



HAL
open science

Analyse contrastive de trois manuels de correction phonétique autour de l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales du français

Maria José Rojas

► **To cite this version:**

Maria José Rojas. Analyse contrastive de trois manuels de correction phonétique autour de l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales du français. Linguistique. 2020. dumas-03219857

HAL Id: dumas-03219857

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03219857>

Submitted on 6 May 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Analyse contrastive de trois manuels de correction phonétique autour de l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales du français

Maria José ROJAS

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : Mme Nadia BACOR

Membres du jury : Mme Corinne WEBER

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à la directrice de ce mémoire, Madame Nadia BACOR, pour ses innombrables encouragements, sa grande disponibilité, sa patience et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à guider et à alimenter ma réflexion.

Je remercie également mes professeurs de l'université Sorbonne Nouvelle qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études.

Je remercie tout particulièrement ma mère pour l'intérêt dont elle a fait preuve pour mon travail.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à Romain, pour ses infatigables encouragements, sa bienveillance et son amour inconditionnel.

Table des matières

INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 : Cadre théorique	7
1.1. La prononciation au sein de l'apprentissage des langues	7
1.1.1. La sous-estimation de l'enseignement/apprentissage de la prononciation.....	7
1.1.2. L'importance de cet enseignement	9
1.2. Le système phonologique du français	11
1.2.1. Les consonnes	11
1.2.2. Les voyelles et semi-voyelles	12
1.2.3. Les voyelles nasales	14
1.2.4. La prosodie : rythme, intonation et oralité	16
1.3. Les méthodes de correction phonétique	19
1.3.1. La méthode articulatoire	20
1.3.2. La méthode des oppositions phonologiques	21
1.3.3. La méthode Verbo-Tonale	22
1.4. Les manuels de correction phonétique	24
1.4.1. L'évolution des manuels entre les années 60 et les années 80	25
1.4.2. L'évolution des manuels depuis les années 90 jusqu'à aujourd'hui.....	27
CHAPITRE 2 : Présentation de la recherche et des données	30
2.1. Présentation des données : les manuels de correction phonétique	30
2.1.1. Les voyelles nasales dans les manuels et présentation de l'hypothèse de départ.....	31
2.1.2. Premier manuel : <i>Phonétique progressive du français</i>	32
2.1.3. Second manuel : <i>Phonétique en dialogues</i>	33
2.1.4. Troisième manuel : <i>Phonétique essentielle du français</i>	34
2.2. La récolte des données : élaboration de grilles d'analyse de manuels	34
2.2.1. Grille 1 : Description générale des manuels	35
2.2.2. Grille 2 : description des unités/leçons sur les voyelles nasales	37
2.3. Choix méthodologique	40
2.3.1. L'analyse contrastive	40
CHAPITRE 3 : Résultats et analyse des données	43
3.1. Résultats et analyse de la grille 1	43
3.1.1. Présentation des manuels	43
3.1.2. Conceptions méthodologiques des manuels et objectifs d'apprentissage.....	45
3.1.3. Structure globale des manuels.....	49
3.2. Résultats et analyse de la grille 2	51

3.2.1.	Présentation des unités/leçons sur les voyelles nasales du français	52
3.2.2.	Structure d'une unité/leçon sur les voyelles nasales	54
3.2.3.	Les tâches de perception	61
3.3.	Interprétation et discussion des résultats.....	68
CONCLUSION.....		72
BIBLIOGRAPHIE.....		74
TABLE DES ANNEXES		77

INTRODUCTION

« J'ai bu un bien bon verre de bien bon vin blanc vieux » est un virelangue français faisant apparaître une succession de voyelles nasales du français dont la prononciation peut s'avérer ardue pour les apprenants de français langue étrangère. Cette nasalité des voyelles est considérée comme l'un des traits spécifiques du français. Par conséquent, cette spécificité peut représenter une difficulté de premier ordre pour les apprenants désirant maîtriser une bonne prononciation de la langue : « le français est une des langues qui possèdent des voyelles nasales, difficilement prononçables par les adultes étrangers parlant une de celles, plus nombreuses, qui en sont dépourvues » (Hagège, 1985, p.78).

L'enseignement de la prononciation, longtemps délaissé dans les années 1970 et 1980 avec le succès de l'approche communicative, connaît un essor de popularité et d'intérêt à partir des années 1990. Il faut dire que cette discipline est « à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales » (Cuq & Gruca, 2005, p.179). L'intérêt pour cet enseignement a contribué au développement de nombreux manuels de correction phonétique. Ces derniers offrent une méthode ayant pour objectif d'aider les apprenants à remédier aux difficultés de prononciation des sons du français.

Ce mémoire vise à l'analyse contrastive de trois manuels de correction phonétique autour de l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales du français. Notre choix s'est porté sur trois manuels de correction phonétique : *Phonétique progressive du français*, *Phonétique en dialogues* et *Phonétique essentielle du français*. De ce fait, notre problématique se rapporte au questionnement suivant : en quoi les manuels de correction phonétique permettent-ils l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales du français ? Nous supposons que l'entraînement auditif à partir d'opposition phonologiques (oppositions entre voyelles nasales et orales, et voyelles nasales entre elles) dans les manuels de correction phonétique permet une meilleure perception des différences entre chaque son et conduit à une production consciente des sons.

Afin de répondre à notre problématique et de vérifier notre hypothèse, nous nous intéresserons d'abord à l'enseignement de la prononciation (son importance au sein de l'apprentissage et la sous-estimation dont elle fait encore l'objet) ainsi qu'au système

phonologique du français, dont aux voyelles nasales. Nous présenterons brièvement les principales méthodes de correction phonétique afin de nous familiariser avec les méthodes de correction de la prononciation existantes, et nous exposerons succinctement l'évolution diachronique des manuels de correction phonétique des années 60 à aujourd'hui. Dans un second temps, nous développerons notre hypothèse et nous présenterons les données, la démarche de recueil de données ainsi que la démarche méthodologique pour le traitement de ces dernières. Dans un dernier temps, nous analyserons les résultats obtenus et nous discuterons des éléments mis en place dans les manuels de correction phonétique qui favorisent l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales et ceux qui méritent, selon notre point de vue, d'être améliorés pour atteindre l'objectif fixé.

CHAPITRE 1 : Cadre théorique

1.1. La prononciation au sein de l'apprentissage des langues

Dans cette partie, nous essaierons de comprendre les objectifs, les intérêts et les difficultés liés à l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère. La phonétique n'a jamais occupée une place de premier plan dans l'enseignement des langues, l'enseignement de la prononciation fait notamment l'objet de nombreux préjugés sur son importance et les difficultés à être enseignée.

Enseigner la prononciation, c'est non seulement avoir des connaissances linguistiques spécifiques à cet enseignement, mais c'est aussi être attentif aux facteurs affectifs des apprenants. Les connaissances linguistiques concernent les aspects segmentaux et suprasegmentaux : enseigner la prononciation c'est enseigner l'articulation de nouveaux sons (ou de sons connus mais à articuler dans de nouveaux contextes) et c'est aussi enseigner le rythme de cette langue. On sait qu'une mauvaise prononciation ou un mauvais rythme peut entraver, voire bloquer, la communication. La prise en compte des facteurs affectifs des apprenants renvoie à leur motivation, leur personnalité et leur représentation de la langue étrangère (Wachs, 2011, p.185).

1.1.1. La sous-estimation de l'enseignement/apprentissage de la prononciation

L'enseignement de la prononciation connaît un certain « délaissement » par rapport aux autres domaines de la langue (la syntaxe et le lexique, par exemple). Lauret (2007) a constaté que la prononciation d'une langue étrangère est une matière souvent peu valorisée par l'institution enseignante : la formation des enseignants dans ce domaine est insuffisante, ils « disposent de peu de fondements théoriques utiles pour orienter et éclairer leur pratique » (Dufeu, 2008, p.4), la discipline est peu présente dans les manuels généraux, et les manuels spécialisés en prononciation sont encore peu nombreux. Nonobstant la présence significative de l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues depuis les années cinquante (méthodes audio-orales, audiovisuelles et communicatives), on observe une place dominante de l'écrit. Dufeu explique que « l'origine de cet état de fait ne se trouve pas seulement dans l'évolution historique de l'apprentissage des langues (enseignement des langues classiques, latin et grec),

il réside aussi dans le fait que la transmission des langues se passe essentiellement à travers un manuel qui est à l'origine et qui reste parfois l'aboutissement des échanges verbaux. Les activités orales sont souvent dépendantes d'une source écrite » (2008, p.2). Billières et Sauvage (2019) évoquent aussi la problématique de la place l'oral dans les classes de langue : « au mieux, quelques exercices de correction phonétique seront proposés en fin de séquence didactique aux apprenants (Manuel Saison 1, Didier) ou bien le « manuel » se limitera à une batterie d'exercices (Phonétique progressive du français, CLE International). Au pire, l'oral et la dimension phonéticophonologique seront absents et l'enseignement visera en priorité des compétences de l'écrit, focalisées sur ses dimensions grammaticales » (Billières & Sauvage, 2019, p.1).

De plus, la prononciation est considérée comme étant difficile à enseigner : « les enseignants doivent assimiler de nombreuses connaissances phonétique, phonologique et prosodique : le système phonologique de la langue étrangère à enseigner, le système phonologique de la ou les langues maternelles des apprenants, l'articulation des sons, l'alphabet phonétique international, les relations graphie-phonie (très complexes en français !), les caractéristiques de la langue parlée (comme par exemple, en français, les phénomènes d'enchaînement, de liaisons, d'assimilations automatiques, de schwa, etc.), les aspects suprasegmentaux. Ces connaissances sont jugées ingrates : beaucoup d'éléments à apprendre pour des résultats considérés comme peu concluants » (Wachs, 2011, p.190). Pourtant, il s'agit de connaissances indispensables dans l'enseignement de la prononciation puisqu'elles permettent à l'enseignant d'améliorer son écoute des productions des apprenants et leur analyse systématique (Lauret, 2007, p.33). En outre, l'évaluation de la discipline représente souvent une difficulté pour l'enseignant.

On souligne également la question de la légitimité : « un accent français est souvent jugé charmant, tant qu'il ne perturbe pas l'accès au sens » (Lauret, 2007, p.14), ce qui va refléter le niveau de tolérance des locuteurs face à l'étranger qui parle sa langue. La richesse de la diversité du français (variété d'accents entre régions, entre pays) conduit les enseignants à s'interroger sur la variété de français à enseigner.

Bien que l'enseignement de la prononciation soit une discipline délaissée et peu valorisée par certains, nous verrons dans la partie suivante qu'elle occupe une place importante au sein de l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.1.2. L'importance de cet enseignement

Dans un article de 2008, Dufeu souligne l'importance de la maîtrise des segments minimaux de la parole et de la prosodie en début d'apprentissage afin de créer une forme de contact avec la langue enseignée et ainsi faciliter l'apprentissage. En effet, en sensibilisant les apprenants aux spécificités de la langue cible par le biais d'exercices conçus à cet effet, on facilite l'intégration de la langue car celle-ci perd une partie du caractère étranger : « comme elle (la langue) est vécue de l'intérieur, les barrières linguistiques peuvent être réduites, de sorte qu'une proximité et une familiarité avec la langue étrangère peut s'établir. Ceci favorise une ouverture pour ce qui est nouveau, étrange et étranger » (2008, p.7). Cette sensibilisation permettrait d'apprécier l'aspect esthétique de la langue, ce qui accentue la vision positive de celle-ci.

Les exercices et activités de prononciation encouragent le développement des capacités d'apprentissage et d'acquisition de la langue étrangère puisqu'ils « conduisent au développement d'une précision dans la perception, à une exactitude dans l'observation et à une augmentation de l'attention et de la réceptivités, des qualités et des aptitudes qui peuvent être transposées dans l'apprentissage de la syntaxe et du lexique de la langue étrangère ou même dans la perception de différences culturelles » (Dufeu, 2008, p.7).

Dufeu (2008) attire l'attention sur l'importance pour les apprenants de se faire comprendre et de comprendre les autres. Plus une prononciation est intelligible, plus la compréhension du message par les interlocuteurs est facilitée : « l'objectif n'est pas de tenter une prononciation la plus proche possible de celle natifs, mais seulement que la prononciation n'entrave pas la capacité à communiquer » (Lauret, 2007, p.35). La maîtrise des traits segmentaux par le locuteur facilite la perception et la distinction des sons, des oppositions segmentales, ce qui diminue le risque de confusion et d'incompréhension de la part des interlocuteurs, mais elle permet également de percevoir correctement le message de ces derniers. Par exemple, savoir distinguer des sons à valeur fonctionnelle comme /u/ (tout va bien ?) et /y/ (tu vas bien ?) peut avoir un réel impact sur le sens. Il est de même pour la prosodie, « l'intonation traduit l'intention du locuteur qui exprime même parfois à travers elle des choses qu'il ne veut pas dire explicitement. Elle joue un rôle essentiel dans le processus de compréhension, car elle contribue à la perception de la signification du message et non seulement au sens de l'énoncé » (Dufeu, 2008, p. 8). La maîtrise de l'intonation permettrait donc de limiter les malentendus et ainsi comprendre les subtilités de la langue. De plus, elle

ouvre les possibilités d'expression du locuteur en lui offrant davantage de nuances : « elle peut même permettre de pallier certaines lacunes lexicales. Si un participant ne sait pas dire en français le mot *il est désagréable*, il peut dire *il est gentil ! il est agréable !* sur un ton qui exprime le contraire » (Dufeu, 2008, p.8).

Une prononciation correcte rendrait possible l'amélioration de l'écrit. En effet, l'apprentissage de la prononciation développe les capacités d'observation, de perception et d'association. Si l'apprenant parvient à faire le lien entre phonie et graphie, il arrivera à limiter les fautes d'orthographe. Trocmé-Fabre évoque l'étude de Luria « qui met en relief les rapports entre l'écrit et l'oral [...] des enfants à qui l'on avait permis de prononcer les mots de leur dictée ont fait six fois moins de fautes d'orthographe que le groupe d'enfants qui avaient dû écrire la dictée sans remuer les lèvres » (1987, p.141).

L'amélioration de la prononciation permettrait un renforcement de la confiance en soi : « posséder une bonne prononciation donne souvent l'impression de disposer d'une bonne maîtrise de la langue étrangère, elle peut compenser ou même masquer d'autres erreurs : une erreur syntaxique semble souvent plus légère quand elle est intégrée dans une bonne prononciation » (Dufeu, 2008, p.10). En effet, un apprenant d'une langue étrangère doit à la fois faire face à l'apprentissage de la langue en tant que telle (syntaxe, lexique, orthographe), mais aussi à sa prononciation : pour l'apprenant, le fait d'assimiler la prononciation de la langue cible lui procure un sentiment de proximité avec celle-ci car il a l'impression de se rapprocher du modèle idéal qu'est le natif. Il s'agit pour lui d'une performance phonétique qui est la résultante d'un ensemble regroupant des éléments segmentaux, des éléments suprasegmentaux et des éléments mal maîtrisés par l'apprenant pouvant être compensés par des éléments bien maîtrisés (Lauret, 2007, p.23).

Dans la partie qui suit, nous présenterons brièvement le système phonologique du français dans le but d'offrir une vision panoramique des composantes de la prononciation (niveau suprasegmental et niveau segmental) permettant la correction de la prononciation des apprenants. Nous porterons une attention particulière aux voyelles nasales car elles représentent le noyau de notre problématique : il s'agit là de comprendre leur fonctionnement, en quoi elles représentent une difficulté pour les apprenants et la manière dont elles sont abordées dans les manuels de correction phonétique afin que les apprenants puissent assimiler leur prononciation.

1.2. Le système phonologique du français

Afin de décrire les composantes de la prononciation, nous devons distinguer deux niveaux : le niveau segmental et le niveau suprasegmental. Le premier traite les segments minimaux de la parole, à savoir les consonnes, les voyelles et les semi-voyelles. Le système phonologique français est composé de 34 phonèmes : 18 consonnes, 13 voyelles et 3 semi-voyelles. Parmi ces voyelles, nous retrouvons les voyelles nasales qui représentent le noyau de ce mémoire. Le niveau suprasegmental, également appelé prosodique, s'intéresse au rythme, à l'accentuation et à l'intonation, mais il traite aussi les phénomènes impliquant les syllabes (les enchaînements vocaliques, les enchaînements consonantiques, la liaison).

1.2.1. Les consonnes

Chaque consonne se définit selon quatre traits phonétiques : le mode d'articulation, le lieu d'articulation, la nasalité et la sonorité.

Le mode d'articulation signifie le type de bruit (occlusif ou fricatif). Pour le phonème occlusif, le passage de l'air est obstrué, il s'accumule dans la cavité buccale et s'échappe d'un seul coup avec un bruit d'explosion. Pour le phonème fricatif, le passage de l'air est rétréci, ce dernier s'échappe avec un bruit de friction. Enfin pour, le phénomène nasal, le passage de l'air se fait par les fosses nasales.

Le lieu d'articulation signifie la position dans la bouche. Pour les occlusives, il y a trois lieux d'articulation : bilabial, dental et vélaire. Pour les fricatives, on recense quatre points d'articulation : labiodental, alvéolaire, prépalatal et uvulaire.

Lorsqu'on parle de nasalité, on évoque l'opposition consonne nasale et consonne orale. Pour les consonnes nasales, le passage de l'air se fait par les fosses nasales, mais pour les consonnes orales, celui-ci passera par la cavité buccale.

Enfin, la sonorité fait référence à l'intervention et à la vibration des cordes vocales. Si elles vibrent au moment du passage de l'air, le phonème est dit sonore. Si elles ne vibrent pas, le phonème est dit sourd.

Le tableau suivant permet d'avoir une vision panoramique des traits phonétiques qui caractérisent les consonnes du français :

OCCLUSIVES	<i>Bilabiales</i>	<i>Dentales</i>	<i>Vélaires</i>	
Sourdes	[p]	[t]	[k]	
Sonores	[b]	[d]	[g]	
Nasales	[m]	[n]	[ŋ] [ɲ]	
FRICATIVES	<i>Labiodentales</i>	<i>Alvéolaires</i>	<i>Prépalatales</i>	<i>Uvulaire</i>
Sourdes	[f]	[s]	[ʃ]	
Sonores	[v]	[z] [ʁ]	[ʒ]	[R]

Tableau 1 : les consonnes du français

1.2.2. Les voyelles et semi-voyelles

Selon Lauret, « la façon la plus aisée de décrire les voyelles est de les situer les unes par rapport aux autres sur deux axes articulatoires : l'axe vertical représente l'ouverture (on dit aussi l'aperture) de la bouche, les plus fermées en haut, les plus ouvertes en bas (mâchoire inférieure abaissée), l'axe horizontal représente l'antériorité à gauche (les voyelles produites en avant de la bouche) et la postériorité à droite (les voyelles produites en arrière) » (2007, p.63). Ainsi, en s'appuyant sur les précédentes explications de Lauret, l'articulation des voyelles du français peut être résumée par le trapèze ci-dessous :

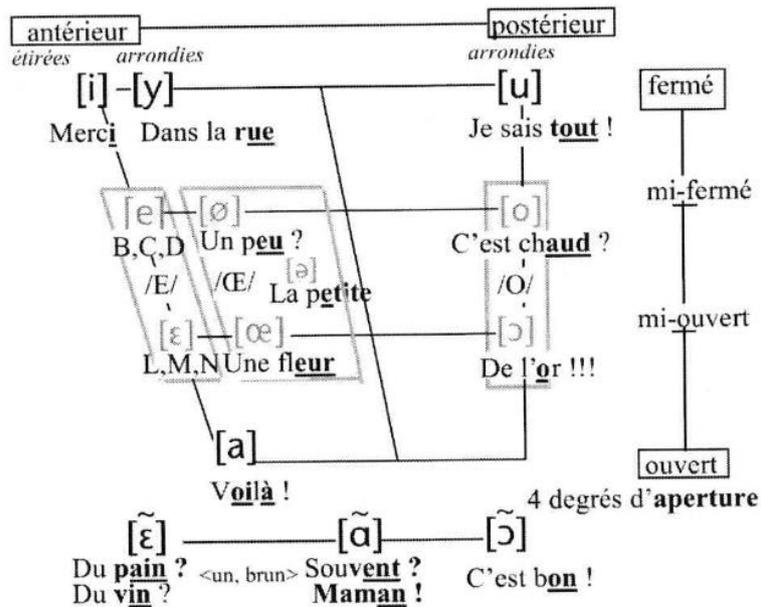


Figure 1 : Le trapèze articulatoire des voyelles du français (Lauret, 2007, p. 64)

Sur ce trapèze, on distingue les quatre traits articulatoires des voyelles :

- L'aperture des lèvres, il y a quatre degrés d'aperture : fermé, mi-fermé, mi-ouvert, ouvert (cf. figure 2)
- Le lieu d'articulation : antérieur ou postérieur
- L'arrondissement et l'étirement des lèvres : les lèvres sont arrondies ou étirées
- La nasalisation, phénomène qui oppose les voyelles nasales ([ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃]) aux voyelles orales ([i], [y], [u], [e], [ø], [ɛ], [œ], [ɔ], [a])

Nous traiterons en détail les voyelles nasales dans la partie suivante.

Dans l'enseignement de la prononciation, il est très important de connaître les traits articulatoires des voyelles au moment de la correction des erreurs des apprenants. Par exemple, si l'apprenant prononce [i] au lieu de [y], l'enseignant est capable de diagnostiquer que celui-ci fait une erreur d'arrondissement des lèvres et agir en conséquence.

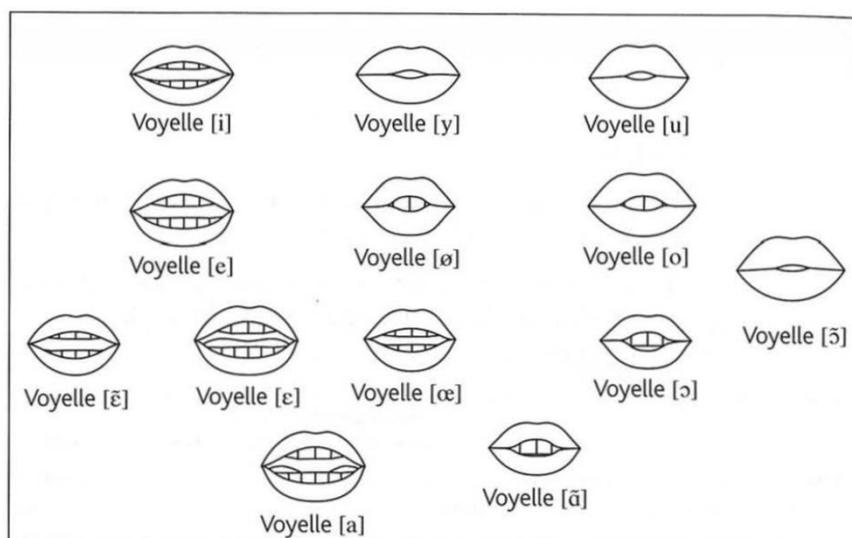


Figure 2 : L'arrondissement ou le non-arrondissement des lèvres
(Abry & Veldeman-Abry, 2007, p.29)

Nous recensons trois semi-voyelles en français : [j], [ɥ] et [w]. « Elles sont toujours suivies (ou précédées pour [j]) d'une voyelle prononcée pour constituer une syllabe. Au contraire des voyelles, elles ne sont pas susceptibles d'être allongées (*C'est toi ? [setwaaaa]*) » (Lauret, 2007, p 71).

[j]	[ɥ]	[w]
B <u>i</u> en !	C'est <u>l</u> ui !	C'est <u>L</u> ouis !
Une <u>f</u> ille ?		

Figure 3 : les semi-voyelles du français (Lauret, 2007, p.71)

1.2.3. Les voyelles nasales

Ce mémoire est centré sur les voyelles nasales du français, cette nasalité des voyelles est considérée comme l'un des traits spécifiques du français. Par conséquent, cette spécificité peut représenter une difficulté de premier ordre pour les apprenants désirant maîtriser une bonne prononciation de la langue : « le français est une des langues qui possèdent des voyelles nasales, difficilement prononçables par les adultes étrangers parlant une de celles, plus nombreuses, qui en sont dépourvues » (Hagège, 1985, p.78). Le français fait donc partie des langues possédant des voyelles nasales qui se distinguent, par le trait nasal, des voyelles orales

(*beau* [bo] / *bon* [bɔ̃]). Dans la plupart des autres langues, par exemple en espagnol, on parle de voyelles nasales lorsqu'elles sont suivies ou précédées d'une consonne nasale. Le français compte trois voyelles nasales : [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃], elles sont dites « pures », c'est-à-dire non diphtonguées, non suivies d'un appendice consonantique nasal, leur réalisation demande une synchronisation des mouvements entre la langue et le voile du palais (Fouché, 1958).

Ce qui frappe tout d'abord dans le français, c'est la distinction qui y est faite entre voyelles orales et voyelles nasales. Cette distinction est en effet des plus rares dans les langues de l'Europe et on ne la trouve vraiment nette, en dehors du français, qu'en polonais et en portugais [...]. À la différence de la nasalité en portugais et en polonais, la nasalité est plus forte en français, les voyelles nasales du français sont pures, elles ne sont pas suivies d'un appendice nasal. (Fouché, 1958, p. 71).

Les débats autour du nombre de voyelles nasales en français est encore d'actualité. En effet, certains diront qu'il existe quatre voyelles nasales : [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃] et [œ̃]. La dernière des quatre est davantage considérée comme faisant partie d'une opposition régionale et sociale avec [ɛ̃] (*brun* [brœ̃] / *brin* [brɛ̃]). La voyelle nasale [œ̃] est encore présente dans certains dictionnaires, ouvrages, manuels et transcriptions traditionnelles du français standard bien qu'elle corresponde à un timbre non-indispensable pour se faire comprendre (Lauret, 2007, p.64).

Du point de vue articulatoire, Delvaux révèle que « la nasalité est produite par le passage de l'air dans les fosses nasales au moment de l'articulation de la voyelle à la suite de l'abaissement du voile palais qui en condamne habituellement l'entrée » (1999, p.6). Dans les cas des voyelles nasales, l'air passe à la fois par le nez et par la bouche. La voyelle nasale [ɛ̃] est articulée vers l'avant (position antérieure), elle est étirée, tandis que [ɑ̃] et [ɔ̃] sont articulées vers l'arrière (position postérieure) et arrondies.

De manière plus détaillée, voici la prononciation des voyelles nasales :

- [ɛ̃] : la bouche est mi-ouverte, les lèvres sont étirées, la langue est en avant et soulevée, la pointe de la langue touche les dents inférieures et l'air passe par la bouche et par le nez.
- [ɑ̃] : la bouche est ouverte, les lèvres sont arrondies, la langue est abaissée, au milieu près des dents inférieures, l'air passe par la bouche et par le nez.

- [ɔ̃] : la bouche est mi-fermée, les lèvres sont arrondies, la langue est en haut et en arrière et elle n'est pas en contact avec les dents inférieures, l'air passe par la bouche et par le nez.

Le schéma articulatoire ci-dessous résume l'articulation des voyelles nasales [ã], [ɔ̃], [ẽ] :

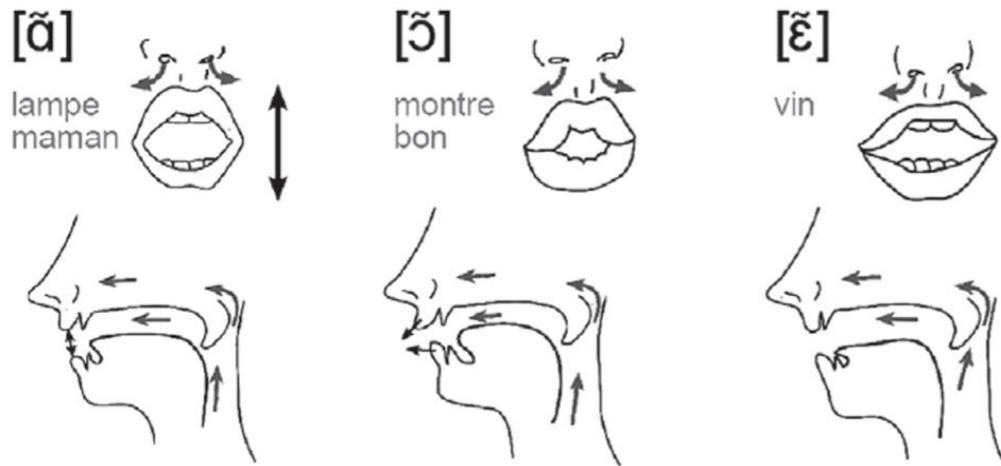


Figure 4 : Schémas articulatoires des voyelles nasales du français (Sauzedde, 2015, p.161)

Par le biais d'une analyse contrastive de trois manuels que nous exposerons dans les chapitres 2 et 3, nous évaluerons l'efficacité de l'enseignement de la prononciation des voyelles nasales pour pallier aux difficultés de confusion des apprenants du français langue étrangère.

Nous venons de traiter l'aspect segmental de la prononciation, voyons maintenant l'autre composante de cette dernière : la prosodie. Nous intéresserons au rythme et aux groupes rythmiques, à l'intonation et aux phénomènes d'enchaînement et de liaison.

1.2.4. La prosodie : rythme, intonation et oralité

Le rythme et les groupes rythmiques :

Le français oral est constitué de groupes rythmiques, ces derniers sont à leur tour constitués d'un nombre variable de syllabes. Un énoncé est alors séparé en groupes rythmiques, cette séparation est réalisée par des « démarcations » (Lauret, 2007, p.44). De cette manière, «les endroits de l'énoncé où on peut produire la démarcation sont donnés théoriquement par la structure syntaxique » (Lauret, 2007, p.44). Ces démarcations correspondent à l'allongement de la dernière syllabe du groupe, c'est-à-dire la syllabe accentuée (accent de durée porté sur la

dernière syllabe du groupe rythmique) et à la pause. Lauret illustre ses propos avec l'exemple suivant : *Jean porte le sac / J'emporte le sac*. Ici, le découpage syllabique des énoncés est identique (*Jean-porte-le-sac / J'en-porte-le-sac*), on compte quatre syllabes prononcées de la même manière bien que l'orthographe et le sens diffèrent. Toutefois, c'est la démarcation des groupes rythmiques qui permettra de comprendre le sens du message (*est-il question de Jean qui porte le sac ou bien d'une personne annonçant emporter le sac ?*). Pour cela, la démarcation des groupes rythmique se fera ainsi : *Jean / porte / le sac || J'emporte / le sac*.

Le repérage des groupes rythmiques, et en particulier des groupes rythmiques minimaux, est un travail essentiel pour structurer la prise de parole et faciliter grandement l'intelligibilité. La pratique de l'identification des groupes rythmiques organise également la production en des groupes de sens et met en valeur les structures syntaxiques. Elle combat la tentation de juxtaposer les mots comme à l'écrit. Elle permet aussi à l'étudiant de reprendre sa production quand il ne parvient pas à se faire comprendre, en segmentant en groupes rythmiques plus courts (Lauret, 2007, p.45).

Voyons maintenant l'intérêt pour les apprenants d'assimiler l'intonation lors de l'apprentissage de la prononciation.

L'intonation :

D'après Lauret, « l'intonation peut informer sur l'appartenance à un groupe social et sur l'état émotif du locuteur et varie selon la nature de la situation de communication » (2007, p.49). Elle a donc un rôle linguistique (rôle syntaxique et rôle sémantique de hiérarchisation) et un rôle expressif qui offre des nuances expressives variées et variables (ibid.). L'intonation permet donc de distinguer une phrase déclarative, d'une phrase interrogative ou impérative et elle désigne l'état d'âme du locuteur (colère, étonnement, doute...).

Du point de vue linguistique, la phrase déclarative est composée de groupes rythmiques à l'intonation ascendante sur la syllabe du groupe qui indique la continuation, et une intonation descendante sur la syllabe du groupe qui clôture la phrase : *elle vient ↗ demain soir ↘*. Le ton est bas en fin de phrase. Dans la phrase interrogative, l'intonation monte en fin de phrase : *Tu viens ? ↗*. Pour une interrogation, on adopte donc un ton haut. Enfin, il y a une grosse montée du ton pour la phrase impérative : *↗ Viens ici !*

Lors de la communication, les apprenants sont confrontés à des phénomènes de l'oralité tels que l'enchaînement et la liaison. Voyons maintenant en quoi ces phénomènes peuvent représenter une difficulté supplémentaire pour les apprenants.

L'enchaînement et la liaison :

Le français lie les mots à l'intérieur du groupe rythmique, sans considération des limites physiques des mots écrits. Cela donne une impression unie, liée (Lauret, 2007, p.59). On distingue deux types d'enchaînements : l'enchaînement vocalique et l'enchaînement consonantique. Dans la prononciation, lorsqu'un mot finit par une voyelle et que le mot suivant commence par une voyelle, on tend à passer d'une voyelle à l'autre sans interruption de la voix. C'est l'enchaînement vocalique (*Tu as eu un onze* - [ty-a-y-ẽ-õz]). Lorsqu'un mot se termine par une consonne et que le mot suivant commence par une voyelle, la consonne change de syllabe. Cette consonne finale est donc prononcée dans la première syllabe du mot suivant (*il arrive* - [i-la-riv]), il s'agit de l'enchaînement consonantique.

En ce qui concerne la liaison, « la consonne et la voyelle qui forment la syllabe sont séparées à l'écrit par un espace [...], la consonne dite de liaison n'est prononcée que lorsqu'elle est suivie d'une voyelle (*mon petit-ami*). En revanche, elle est muette devant une autre consonne (*mon peti(t) copain*) ou en finale absolue (*il est peti(t)*) » (Lauret, 2007, p.60). On compte cinq consonnes de liaison : [z], [t], [n], [ʀ], [p]. Les deux plus fréquentes, à savoir [z] et [t] possèdent plus d'une graphie : < s >, < x > et < z > sont les graphies de la consonne de liaison [z] (*les Etats-Unis / un faux ami / Allez-y !*), < t > et < d > sont les graphies de [t] (*tout éveillé / un grand espoir*). Les liaisons peuvent être obligatoires, facultatives ou interdites. Le tableau suivant résume ces phénomènes :

Liaison obligatoire	Liaison facultative	Liaison interdite
Déterminant + nom + adjectif <i>Les enfants</i> <i>Les autres enfants</i>	Nom pluriel + adjectif <i>Les enfants innocents</i>	Nom + adjectif + verbe <i>Un savant # anglais</i> <i>Sa maison # est là</i>
Pronom + verbe <i>Vous êtes</i> <i>On a faim</i>	Verbe + verbe + préposition <i>Je suis allé</i> <i>Je vais essayer</i>	Inversion du pronom + verbe (question) <i>Qu'a-t-on # envoyé ?</i>
Verbe + pronom <i>Ont-ils...</i>	<i>Je vais à Paris</i>	
Préposition + déterminant (en, dans, sous, chez, sans) <i>Dans un an</i> <i>Chez elle</i>	Préposition + déterminant, Adverbe (polysyllabe) + adjectif <i>Pendant un an</i> <i>Toujours utile</i>	Et <i>Lui et # elle</i> Quand, comment, combien (interrogatif) <i>Quand # est-il parti ?</i> <i>Comment # êtes-vous</i> <i>entré ?</i> <i>Combien # êtes-vous ?</i>
Adverbe (monosyllabe) + adjectif <i>Très utile</i> <i>Trop important</i>		
Conjonction <i>Quand il pleut</i> + dans l'expression <i>quand est-ce que... ?</i>		
Expressions figées <i>Comment allez-vous ?</i> <i>Tout à coup</i> <i>De temps en temps</i>		Avant un <i>h</i> aspiré <i>En # haut, Le # huit</i> Après le chiffre <i>cent</i> <i>Le cent # unième</i> et avant les chiffres <i>un</i> et <i>onze</i> dans <i># onze jours ;</i> <i>Donne m'en # un.</i>

Figure 5 : Les différentes liaisons (Abry et Veldeman-Abry, 2007, p.23)

Les phénomènes d'enchaînement et de liaison peuvent représenter une difficulté auditive supplémentaire (et donc de compréhension) pour les apprenants en raison de l'apparition soudaine de nouveaux sons. En effet, d'après Abry et Veldeman-Abry, « le français ne respecte pas le mot, ce qui entraîne une difficulté d'audition pour les débutants qui ont du mal à retrouver les lexèmes » (2007, p.21).

Nous venons de présenter, de manière brève, les principales caractéristiques phonétiques du français. Dans la partie suivante, nous exposerons les trois méthodes de correction phonétique qui ont marqué l'histoire de l'enseignement de la production : la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques et la méthode verbo-tonale. Nous verrons comment ces méthodes de correction phonétique peuvent faciliter le processus d'amélioration de la prononciation et en quoi le fait de les connaître, peut nous permettre de mieux appréhender l'analyse de nos trois manuels de correction phonétique.

1.3. Les méthodes de correction phonétique

Afin d'aider les apprenants à améliorer leur prononciation et leur perception des sons, il est capital d'adopter des méthodes de correction phonétique dans le programme d'enseignement. Les principaux objectifs de ces méthodes vis-à-vis des apprenants sont : l'amélioration de la prononciation, la résolution des erreurs de prononciation, le développement des compétences phonétiques (connaissance des phénomènes articulatoires et acoustiques) et le développement de la perception des sons de la langue étrangère. Selon Landercy et Renard, la correction phonétique « a pour objet l'étude des procédés de correction de l'expression orale. Elle ne doit pas être confondue avec l'orthopédie (ou phonétique normative), qui définit les règles de la bonne prononciation » (Landercy & Renard, 1977, p.196). La connaissance du système phonologique de la langue maternelle de l'apprenant permet de mieux appréhender ses erreurs car la plupart sont des erreurs interlinguales, en raison de l'influence que celle-ci exerce sur la langue cible. La majorité des erreurs phonétiques est liée au crible phonologique, celui-ci est mis en place très tôt, à partir de l'âge de 10 mois (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p.51). De manière générale, pour produire un son dans la langue cible, l'apprenant doit dans un premier temps être capable de le percevoir. Cela nécessite la rééducation de son oreille afin d'entendre le son, ce qui l'amènera à le produire. Ce phénomène est décrit par Troubetzkoy de la manière suivante :

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit [...]. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue. (Troubetzkoy, 1939, p. 54-56).

Nous allons désormais présenter les trois grandes méthodes de correction phonétique.

1.3.1. La méthode articulatoire

La méthode articulatoire est utilisée depuis très longtemps, elle repose sur la connaissance de l'appareil phonatoire et des caractéristiques articulatoires propres à chaque son. Selon, Abry et Veldeman-Abry, elle « s'appuie sur un apprentissage intellectualisé qui essaie de mettre en place les mouvements nécessaires à une bonne articulation » (2007, p.52). L'enseignant doit détenir ces connaissances dans le but d'expliquer aux apprenants les différents processus articulatoires comme la forme de la bouche, la position de la langue, passage de l'air (cf. figure 4) et la position des organes. Il faut donc posséder une connaissance précise de l'articulation des sons pour pouvoir bien les prononcer. Cette méthode exploite, notamment dans les manuels de correction phonétiques, des schémas articulatoires tels que des coupes sagittales qui mettent en scène les mouvements articulatoires corrects. Au travers de notre analyse des manuels de correction phonétique (cf. chapitre 2 et 3), nous verrons que la méthode articulatoire occupe toujours une place dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation bien qu'elle soit fortement ancienne. Les exercices sont fondés sur la répétition, on débute par la répétition de sons isolés, puis de mots comportant le son à travailler, jusqu'à la répétition de phrases. L'apprenant doit beaucoup s'entraîner pour acquérir le mouvement articulatoire car cela nécessite la connaissance de la description du positionnement (la théorie), sa visualisation et l'imitation consciente du phénomène. Par exemple, lorsqu'un apprenant prononce *linettes* ([linet]) au lieu de *lunettes* ([lynet]), l'enseignant doit lui montrer la différence au niveau de l'arrondissement et de l'avancement des lèvres. Un des inconvénients de cette méthode est la non prise en compte des facteurs auditifs, des phénomènes de coarticulation et des éléments suprasegmentaux.

1.3.2. La méthode des oppositions phonologiques

La méthode des oppositions phonologiques présente, de façon générale, des exercices de discrimination et de production sur des mots aux traits phonétiques proches. L'objectif consiste à mettre en opposition des paires minimales. Lauret définit la notion de *paire minimale* comme étant « une paire de mots qui s'opposent et qui sont distingués dans la langue, par une seule différence phonétique » (2007, p.103), par exemple *tu / tout* (seule la voyelle phonétique varie, [y] et [u]), *vont / bon* (distinction entre les consonnes [v] et [b]), *poisson / poison* (distinction de sonorité entre les consonnes [s] et [z]). Par conséquent, le changement du son engendre une transformation du sens. D'après Abry et Veldeman-Abry :

Il faut connaître le système phonologique du français actuel (prosodie, voyelles et consonnes) et ses variantes géographiques et sociales. [...] L'avantage de cette méthode réside essentiellement dans le fait de relier son et sens. Parmi les erreurs faites par les apprenants, il faut corriger en priorité les erreurs phonologiques et laisser pour plus tard les erreurs phonétiques. Il faut privilégier les différences de sons qui font des différences de sens (2007, p. 52-53).

Mettre en opposition des paires minimales permet aux apprenants d'identifier les phonèmes et percevoir les traits distinctifs de ces derniers. De plus, « cette méthode relie phonologie et morphologie d'une part et phonologie et vocabulaire d'autre part. Elle insiste sur les phénomènes servant de marqueurs morphologiques et lexicaux que les apprenants devront acquérir s'ils veulent comprendre une structure, un lexème et se les approprier » (Abry et Veldeman-Abry, 2007, p.52-53). Les auteures illustrent leurs propos par un exemple qui met en scène le déterminant « le » au masculin et « les » au pluriel : « en français, la plupart du temps, la marque du pluriel n'existe pas à l'oral sur le substantif mais seulement sur la voyelle du déterminant : *Prends le livre/Prends les livres*. Il y a une seule marque à l'oral alors qu'il y a deux marques à l'écrit » (ibid.). Elle permet donc de développer la conscience des aspects morphologiques et lexicaux de la langue cible.

Cette méthode est très présente dans les manuels de français langue étrangère (désormais « FLE ») et dans les manuels de phonétique, peut-être en raison du peu de connaissances poussées en phonétiques qu'elle requiert, bien qu'Abry et Veldeman-Abry ne soient pas de cet avis. Elle peut être utilisée en complément de la méthode articulatoire car utilisée seule, elle peut se montrer insuffisante. Si nous allions les deux méthodes, nous allions l'audition à l'articulation. Landercy et Renard soulignent également quelques insuffisances de cette méthode. En effet, dans un premier temps, elle « néglige le facteur prosodique et a pour seul objet la production d'éléments isolés, discrets alors que la parole est un *continuum* » (Landercy & Renard, 1977, p.200). Puis, dans un second temps, « opposer une liste de phonèmes ne permet pas leur reconnaissance, leur identification et leur reproduction dans les différentes réalisations possibles. Ce choix des oppositions binaires est simpliste, car il ne tient absolument pas compte de la phonétique combinatoire et distributionnelle ainsi que de l'éventail des allophones » (ibid.).

1.3.3. La méthode Verbo-Tonale

La méthode verbo-tonale, fortement liée au courant structuro-global audio-visuel (SGAV) dont le principe reposait sur la correction de la prononciation des apprenants, a été développée dans les années 60 par Peter Guberina, professeur à l'université de Zagreb (Croatie). A l'origine, ses recherches et ses objectifs consistaient à rééduquer les malentendants, mais il a élargi ses recherches à autre public, les apprenants d'une langue étrangère. Il s'intéresse donc aux problèmes d'audition des apprenants de L2 et à l'application d'une correction de la prononciation. Guberina constate que les apprenants font souvent les mêmes erreurs, il part donc du principe que l'apprenant prononce mal car il entend mal, autrement dit, si l'apprenant ne prononce pas correctement les sons de la langue étrangère c'est parce qu'il ne perçoit pas ses caractéristiques. Ici, la notion de *crible phonologique* de Troubetzkoy est reprise : elle empêche les apprenants de percevoir convenablement les sons de la langue cible, « on considérera plutôt que l'apprenant influencé par les habitudes de sa langue maternelle a fait un mauvais choix parmi les informations acoustiques reçues » (Lauret, 2007, p.108). L'objectif de la méthode verbo-tonale consiste « à rendre plus saillantes les informations mal perçues ou non-perçues. Il s'agit en fait de « déformer » le modèle dans la direction opposée à l'écart constaté dans la production de l'élève » (Lauret, 2007, p.108). Les apprenants sont corrigés de manière inconsciente.

Abry et Veldeman-Abry soulignent l'importance de rééduquer l'oreille en s'appuyant sur les zones de fréquence les plus entendues à l'aide du corps et de procédés sensoriels (2007, p.53). La prosodie joue un rôle principal au sein de cette méthode. Le moyen fondamental préconisé pour la correction consiste à replacer le son dans un contexte facilitant, plus favorable pour le percevoir. Lauret note que le son à acquérir est présenté dans un contexte renforçant un ou plusieurs traits caractéristiques du son, et en particulier le ou les traits qui ne sont pas maîtrisés par l'élève. Les traits susceptibles d'être renforcés par le contexte sont l'acuité (aigu/grave), la labialité (arrondi/écarté), la tension (tendu/relâché) (2007, p.108). Kamiyama affirme que « les sons clairs ou aigus (ex. /i/ par rapport à /y/) peuvent être renforcés par une intonation montante, et les sons graves (ex. /y/ par rapport à /i/) par une intonation descendante. De la même manière, les sons aigus sont renforcés par des consonnes aiguës, les sons graves par des consonnes graves » (2009, p.280). Dans son ouvrage, Callamand (1981) évoque un exemple concret d'application de la méthode verbo-tonale : « les étudiants japonais ont tendance à produire [u] à la place de [u]. Pour corriger cela, les traits à transformer sont « plus

de labialité » et moins « d'antériorité », et les consonnes qui forment les contextes facilitants pour [u] sont [p], [b], [m], [f], [v], [w] » (cité par Sauzedde, 2015, p.162).

Voici un tableau récapitulant les voyelles et consonnes du français selon trois critères : l'acuité, la labialité et la tension :

LES VOYELLES AIGÜES		LES VOYELLES GRAVES	
non-labiales	labiales	non-labiales	labiales
[i]	[y]	[u]	[ə]
[e]	[ø]	[o]	[ɔ]
[ɛ]	[œ]	[ɔ̃]	[ɑ]
[ɛ̃]	[œ̃]		
les plus tendues : [i, y, e, ø]		les plus tendues : [u, o, ɔ̃]	
LES CONSONNES AIGÜES		LES CONSONNES GRAVES	
non-labiales	labiales	toutes labiales	
[t] [s]	[ʃ]	[p] [f]	
[d] [z]	[ʒ]	[b] [v]	
[n] [ɲ]	[ɥ]	[m]	
[l] [j]		[w]	
tendues : [t, s, ʃ]		tendues : [p, f]	
LES CONSONNES NEUTRES			
non-labiales			
tendue : [k]		relâchées : [g, ʀ]	

Figure 6 : Les contextes facilitants (Lauret, 2007, p.110)

Par opposition à la méthode articulatoire et à la méthode des oppositions phonologiques, la méthode verbo-tonale nécessite des connaissances plus théoriques et pointues en phonétique de la part de l'enseignant. La correction d'erreurs doit se faire de manière inconsciente pour l'apprenant. Dans la partie qui suit, nous aborderons l'évolution des manuels de correction phonétique depuis les années 60 jusqu'à aujourd'hui.

1.4. Les manuels de correction phonétique

L'enseignement de la prononciation a été délaissé dans les années 1970 et 1980 avec le succès de l'approche communicative. Cependant, la popularité et l'intérêt de cet enseignement ont augmenté à partir des années 1990. De nombreux manuels récents de FLE proposent des exercices de phonétique dans lesquels la phonétique est plutôt utilisée pour favoriser la perception/discrimination auditive, au détriment de la production. La phonétique y occupe une

place moindre en comparaison d'autres disciplines comme la grammaire. Cette discipline est pourtant « à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales » (Cuq & Gruca, 2005, p.179). Les manuels périphériques (ici, les manuels de correction phonétique) sont centrés sur un domaine (la phonétique), ils peuvent ainsi apporter aux apprenants des explications plus complètes et plus précises sur les phénomènes phonétiques/phonologiques, et ils ont l'avantage de pouvoir proposer une gamme plus large et plus variée d'exercices. Toutefois, l'enseignement de la prononciation est axé sur l'oral et nécessite donc un entraînement oral, or il n'est pas simple de formaliser cette discipline à l'écrit. Dans cette partie nous allons observer l'évolution diachronique des manuels de phonétique et l'intérêt de ces manuels dans l'apprentissage de la phonétique.

1.4.1. L'évolution des manuels entre les années 60 et les années 80

L'article de Billières (2018) présente une étude diachronique sur l'évolution des manuels de phonétique, il dénonce une évolution en deux temps : la première période va des années 60 (soit le déclin des approches communicatives) jusqu'à la fin des années 80 et la seconde période débute dans les années 90 pour se poursuivre jusqu'à aujourd'hui. L'aspect segmental dominait dans les ouvrages de la première période, puis dans la seconde période, l'aspect suprasegmental est valorisé, on intègre la prosodie au travail sur les sons.

Dans les années 60, les manuels de correction phonétique focalisent leur contenu sur les sons isolés du système phonologique et les sons dans la chaîne parlée. Il y a donc une introduction à la prosodie (rythme et intonation) car on décrit les différents facteurs se déroulant dans le flux parolier. L'époque est dominée par le structuralisme, dont l'objectif est le développement d'automatismes linguistiques pour permettre aux apprenants d'utiliser correctement des formes linguistiques phonologiques, morphologiques et syntaxiques spontanément (Champagne-Muzar, 1998), « on considérait que l'une des « missions » de la phonétique était de permettre de désambiguïser les erreurs affectant le code linguistique » (Billières, 2018). Les manuels combinent l'aspect grammatical, morphologique et lexical à l'aspect phonétique. Par exemple, on peut aborder la distinction du singulier et du pluriel avec la différence à la fois phonétique et grammatico-morphologique des articles définis *le* et *les* ([lø - le]). C'est également le cas avec la distinction entre le présent et le passé composé : *je marche* / *j'ai marché* ([ʒømarʃ - ʒemarʃe]). On observe qu'un point grammatical peut être

présenté en insistant sur la différence de prononciation, on peut également parler de paires minimales pour ces exemples. De plus, les enseignants ont tendance à ne pas maîtriser correctement la phonétique en raison de tous les préjugés autour de la discipline (sous-estimation) : combiner la phonétique avec d'autres disciplines de l'enseignement des langues donne aux enseignants un sentiment de maîtrise du domaine car ils maîtrisent déjà les autres disciplines.

Dans les manuels des années 60, Billières (2018) dénonce la domination d'une vision orthoépique, jugée dogmatique et conservatrice par essence. Pour Léon, « l'orthoépique définit les règles de la prononciation par rapport aux règles graphiques et énonce les lois phonétiques qui gouvernent le système phonique d'une langue. C'est en quelque sorte la *grammaire des sons d'une langue* » (cité par Billières, 2018). Cette vision orthoépique se traduit, dans un premier temps, par la présence dans les manuels de la relation phonie-graphie : « une vision orthoépique impose de faire correspondre un phonème avec l'ensemble des graphèmes possibles » (ibid.). Dans un deuxième temps, elle se traduit par l'aspect ultra-normatif. Donohue-Gaudet évoque la domination de la norme du français parisien dit cultivé dans la littérature de l'époque : « l'étranger devra comprendre le principe de l'intonation française, écouter des enregistrements faits par des français du bassin parisien : il n'a que faire des accents régionaux et moins encore de l'accent populaire » (cité par Billières, 2018). Dans ces manuels, l'attention est portée sur une description précise de chaque son du français, sur une précision des correspondances avec les divers graphèmes possibles, sur le niveau de langue soutenu du contenu (l'apprenant fait face à des phrases en langue soutenue) et sur l'utilisation d'une prose relevant du français de la bonne conversation.

Cependant, d'après Billières, la vision orthoépique dans les manuels de correction phonétique des années 60 a des limites. En effet, ce type de manuel n'est pas adapté aux apprenants débutants, il est davantage destiné aux apprenants ayant au préalable un niveau convenable en français. On y dénonce une surcharge d'informations inutiles, la domination de l'écrit représente un handicap pour travailler la prononciation et on ne prend pas en considération les variations et l'évolution de la langue (l'écrit est figé par les conventions orthographiques, mais la langue orale varie constamment) (Billières, 2018).

À partir des années 70, on constate une émergence d'ouvrages de phonétique corrective favorisant le rythme et l'intonation. Dans les années 80, Billières parle de manuels « à tendance mixte », ils sont centrés sur l'étude des sons, ils font appel à des principes articulatoires mais

ils intègrent également divers aspects de la méthode verbo-tonale (diagnostic des erreurs) (ibid.). Lors de cette période, la phonétique est délaissée en raison de la domination des approches communicatives :

Les acquis de la période précédente sont rejetés par les nouveaux gourous du fle qui mènent une impitoyable chasse aux sorcières structuralistes, condamnent sans appel les méthodes audio-visuelles, promeuvent l'interculturel. Durant cette période, la phonétique corrective n'échappe pas à l'anathème : trop difficile, trop contraignante, demandant des efforts démesurés pour un résultat le plus souvent médiocre ou nul. Et puis, conserver un accent étranger en français est une reconnaissance de l'altérité. La méthode verbo-tonale étant liée au courant structuro-global audio-visuel (SGAV) est également dénigrée : comme les méthodes audio-visuelles, elle est dépassée, dégage des relents de behaviorisme, ne sert pas à grand-chose, etc. Pendant plus de 10 ans, la correction de la prononciation sera traitée par-dessus la jambe (Billières, 2018).

1.4.2. L'évolution des manuels depuis les années 90 jusqu'à aujourd'hui

La phonétique corrective voit à nouveau le jour au cours des années 90, période marquée par la réapparition de l'éclectisme. D'après Puren, l'éclectisme est le « refus des systèmes clos et limités, de la diversification méthodologique maximale, du pragmatisme et de la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage » (2007, p.16). Il ajoute à sa définition, celle d'Adrien Pinloche :

Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, elle [la « nouvelle pédagogie »] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain (1913, p.5).

Les années 90 sont caractérisées par l'émergence de manuels de correction phonétique à dominante prosodique. La prosodie n'avait jusqu'à présent, occupée une place de premier plan, selon Mercier (1976), Donohue-Gaudet (1969), Léon (1964) et Callamand (1981), elle faisait face à des manuels qui traitaient exclusivement les sons, ou bien elle était purement

abordée du point de vue théorique, soit elle était traitée de manière isolée, sans être reliée aux paramètres segmentaux, ou alors elle était utilisée comme un élément de correction s'appliquant aux voyelles et aux consonnes (cité par Billières, 2018). La valorisation de la prosodie dans les manuels périphériques développe un travail spécifique des paramètres prosodiques tels que le rythme, l'intonation, l'accentuation et la syllabation. On accorde davantage d'importance à la perception et à la reproduction des groupes rythmiques, des contours intonatifs de base ainsi qu'au repérage de l'accent (cité par Billières, 2018). Le matériel sonore est également plus sophistiqué, par exemple, les manuels récents incluent un ou plusieurs CD comportant plusieurs heures d'enregistrement. Il y a d'ailleurs une prise en compte des variations d'accents (régionaux et francophones). De plus, on observe une mixité dans le traitement des paramètres prosodiques avec la combinaison de différentes méthodes : méthode verbo-tonale, articulatoire, opposition des paires minimales, orthoépie (phonie-graphie). Billières fait un résumé des consignes (à combiner de différentes façons) qu'on retrouve fréquemment dans les manuels de correction phonétique :

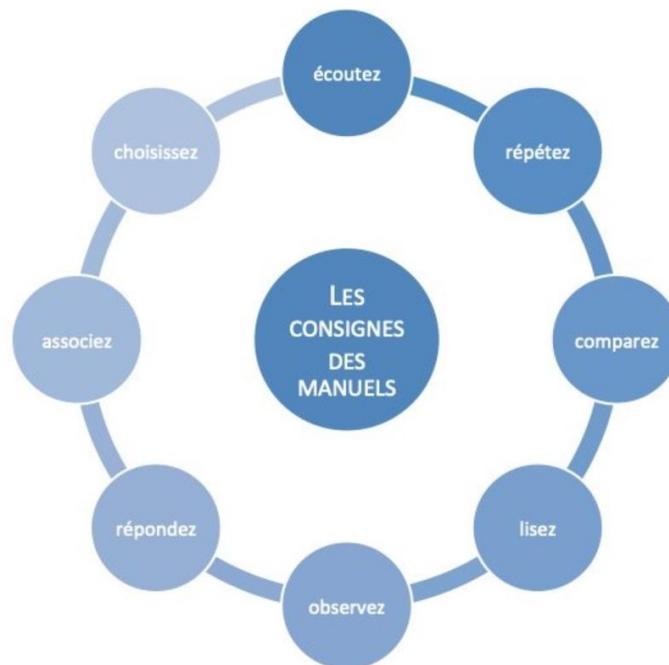


Figure 7 : Les consignes des manuels de correction phonétiques (Billières, 2018)

Les consignes présentes dans la figure 7 sont observables dans les manuels que nous présenterons et analyserons dans les chapitres 2 et 3. Elles sont généralement accompagnées d'un enregistrement audio. La consigne « écoutez » apparaît autant dans les tâches de perception que dans les tâches de production, elle est souvent suivie de « répétez », « comparez », « répondez », « associez » et « choisissez ». Dans les tâches de production, on retrouve

souvent les consignes « répétez », « lisez » et « répondez », il s'agit d'exercices où l'apprenant doit produire le son. Dans les tâches de perception, l'apprenant doit savoir distinguer les sons étudiés et les identifier, les exercices se présentent souvent sous les formes suivantes : « comparez », « observez », « associez » et « choisissez ».

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'intérêt de l'enseignement de la prononciation et la sous-estimation de cette discipline. Nous avons également exposé les principaux paramètres segmentaux et suprasegmentaux de la phonétique afin de comprendre et de connaître leur utilité dans la correction d'erreurs de prononciation des apprenants. Puis, nous avons décrit, de manière brève, les principales méthodes de correction phonétique dans le but d'être capables, par la suite, de repérer les caractéristiques de ces dernières dans les manuels que nous analyserons dans les chapitres suivants. Enfin, en nous appuyant sur les recherches de Billières (2018), nous avons résumé l'évolution des contenus de manuels de correction phonétique depuis les années 60 jusqu'à aujourd'hui. Dans le chapitre suivant, nous présenterons nos données (trois manuels de correction phonétique) qui, ultérieurement, feront l'objet d'une analyse contrastive à partir de deux grilles d'analyse de manuels que nous aurons pris soin d'élaborer.

CHAPITRE 2 : Présentation de la recherche et des données

2.1.Présentation des données : les manuels de correction phonétique

Les manuels occupent généralement une place importante dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit là de supports d'apprentissage destinés aux apprenants, mais également aux enseignants. L'apprenant bénéficie d'un support didactique lui offrant une méthode d'apprentissage de plusieurs éléments de la langue cible, avec des explications visant à la compréhension du point étudié, des exercices/activités pour s'entraîner et assimiler les éléments de la langue étrangère, des évaluations, des corrigés, un support audio (CD, lien internet) avec des enregistrements d'exercices, etc. Le contenu de chaque manuel dépend de la méthodologie adoptée (communicative, actionnelle, etc) ainsi, la manière d'aborder, de traiter et d'évaluer un point de la langue varie selon ce choix. L'enseignant, quant à lui, bénéficie de méthodes d'enseignement : lors de la préparation de son cours, il s'appuie sur la méthodologie proposée par un support pédagogique validé par une équipe éditoriale. Il peut alors suivre la progression du manuel, s'en servir comme guide ou l'utiliser comme du matériel complémentaire s'il est à la recherche de documents ou d'exercices/activités correspondants aux besoins et au niveau de son public. Les manuels de correction phonétique, que nous pouvons qualifier de matériel périphérique en raison de la focalisation sur une seule discipline, font l'objet de notre étude.

Dans ce chapitre, nous exposerons notre hypothèse et les démarches permettant de répondre à notre problématique dont l'intitulé est le suivant : en quoi les manuels de correction phonétique permettent-ils l'amélioration des voyelles nasales du français ? Par conséquent, ce chapitre a pour objectif de développer notre hypothèse, de présenter les données, la démarche de recueil de données ainsi que la démarche méthodologique pour le traitement de ces dernières. Les données sont issues de trois manuels de correction phonétique : *Phonétique progressive du français*, *Phonétique en dialogues* et *Phonétique essentielle du français*. Afin de se familiariser avec les données, nous présenterons brièvement ces trois manuels dans la première partie de ce travail. Puis, dans un second temps, nous aborderons la démarche de récolte de donnée que nous avons sélectionnée. Nous avons en effet opté pour l'élaboration de deux grilles d'analyse de manuels : la première présente une description générale de chaque

manuel, la seconde, axée sur le contenu et la progression des unités/leçons, met en scène les voyelles nasales du français. Enfin, notre choix méthodologique pour le traitement de ces données repose l'analyse contrastive. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous expliquerons les principes de cette méthode d'analyse ainsi que l'adaptation de celle-ci à notre contexte d'étude.

2.1.1. Les voyelles nasales dans les manuels et présentation de l'hypothèse de départ

L'intérêt de ce mémoire se trouve dans l'analyse contrastive de trois manuels de correction phonétique autour de l'amélioration de la prononciation d'un des traits spécifiques du français : la nasalité. Comme nous l'avons précédemment évoqué dans la partie traitant en détail les voyelles nasales, « le français est une des langues qui possèdent des voyelles nasales, difficilement prononçables par les adultes étrangers parlant une de celles, plus nombreuses, qui en sont dépourvues » (Hagège, 1985, p.78). C'est donc la difficulté de prononciation dont relève cette spécificité qui nous conduit à nous intéresser aux unités/leçons traitant les voyelles nasales dans les trois manuels de correction phonétique. Chaque manuel reflète une méthode d'apprentissage faisant apparaître des similitudes et des divergences. En effet, du point de vue segmental, l'approche employée par les manuels pour travailler les voyelles nasales est la même : une paire de sons (rarement trois sons) opposés par leur articulation. Cette paire peut opposer une voyelle orale à une voyelle nasale, ou bien deux (ou trois) voyelles nasales. De plus, nous relevons des éléments similaires dans la construction progressive des leçons, par exemple la présence d'explications, la réalisation d'exercices de discrimination et de production...toutefois, le contenu diffère. Les tâches de perception et de production (Lauret, 2007) à partir d'oppositions phonologiques joueraient donc un rôle important dans l'assimilation, l'identification et la production des voyelles nasales du français.

Toutes ces observations nous amènent à émettre l'hypothèse suivante : l'entraînement auditif à partir d'opposition phonologiques (oppositions entre voyelles nasales et orales, et voyelles nasales entre elles) dans les manuels de correction phonétique permet une meilleure perception des différences entre chaque son et conduit à une production consciente des sons. Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous devons minutieusement observer le contenu et la progression des unités/leçons sur les voyelles nasales. Sans conteste, nous devons nous intéresser de près aux tâches de perception.

Le choix de nos manuels repose sur plusieurs critères : la présence d'unités/leçons sur les voyelles nasales, le niveau, la date de publication et la présence d'un CD avec des exercices enregistrés. L'existence d'unités/leçons sur les voyelles nasales était le premier critère de sélection, nous souhaitions à tout prix un traitement des voyelles nasales étant donné que notre mémoire porte sur ces phénomènes. Le second critère était le niveau, nous voulions des manuels aux niveaux homogènes (débutant), toutefois, *Phonétique progressive du français* a attiré notre attention en raison du large niveau visé (débutant à avancé). Il nous a semblé pertinent de comparer un manuel multiniveau à des manuels destinés à des apprenants débutants. Le troisième critère était la date de publication. Nous désirions étudier des manuels aux dates distancées (plus de cinq ans de différence) afin d'apercevoir des renouvellements dans le contenu (effet de mode, innovations, découvertes). Enfin, le dernier critère était la présence d'un CD comportant des exercices enregistrés : nous voulions d'un manuel pouvant être présenté à un apprenant qui souhaite réaliser un travail d'amélioration de la prononciation en autonomie. Nous ne voulions pas que l'apprenant dépende d'un enseignant. Le contenu du manuel n'avait pas d'importance dans notre choix, nous tenions précisément à avoir la surprise lors de la récolte des données. A présent, nous allons brièvement présenter les trois manuels de correction phonétique dans les parties suivantes.

2.1.2. Premier manuel : *Phonétique progressive du français*

Phonétique progressive de français, parue en 2001, s'adresse à des étudiants et adolescents non francophones, de niveau faux-débutant à niveau avancé. Ce manuel traite dans un premier temps, les spécificités du français oral (aspect suprasegmental) sous forme d'explications, puis il présente sept chapitres mettant en scène les phénomènes segmentaux qui s'organisent en plusieurs unités de travail autonomes. Chaque unité aborde les sons deux par deux, par le biais (dans cet ordre) d'exercices de discrimination, puis des explications, et des exercices de production axés sur la répétition et les phénomènes suprasegmentaux. Les exercices sont répartis en trois niveaux selon la difficulté (niveau débutant, intermédiaire et avancé) pour permettre l'enrichissement progressif des acquis.

L'objectif de ce manuel consiste à remédier aux confusions les plus fréquentes et les plus importantes pour la communication. Il peut être utilisé en complément d'une méthode de langue ou pour étudier une difficulté particulière ou en tant que guide d'auto-apprentissage.

Il est intéressant de mentionner que ce manuel comporte en début d'ouvrage une partie nommée « avant de commencer » qui permet à l'apprenant d'aborder les unités dans un ordre de priorité variable en fonction des difficultés principales liées à sa langue maternelle. Il inclut l'alphabet phonétique, un CD avec des exercices enregistrés et un livret contenant les corrections et les transcriptions des enregistrements, toutefois aucune évaluation ou bilan ne figurent dans cette méthode.

2.1.3. Second manuel : *Phonétique en dialogues*

Phonétique en dialogues, publié en 2006, s'adresse à un public d'adolescents ou d'adultes de niveau débutant. Il est décrit comme un manuel généraliste : il ne cible pas une langue maternelle particulière. Il peut donc être utilisé par un public aussi large et divers que possible puisque sa confection est guidée par la prise en compte des grandes caractéristiques phonologiques et prosodiques d'une quinzaine de langues. De cette façon, il aborde les problèmes phonologiques et prosodiques les plus fréquents. L'utilisation des caractères phonétiques par l'apprenant est requise.

Ce manuel s'articule en trois grandes parties traitant les phénomènes segmentaux et suprasegmentaux du français (voyelles, consonnes et prosodie). Chaque partie offre plusieurs leçons qui sont introduites par des dialogues. Ces derniers, en tant que déclencheurs de l'oral, contiennent de nombreux exemplaires du phonème ou du phénomène prosodique à travailler. L'aspect segmental propose des explications et des exercices à partir des grandes oppositions phonologiques du français afin d'aider l'apprenant à mieux prononcer un phonème qu'il a tendance à confondre avec un autre et ainsi être capable de faire la différence entre chaque phonème. Les explications et les exercices de discrimination et de production autour de l'aspect suprasegmental ont pour objectif de sensibiliser l'apprenant aux phénomènes courants se produisant lors de la communication (et donc de savoir les reproduire). Il est important de mentionner que la méthode exclut d'une part, l'opposition des voyelles intermédiaires (neutralisation de /e,ɛ/ , /ø,œ/ , /o,ɔ/) au profit des archiphonèmes /E, Œ, O/, puis d'une autre part, les oppositions /a,ɑ/ et /œ,ɛ̃/ qualifiées d'improductives en français standard contemporain.

Le manuel comporte trois bilans (non-évalués) à la fin de chaque partie, un CD avec les dialogues et les exercices enregistrés, des corrigés regroupés à la fin du manuel, l'alphabet phonétique, ainsi que deux tableaux sur les correspondances majeures entre graphie et phonie.

2.1.4. Troisième manuel : *Phonétique essentielle du français*

Phonétique essentielle du français est une méthode récente, parue en 2016. Elle s'adresse à un public varié de niveau A1/A2 : les étudiants de FLE, les personnes installées en France ou dans un pays francophone, ou en projet d'installation souhaitant mieux maîtriser le français, mais aussi les enseignants de FLE qui pourront l'utiliser comme matériel de cours.

Ce manuel vise à assimiler la phonétique française dans sa globalité : l'articulation, le rapport entre son et graphie et la prosodie. Il s'articule autour de deux parties faisant apparaître plusieurs leçons. La première partie est centrée sur l'aspect suprasegmental (l'oralité, le rythme et l'intonation), la deuxième, axée sur les éléments segmentaux (voyelles et consonnes), met en avant dans chaque leçon, deux ou trois sons opposés par leur articulation. Chaque leçon est composée, de manière générale, d'explications, d'exercices de discrimination et de production, de difficulté progressive. On retrouve également un aspect contrastif avec des explications ciblées selon la langue maternelle de l'apprenant.

Le manuel inclut un schéma articulatoire légendé, l'alphabet phonétique, un CD avec des enregistrements d'exercices et de textes oraux, les transcriptions des dialogues, les corrigés et neuf bilans évalués.

Il s'agit d'une approche visant l'autonomie de l'apprenant en lui faisant découvrir la phonétique à travers la réception, l'observation et la réflexion et en lui offrant la possibilité d'une autocorrection et d'une autoévaluation.

Dans la partie suivante, nous exposerons notre démarche de récolte de données, à savoir l'élaboration de grilles d'analyse de manuels.

2.2. La récolte des données : élaboration de grilles d'analyse de manuels

Une grille d'analyse de manuel permet de recueillir et de recenser différentes données selon les critères d'évaluation de notre choix dans le but de les analyser. Elle permet d'organiser et de classer nos données conformément à notre problématique et/ou à notre hypothèse. Une grille d'analyse de manuel peut en effet étudier un seul manuel, mais elle peut également en étudier plusieurs en vue de les comparer.

Nous avons opté pour la construction de deux grilles d'analyse de manuels. Comme indiqué au début du chapitre, la première grille fait l'objet d'une description générale des trois manuels ; la seconde repose uniquement sur les unités/leçons traitant les voyelles nasales du français. Ces grilles permettent d'évaluer différents critères de manière homogène, mais elles permettent tout particulièrement de bénéficier d'une vue d'ensemble des données de chaque manuel dans le but de faciliter la comparaison de ces données.

2.2.1 Grille 1 : Description générale des manuels

Nous avons construit une grille descriptive des manuels afin de comprendre et de se familiariser avec l'organisation générale des manuels, leur contenu, la fonction du contenu, leur approche méthodologique et les objectifs d'apprentissage. Notre grille s'articule en quatre grandes parties :

- Présentation du manuel
- Structure du manuel
- Contenu
- Théorie d'apprentissage et d'enseignements auxquelles est rattaché le manuel

Voici notre grille descriptive des manuels recensant les critères d'analyse générale de leur contenu, repérables grâce au code couleur :

		PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS
Présentation du manuel				
Production du manuel	<i>Auteur(s)</i>			
	<i>Éditeur</i>			
	<i>Date(s) de parution</i>			
Apprenants visés	<i>Nombre de pages</i>			
	<i>Public</i>			
	<i>Niveau</i>			
Ensemble du dispositif pédagogique auquel appartient le manuel	<i>Guide pour l'enseignant</i>			
	<i>Enregistrement audio et/ou vidéo</i>			
	<i>Cahier/livret d'exercices et/ou des corrigés</i>			
	<i>Manuels sur plusieurs niveaux</i>			
	<i>Support numérique ou site compagnon</i>			
Structure du manuel				
Structure du manuel	<i>Type d'organisation</i>			
	<i>Nombre de parties, chapitres, groupes de leçons</i>			
	<i>Type de titre des parties et/ou chapitres</i>			
	<i>Nombre d'unités/leçons par partie/chapitre/groupe de leçons</i>			
	<i>Type de progression des unités/leçons</i>			
	<i>Annexes</i>			
Structure d'une unité/leçon	<i>Présence d'évaluation</i>			
	<i>Document/élément d'introduction</i>			
	<i>Explications</i>			
	<i>Tâches de perception</i>			
	<i>Tâches de production</i>			
Supports et documents	<i>Présence d'évaluation dans l'unité/leçon</i>			
	<i>Documents authentiques ou fabriqués</i>			
	<i>Documents iconographiques</i>			
	<i>Document audio ou vidéo.</i>			
	<i>Fonction du contenu iconographique et audio</i>			
Contenu				
Compétences linguistiques	<i>Niveau de langue</i>			
	<i>Objectifs grammaticaux</i>			
	<i>Objectifs orthographiques</i>			
	<i>Objectifs lexicaux</i>			
Compétences communicatives	<i>Forme de l'introduction des phénomènes phonologiques</i>			
	<i>Place de l'écrit</i>			
	<i>Place de l'oral</i>			
Compétences culturelles	<i>Place de l'expression de soi et de son opinion</i>			
	<i>Place du culturel ou de l'interculturel</i>			
	<i>Place de la francophonie</i>			
Théories d'apprentissage et d'enseignement auxquelles est rattaché le manuel				
Théories d'apprentissage et d'enseignement	<i>Méthodologie</i>			
	<i>Objectifs généraux d'apprentissage</i>			
	<i>Ordre d'organisation du contenu</i>			

Figure 8 : Grille 1 (Rojas, 2020)

Dans la partie « présentation du manuel », nous nous intéressons à la production du manuel, aux apprenants visés et à l'ensemble de dispositifs pédagogiques auxquels appartient chaque manuel. La partie traitant la structure du manuel met en lumière la structure générale de chaque manuel, celle d'une unité/leçon et les supports/documents à l'intérieur des manuels. Dans la partie « contenu », nous abordons les compétences linguistiques, communicatives et culturelles présents dans chaque manuel. Enfin, dans la dernière partie, nous exposons le choix méthodologique, les objectifs généraux d'apprentissage et l'ordre d'organisation du contenu.

Voyons maintenant notre seconde grille qui fait en scène une description détaillée et précise des unités/leçons traitant les voyelles nasales du français.

2.2.2. Grille 2 : description des unités/leçons sur les voyelles nasales

Nous avons élaboré cette grille après une longue observation du contenu des unités/leçons sur les voyelles nasales de chaque manuel. Notre choix des critères de recueil de données a été construit à partir d'un objectif : comparer le contenu des unités/leçons et la progression des exercices afin de répondre à notre problématique et vérifier notre hypothèse. En ce qui concerne les exercices, nous avons souhaité analyser dans cette grille les différentes tâches liées à l'apprentissage de la prononciation (perception, production, écrit) dans le but de se familiariser avec leur contenu et leurs objectifs. Cependant, précisons que nous nous intéressons particulièrement aux tâches de perception car nous souhaitons vérifier l'hypothèse suivante : l'entraînement auditif à partir d'opposition phonologiques (oppositions entre voyelles nasales et orales, et voyelles nasales entre elles) dans les manuels de correction phonétique permet une meilleure perception des différences entre chaque son et conduit à une production consciente des sons. Nous tâcherons de confirmer ou infirmer cette dernière lors de l'analyse des données de la grille 2 dans le chapitre suivant.

Nous avons organisé cette grille en six parties identifiables grâce au code couleur :

- Présentations des unités/leçons sur les voyelles nasales du français
- Structure d'une unité/leçon sur les voyelles nasales
- Les tâches de perception
- Les tâches de production
- Les tâches spécifiques à l'écrit
- Les compétences dans les unités/leçons sur les voyelles nasales

Voici la grille (percevable sur deux pages) avec les critères que nous avons établis pour récolter nos données :

		PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS
Présentations des unités/leçons sur les voyelles nasales du français				
Place des voyelles nasales dans les manuels	<i>Nombre de pages traitant les voyelles nasales</i>			
	<i>Nombre d'unités/leçons sur les voyelles nasales</i>			
	<i>Choix de la présentation des voyelles nasales</i>			
	<i>Choix du titre des unités/leçons</i>			
Oppositions phonologiques	<i>Type d'opposition phonologique</i>			
	<i>Voyelles nasales traitées</i>			
	<i>Voyelles orales traitées</i>			
	<i>Utilisation des archiphonèmes</i>			
	<i>Nombre de sons/phonèmes opposés</i>			
	<i>Nombre d'oppositions phonologiques</i>			
	<i>Les oppositions phonologiques traitées</i>			
	<i>Progression des oppositions phonologiques</i>			
Structure d'une unité/leçon sur les voyelles nasales				
Structure générale	<i>Progression d'une unité/leçons du point de vue du manuel</i>			
	<i>Progression d'une unité/leçons de notre point de vue</i>			
	<i>Type de progression générale</i>			
Document d'introduction de l'unité/leçon	<i>Document authentique et/ou fabriqué</i>			
	<i>Type de document</i>			
	<i>Objectif du document</i>			
Explications	<i>Choix de présentation de l'explication</i>			
	<i>Objectifs de l'explication</i>			
	<i>Progression de l'explication</i>			
Exercices	<i>Exercices ou activités</i>			
	<i>Niveaux de difficulté des exercices à l'intérieur de l'unité/leçon</i>			
	<i>Typologie d'exercices</i>			
	<i>Présence d'éléments suprasegmentaux dans l'unité/leçon</i>			
	<i>Référence à la langue maternelle dans l'unité/leçon</i>			
	<i>Place du jeu</i>			
Supports et documents à l'intérieur de l'unité/leçon	<i>Documents authentique et/ou fabriqués</i>			
	<i>Type de documents</i>			
Enregistrements audios	<i>Variété des voix</i>			
	<i>Variété d'accents (régionaux, pays francophones)</i>			
	<i>Situations d'utilisation des enregistrements audios</i>			
	<i>Transcriptions</i>			
Evaluation	<i>Présence d'évaluation dans l'unité/leçon</i>			
	<i>Positionnement de l'évaluation sur les voyelles nasales dans le manuel</i>			
Outils supplémentaires	<i>Type et fonction de l'outil</i>			

Typologie des exercices sur les voyelles nasales : les tâches de perception				
Les exercices de discrimination	Nombre d'exercices de discrimination par unité/leçon			
	Typologie des exercices de discrimination			
	Type de consignes des exercices de discrimination			
Les exercices d'identification	Nombre d'exercices d'identification par unité/leçon			
	Typologie des exercices d'identification			
	Type d'exercices d'identification			
	Objectifs des exercices d'identification			
Typologie des exercices sur les voyelles nasales : les tâches de production				
Exercices de production	Nombre d'exercices de production par unité/leçon			
	Typologie d'exercices de production			
	Type de consignes des exercices de production			
	Présences d'éléments suprasegmentaux			
	Éléments suprasegmentaux travaillés			
	Manière de présenter les éléments suprasegmentaux dans les exercices			
	Objectifs des exercices de production			
Typologie des exercices sur les voyelles nasales : les tâches spécifiques à l'écrit				
Les exercices spécifiques à l'écrit	Exercices d'identification à partir de l'écrit			
	Rapport phonie-graphie			
	Exercices d'identification visuelle			
	Exercices à partir d'un objectif communicatif (savoir raconter)			
Compétences dans les unités/leçons sur les voyelles nasales				
Compétences	Compétences linguistiques travaillées dans l'unité/leçon			
	Compétences communicatives travaillées dans l'unité/leçon			
	Compétences culturelles travaillées dans l'unité/leçon			

Figure 9 : Grille 2 (Rojas, 2020)

La première partie s'intéresse à la place des voyelles nasales dans le manuel et à la manière dont ces dernières sont abordées dans chaque unité/leçon. Ces critères nous permettent d'évaluer la place qu'elles occupent dans les unités/leçons et de définir le choix de présentation de la difficulté phonologique (oppositions phonologiques/paires minimales). La seconde partie, centrée sur la structure d'une unité/leçon sur les voyelles nasales, analyse le contenu d'une unité/leçon : le document d'introduction, les explications, les exercices, les supports et les documents dans l'unité/leçon, les enregistrements audios, l'évaluation et les outils

supplémentaires. Nous cherchons à mettre en lumière la progression d'une unité, les composantes présentes et absentes, et les désignations employées pour qualifier les différentes typologies d'exercices. De cette manière, dans l'analyse, nous confronterons donc les désignations employées par les manuels pour qualifier leurs exercices et nos désignations, tirées du travail de Lauret. Les parties traitant les typologies de tâches (perception, production et spécifiques à l'écrit) mettent en évidence les différents types d'exercices propres à chaque tâche (discrimination, identification auditive, identification visuelle, production, identification à l'écrit, rapport phonie-graphie). Lors de l'analyse, nous nous intéresserons essentiellement aux tâches de perception car l'intérêt de l'entraînement auditif réside dans le contenu et le nombre d'exercices de discrimination et d'identification. Les compétences linguistiques, communicatives et culturelles observables dans les unités/leçons sont exposées dans la dernière partie.

Les grilles d'analyse de manuels sont un outil performant pour la récolte de données. Elles permettent d'élaborer un résumé d'un contenu en s'appuyant sur les critères de son choix. L'élaboration de ces grilles demande une observation minutieuse des manuels et des contenus qu'on souhaite étudier, c'est un travail qui fait également appel à la réflexion. Lorsqu'on récolte les données à partir de grilles, on effectue un travail d'analyse car on est dans la sélection de données pertinentes qui serviront à une analyse. De plus, la vision panoramique des données facilite la comparaison des éléments. Ainsi, il devient plus aisé d'identifier les différences et les similitudes entre chaque manuel : c'est le principe de l'analyse contrastive.

2.3. Choix méthodologique

2.3.1. L'analyse contrastive

A l'origine, l'analyse contrastive consiste à comparer la structure de deux langues afin d'en dégager les différences et les similitudes.

Centrée au début du 19e siècle sur l'analyse des rapports de parenté entre langues dans une perspective historique, l'approche comparatiste s'est ouverte au milieu du 20e siècle à la notion d'analyse contrastive, mettant en évidence les éléments non coïncidents entre langues dans un but essentiellement didactique. L'approche contrastive, née du structuralisme et du

behaviorisme américain, analyse le recours à la langue première dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères sous l'angle des notions de « transferts » et « d'interférences ». Centrée dans un premier temps sur les divergences, elle s'est, par la suite, orientée vers une autre approche de la comparaison à des fins didactiques, celle qui se base d'abord sur les universaux langagiers et sur les convergences entre langues avant d'en explorer les différences (Desoutter, 2005, p.117).

Cette méthode d'analyse, fortement déployée dans le domaine de l'acquisition des langues, s'efforce de décrire la structure des deux langues (langue maternelle et langue cible) et de les comparer dans un but didactique, à savoir anticiper les difficultés et les facilités liées à l'apprentissage. Lado dénonce alors pour la première fois l'exigence d'effectuer une analyse comparative dans un but didactique (Desoutter, 2005, p.117). Ainsi, dans l'étude de Galisson et Coste (1979), Lado propose de procéder à une comparaison « terme à terme , rigoureuse et systématique de deux langues données, à tous les niveaux (phonologique, morpho-syntaxique et éventuellement sémantique), pour mettre en évidence leurs différences et permettre ainsi – dans un second temps (la linguistique contrastive ne se substitue pas à la didactique des langues)- l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère » (cité par Desoutter, 2005, p.118).

2.3.2. L'adaptation de l'analyse contrastive à notre contexte

A l'évidence, nous ne nous pencherons pas sur le domaine de l'acquisition des langues et aucune comparaison structurale ne sera faite à partir de deux langues. L'intérêt que nous portons pour la méthode d'analyse contrastive figure dans la comparaison d'éléments pour mettre en évidence les différences et les similitudes. En adaptant l'analyse contrastive à notre contexte, nous cherchons donc à décrire, sous forme de grilles d'analyse évaluant les mêmes critères, trois manuels de correction phonétique, puis de les comparer afin d'identifier les différences et les similitudes dans un but didactique. Comme nous l'avons expliqué précédemment, les grilles d'analyse permettent de recueillir, de façon homogène, les données et de bénéficier d'une vue d'ensemble. Cet aspect didactique figure dans notre hypothèse qui, rappelons-le, est la suivante : l'entraînement auditif à partir d'opposition phonologiques (oppositions entre voyelles nasales et orales, et voyelles nasales entre elles) dans les manuels de correction phonétique permet une meilleure perception des différences entre chaque son et

conduit à une production consciente des sons. En effet, nous allons porter un intérêt particulier aux tâches de perception mises en place dans les manuels qui, selon nous, sont primordiales pour pouvoir produire les sons étudiés. C'est en nous appuyant sur le travail de Lauret (2007) et sur l'analyse contrastive de la seconde grille que nous pourrions confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Dans ce chapitre, nous avons présenté nos données, notre démarche de récolte de données ainsi que notre choix méthodologique pour l'analyse de ces dernières. La réalisation des grilles d'analyse de manuels nous a permis de faire le tri d'informations susceptibles de répondre à notre problématique et à notre hypothèse. Nous disposons, certes, d'une masse d'informations, mais grâce à notre travail d'organisation et de classification des données, nous pouvons facilement identifier les différentes parties à traiter dans notre analyse. Le chapitre suivant mettra en scène l'analyse des données que nous avons récoltées : nous identifierons les différences et similitudes entre chaque manuel afin de les comparer dans un but didactique. Nous pourrions ainsi évaluer l'importance d'un entraînement auditif à partir d'oppositions phonologiques dans les tâches de perception en vue d'améliorer la prononciation des voyelles nasales du français.

CHAPITRE 3 : Résultats et analyse des données

3.1. Résultats et analyse de la grille 1

A partir de l'élaboration de notre grille descriptive des manuels présente dans les annexes (voir Annexe 1 – Grille 1, p.78), nous allons désormais analyser et comparer les résultats obtenus. Comme nous l'avons précédemment expliqué, il s'agit d'une analyse contrastive : nous allons donc relever les différences et les similitudes entre trois manuels de correction phonétique afin de les comparer. Pour cela, nous allons organiser notre analyse en thèmes : dans un premier temps nous comparerons les données liées à la présentation des manuels (les niveaux, les publics, les dispositifs pédagogiques), puis nous nous intéresserons aux conceptions méthodologiques des manuels ainsi que les objectifs d'apprentissage (approche méthodologique, objectifs généraux d'apprentissage, objectifs linguistiques, communicatifs et culturels). Ici, nous cherchons à mettre en lumière l'approche dont s'inscrivent les manuels, à savoir l'approche communicative. Nous verrons en quoi cette approche joue un rôle important l'enseignement/apprentissage des voyelles nasales du français. Enfin, nous analyserons l'organisation globale des manuels pour dégager leurs composantes et les principaux axes de progression de l'apprentissage.

3.1.1. Présentation des manuels

Dans cette partie nous nous appuyerons sur la figure 10 (ci-dessous) qui est un extrait de la grille descriptive des manuels. Cet extrait prend en compte les données que nous allons analyser ici.

		PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS
Présentation du manuel				
Production du manuel	<i>Auteur(s)</i>	Lucile Charliac, Annie-Claude Motron	Bruno Martinie, Sandrine Wachs	Chanèze Kamoun, Delphine Ripaud
	<i>Éditeur</i>	CLE international	CLE international	Didier
	<i>Date(s) de parution</i>	2001	2006	2016
	<i>Nombre de pages</i>	192 pages	119 pages	216 pages
Apprenants visés	<i>Public</i>	Étudiants et adolescents non francophones	Adolescents ou adultes	→ Etudiants de FLE → Personnes installées en France ou dans un pays francophone ou en projet d'installation → Enseignants de FLE
	<i>Niveau</i>	Faux débutant à avancé	Débutant	A1/A2
Ensemble du dispositif pédagogique auquel appartient le manuel	<i>Guide pour l'enseignant</i>	X	X	X
	<i>Enregistrement audio et/ou vidéo</i>	Enregistrements audio d'exercices sur un CD	Enregistrements audio d'exercices et de dialogues sur un CD	Enregistrements audio d'exercices et de textes sur un CD
	<i>Cahier/livret d'exercices et/ou des corrigés</i>	Livret des corrigés	X	X
	<i>Manuels sur plusieurs niveaux</i>	✓	X	✓
	<i>Support numérique ou site compagnon</i>	X	X	X

Figure 10 : Grille 1, présentation du manuel (Rojas, 2020)

Phonétique progressive du français (désormais « PP »), *Phonétique en dialogues* (désormais « PD ») et *Phonétique essentielle du français* (désormais « PE ») sont destinés à un public tantôt ressemblant tantôt divergeant : « étudiants et adolescents non francophones » (PP), « adolescents ou adultes » (PD), « étudiants de FLE, personnes installées en France ou dans un pays francophone ou en projet d'installation, enseignants de FLE » (PE). Nous remarquons qu'ils s'adressent (implicitement ou explicitement) à un public adulte (ou proche de la majorité) : le terme *étudiant* désigne une personne qui réalise des études dans un contexte autre que celui du primaire ou du secondaire. PP et PD sont destinés à des adolescents, il est donc question de personnes mineures et/ou d'élèves du secondaire (collège/lycée). De plus, nous pouvons souligner que le public visé par PP et PD est assez général, il a tendance à se référer à un âge ou un statut (étudiant). Les auteurs de PE évoquent davantage de précisions sur le public visé en comparaison des autres manuels : le type d'étudiant (« étudiants de FLE ») et la situation du public visé (« personnes installées en France ou dans un pays francophone ou en projet d'installation »). Ils ajoutent à cela les enseignants de FLE qui pourront utiliser ce manuel comme matériel de cours.

En ce qui concerne le niveau des apprenants visés, les trois manuels sont destinés à des niveaux débutants : « faux débutant à avancé » (PP), « débutant » (PD) et « A1/A2 » (PE). PP ne se limite pas à un seul niveau, ce qui a une répercussion sur le contenu du manuel puisque les exercices sont organisés en trois niveaux : débutant, intermédiaire et avancé. Les apprenants débutants, par exemple, se contenteront des exercices s'adressant à leur niveau, tandis que les apprenants avancés auront la possibilité de réaliser les exercices de manière

progressive du point de vue de la difficulté (commencer par les plus faciles pour atteindre les plus complexes). PE qualifie le niveau de son contenu en s'appuyant sur les niveaux communs de référence (A1/A2) du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais « CECRL »), c'est le seul manuel à se référer au CECRL.

Du point de vue des dispositifs pédagogiques auquel appartient chaque manuel, les trois méthodes incluent un CD comportant des exercices et/ou des textes enregistrés. Les enregistrements audios jouent un rôle important dans l'apprentissage de la prononciation ; nous reviendrons sur l'importance de ce support audio lors de l'analyse des unités/leçons sur les voyelles nasales du français. PP est accompagné d'un livret de corrigés, qui comme son nom l'indique, contient la correction des différents exercices de ce manuel ; les autres manuels comportent les corrigés à l'intérieur du même manuel. Nous observons l'absence de guide pour l'enseignant, de support numérique ou de site compagnon dans les trois manuels.

Voyons maintenant les différences et les similitudes des conceptions méthodologiques et des objectifs d'apprentissage de nos manuels.

3.1.2. Conceptions méthodologiques des manuels et objectifs d'apprentissage

		PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS
Contenu				
Compétences linguistiques	<i>Niveau de langue</i>	Langage courant, nombreuses expressions caractéristiques de l'oral (contexte de réalité)	Langage courant, expressions caractéristiques de l'oral (dialogues)	Langage courant, nombreuses expressions caractéristiques de l'oral
	<i>Objectifs grammaticaux</i>	✓	✓	✓
	<i>Objectifs orthographiques</i>	✓	✓	✓
	<i>Objectifs lexicaux</i>	✓	X	✓
	<i>Forme de l'introduction des phénomènes phonologiques</i>	Citations	Dialogues	Textes oraux accompagnés d'illustrations (dessins)
Compétences communicatives	<i>Place de l'écrit</i>	Exercices d'écriture	X	X
	<i>Place de l'oral</i>	X	X	Exercices de prise de parole en groupe (jeux de prononciation)
	<i>Place de l'expression de soi et de son opinion</i>	Dans les exercices d'invention (écrire une chanson, inventer des proverbes, etc.)	X	S'exprimer face au sein de son groupe de jeu et devant la classe
Compétences culturelles	<i>Place du culturel ou de l'interculturel</i>	Présence de citations, proverbes, virelangues, poèmes, charades, paroles de chansons	X	Présence de virelangues, intérêt pour la culture française (gastronomie, par exemple)
	<i>Place de la francophonie</i>	X	X	X
Théories d'apprentissage et d'enseignement auxquelles est rattaché le manuel				
Théories d'apprentissage et d'enseignement	<i>Méthodologie</i>	Communicative	Communicative	Communicative
	<i>Objectifs généraux d'apprentissage</i>	Remédier aux confusions les plus fréquentes et les plus importantes pour la communication ; encourager l'étude de la phonétique.	Apprendre à prononcer un phonème qui a tendance à être confondu avec un autre et savoir faire la différence entre chaque phonème.	Découverte de la phonétique dans sa globalité (l'articulation, le rapport entre son et graphie et la prosodie) par le biais de la réception, l'observation et la réflexion ; dans une approche visant l'autonomie de l'apprenant.
	<i>Ordre d'organisation du contenu</i>	→ Tâches de production. → Du plus facile au plus difficile.	→ Des tâches de perceptions aux tâches de production. → Du plus facile au plus difficile.	→ Des tâches de perceptions aux tâches de production. → Du plus facile au plus difficile.

Figure 11 : Grille 1, Contenu et théories d'apprentissage auxquelles est rattaché le manuel (Rojas, 2020)

Comme nous pouvons l'observer dans la figure 11, les trois manuels de correction phonétique s'inscrivent dans une approche communicative, dont le principal objectif, comme son nom l'indique, est la communication. Lorsqu'on adopte des approches communicatives dans l'enseignement de la prononciation « l'objectif n'est pas de tenter une prononciation la plus proche possible de celle natifs, mais seulement que la prononciation n'entrave pas la capacité à communiquer » (Lauret, 2007, p.35). Ainsi, l'intelligibilité, notion qu'on retrouve explicitement dans les descripteurs du CECRL traitant l'aspect phonologique, représente un élément constitutif nécessaire à la communication orale. Selon Bérard, lors de l'utilisation d'une approche communicative « il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens » (1991, p.31). Il n'est donc plus question de structures à apprendre par cœur lors de l'apprentissage, on se recentre sur le sens. Comme nous l'avons précisé dans la présentation générale des manuels dans le précédent chapitre, le travail sur l'apprentissage des sons/phonèmes est principalement réalisé à partir d'oppositions phonologiques. En effet, on oppose deux sons/phonèmes par le biais de paires minimales afin de « privilégier les différences de sons qui font des différences de sens » (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p.53).

L'apprentissage d'un son demande de se familiariser avec ses caractéristiques articulatoires pour pouvoir les mémoriser, toutefois, l'opposition phonologique permet d'opposer une paire de mots qui se distinguent par une différence phonétique mais aussi par une différence de sens (*beau/bon*). L'approche communicative considère la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale : d'après Puren (2009), cette approche « avait été ainsi nommée parce que son objectif social de référence était de former les apprenants à communiquer en société en langue étrangère, et que son moyen privilégié était identique [...] à savoir faire communiquer en classe les élèves en langue étrangère comme s'ils étaient en société. » La prononciation est purement liée à la communication puisque pour communiquer nous avons besoin d'articuler et de produire des sons. Dans PP les auteurs parlent « d'une visée communicative » dans laquelle « les phrases des exercices se situent dans un style naturel, et on signale, dans la mesure du possible, les variations éventuelles d'un changement de style. De nombreuses expressions caractéristiques de l'oral sont introduites afin de replacer les phrases dans un contexte vivant correspondant à la réalité des Français » (p.3). On présente donc le niveau de langue et les expressions spécifiques de l'oral comme des caractéristiques de la visée communicative. Quant à PD, les dialogues s'inscrivent dans « un français neutre » (p.7). PE

évoque une « dimension communicative » qui se réfère aux « exercices de prise de parole en groupe » (p.4) à la fin de chaque leçon.

De plus, la notion de *besoin* est très importante dans cette méthodologie : « les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants » (Cornaire & Raymond, 1999, p.11). Il est ainsi question des besoins langagiers des apprenants, dans le cas de nos manuels, les besoins langagiers des apprenants sont centrés sur la compétence phonologique, à savoir l'apprentissage et l'amélioration de leur prononciation dans un but communicatif.

Dans l'approche communicative, l'apprenant est acteur de son apprentissage, il doit devenir autonome : l'apprenant doit prendre des initiatives dans l'apprentissage notamment au niveau de la conceptualisation. Cela lui demande un travail de réflexion et d'analyse sur un point d'apprentissage précis afin qu'il puisse tirer les « règles » par lui-même. Cette notion d'autonomie est exprimée dans les trois manuels : « guide d'auto-apprentissage » (PP, p.3), « découvrir par lui-même (l'apprenant) [...] l'objet de la leçon » (PD, p.6), « une approche visant l'autonomie de l'apprenant » (PE, p.3), « une démarche de découverte de la phonétique par la réception, l'observation et la réflexion » (ibid.), « autocorrection et autoévaluation » (ibid.).

Les objectifs d'apprentissage concernent naturellement la prononciation et les confusions phonologiques fréquentes lors de communication : « Remédier aux confusions les plus fréquentes et les plus importantes pour la communication ; encourager l'étude de la phonétique » (PP), « Apprendre à prononcer un phonème qui a tendance à être confondu avec un autre et savoir faire la différence entre chaque phonème » (PD), « Découverte de la phonétique dans sa globalité (l'articulation, le rapport entre son et graphie et la prosodie) par le biais de la réception, l'observation et la réflexion ; dans une approche visant l'autonomie de l'apprenant » (PE). Les auteurs de PP et de PD présentent leur contenu comme un outil pouvant remédier aux problèmes de prononciation, tandis que PE emploie le terme « découverte », dont la démarche repose sur un travail d'autonomie. Ainsi, PE insinue que le processus d'acquisition des sons ou de la prosodie se fera uniquement si l'apprenant se prend au jeu de l'observation et de la réflexion, les autres méthodes présentent leur contenu comme une solution directe aux problèmes de prononciation.

Nous avons constaté que l'ordre d'organisation du contenu est différent pour PP, il n'y a que des tâches de production, ce qui n'est pas le cas de PD et PE où on part des tâches de perception pour atteindre les tâches de production. Cependant, les trois manuels ont progression allant du plus facile au plus difficile.

Nous pouvons également observer dans les manuels la présence ou l'absence de compétences linguistiques (objectifs grammaticaux, orthographiques, lexicaux, démarche d'introduction des phénomènes phonologiques), communicatives (place de l'écrit, place de l'oral, place de l'expression de soi et de son opinion) et culturelles (place du culturel ou de l'interculturel, place de la francophonie).

Comparons à présent l'organisation globale des manuels.

3.1.3. Structure globale des manuels

		PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS
Structure du manuel				
Structure du manuel	<i>Type d'organisation</i>	Organisé en parties, chapitres et unités	Organisé en groupes de leçons et leçons	Organisé en parties (sous-parties) et leçons
	<i>Nombre de parties, chapitres, groupes de leçons</i>	4 grandes parties dont 7 chapitres	3 groupes de leçons	3 parties
	<i>Type de titre des parties et/ou chapitres</i>	Les titres des 3 parties se réfèrent aux aspects suprasegmental et segmental : 1) Spécificités du français * 2) Les consonnes 3) Les voyelles 4) Les semi-voyelles ou semi-consonnes. * La première partie ne contient pas de chapitres. Les 7 chapitres correspondent aux divisions traditionnelle (du point de vue de ce manuel) des sons du français : - Les voyelles orales simples (a, e, ε, i, o, ə) - Les voyelles orales composées (a, e, œ, œ̃, ø, i, o, u, y) - Les voyelles nasales - Les consonnes occlusives - Les consonnes constrictives - Les consonnes sonantes - Les semi-voyelles ou semi-consonnes	Les titres des 3 groupes de leçons se réfèrent aux aspects segmental et suprasegmental : 1) Voyelles 2) Consonnes 3) Syllabe et prosodie	Les titres des 3 parties se réfèrent aux aspects suprasegmental et segmental : 1) Oralité, rythme et intonation 2) Les voyelles 3) Les consonnes La partie traitant les voyelles est organisée en 5 sous-parties selon le trait d'articulation : - Lèvres tirées / lèvres arrondies - Langue en avant / langue en arrière - Bouche très fermée / bouche fermée / bouche ouverte - Voyelles nasales - Voyelles et semi-voyelles
	<i>Nombre d'unités/leçons par partie/chapitre/groupe de leçons</i>	Entre 4 et 9 unités par chapitre	22 leçons au total, entre 6 et 8 leçons par groupe de leçons	Entre 10 et 20 leçons par partie.
	<i>Type de progression des unités/leçons</i>	Progression à partir d'un phénomène d'oppositions phonologiques	Du point de vue segmental : progression à partir d'un phénomène d'oppositions phonologiques. Du point de vue suprasegmental : progression axée sur les paramètres prosodiques.	Du point de vue segmental : progression à partir d'un phénomène d'oppositions phonologiques. Du point de vue suprasegmental : progression axée sur les paramètres prosodiques.
	<i>Annexes</i>	→ Alphabets phonétiques (consonnes et voyelles) → Répertoire des symboles utilisés → Lexique → Index	→ Alphabet phonétique → Tableaux des correspondances entre graphie et phonie	→ Alphabet phonétique → Schéma articuloire légendé → Répertoire des symboles utilisés
	<i>Présence d'évaluation</i>	X	3 bilans non-évalués (à la fin de chaque groupe de leçons)	9 bilans évalués à la fin du manuel.
Structure d'une unité/leçon	<i>Document/élément d'introduction</i>	✓	✓	✓
	<i>Explications</i>	✓	✓	✓
	<i>Tâches de perception</i>	X	✓	✓
	<i>Tâches de production</i>	✓	✓	✓
	<i>Présence d'évaluation dans l'unité/leçon</i>	X	X	X
Supports et documents	<i>Documents authentiques ou fabriqués</i>	Documents authentiques et fabriqués	Documents fabriqués	Documents fabriqués
	<i>Documents iconographiques</i>	Schémas articuloires	Schémas articuloires et dessins	Schémas articuloires et dessins
	<i>Document audio ou vidéo.</i>	Document audio	Document audio	Document audio
	<i>Fonction du contenu iconographique et audio</i>	Explicative, didactique	Explicative, didactique, illustrative	Explicative, didactique, illustrative

Figure 12 : Grille 1, Structure du manuel (Rojas, 2020)

Les manuels n'emploient pas les mêmes termes pour décrire leur organisation. En s'appuyant sur la figure 12 ci-dessus, nous observons que PP est organisé en parties, chapitres et unités. PD est agencé en groupes de leçons et en leçons. Enfin, PE s'articule en parties (ajout

de sous-parties dans une seule partie) et en leçons. Cette segmentation générale du contenu est similaire puisqu'on se réfère aux grands thèmes de la prononciation : les voyelles, les consonnes et la prosodie (l'ordre est variable). Dans PP et PD, les auteurs réalisent un découpage supplémentaire en chapitre (PP) et en sous-parties (PD) ; cette nouvelle segmentation repose (de manière générale) sur le mode d'articulation, le lieu d'articulation, la nasalité et la sonorité pour les consonnes, et les traits articulatoires pour les voyelles (voir figure 12). Les leçons ou unités abordent un point phonétique et/ou prosodique : cela peut aller des oppositions phonologiques aux aspects suprasegmentaux (syllabe, enchaînements, liaisons, intonation, etc.). Nous pouvons qualifier la progression d'une unité/leçon de chaque manuel de la manière suivante :

- Phonétique progressive du français : progression à partir d'un phénomène d'oppositions phonologiques
- Phonétique en dialogues : progression à partir d'un phénomène d'oppositions phonologiques (du point de vue segmental), progression axée sur les paramètres prosodiques (du point de vue suprasegmental)
- Phonétique essentielle du français : progression à partir d'un phénomène d'oppositions phonologiques (du point de vue segmental), progression axée sur les paramètres prosodiques (du point de vue suprasegmental)

Dans les unités/leçons, la progression à partir d'un phénomène d'oppositions phonologiques oppose deux (ou trois) sons qui se distinguent par leur articulation ; elle apparaît dans les trois manuels lorsqu'il s'agit de traiter l'aspect segmental. La progression axée sur les paramètres prosodiques, que nous retrouvons dans PD et PE, renvoie aux différents paramètres tels que l'intonation, les groupes rythmiques, les syllabes, les enchaînements, la liaison, etc. Lors de l'analyse de la grille 2, nous verrons comment sont abordés les phénomènes d'oppositions phonologiques des voyelles nasales et les exercices qui en découlent.

Du point de vue des annexes, les trois manuels incluent un (ou plusieurs) alphabet(s) phonétique(s). PP et PE comprennent un répertoire des symboles qui synthétisent les points travaillés (par exemple, \curvearrowright pour marquer une liaison, \rightleftharpoons pour marquer un enchaînement consonantique, etc.) ou qui indiquent les paramètres à prendre en compte pour chaque exercice (par exemple,  pour indiquer qu'il s'agit d'un travail nécessitant l'écoute d'un enregistrement, ou une cassette pour dire qu'il s'agit d'un exercice du type écouter et répéter) ou qui désignent l'articulation d'un son (par exemple, ● pour indiquer qu'il s'agit d'un son

labialisé). PE recense particulièrement des symboles liés à la description de l'articulation des sons : l'ouverture de la bouche, la position des lèvres, la position de la langue, la vibration des cordes vocales et la voyelle nasale. Ce même répertoire comporte des symboles pour marquer les paramètres prosodiques et les difficultés particulières telles que le niveau de langue familier. De plus, ce manuel contient à un schéma articulatoire (coupe sagittale). En ce qui concerne PP, en plus de comporter un répertoire de symboles (paramètres prosodiques, indications sur le type d'exercice, difficultés particulières, niveau de difficulté de chaque exercice), celui-ci inclut un lexique et un index. PD comprend deux tableaux sur les correspondances entre graphie et phonie des sons étudiés. Nous verrons que ce type de tableau est présent dans chaque unité/leçon sur les voyelles nasales des manuels PP et PE. Seul PP ne présente pas d'évaluation, PD inclut 3 bilans non-évalués et PE 9 bilans évalués.

Chaque manuel comprend des documents fabriqués iconographiques et audio : schémas articulatoires, dessins (uniquement dans PD et PE) et enregistrements audios ; mais aussi des documents authentiques pour PP. L'analyse de la seconde grille nous permettra d'analyser les documents présents dans chaque unité/leçon des voyelles nasales et de décrire leur fonction dans cette dernière. Cependant, nous pouvons affirmer que les schémas articulatoires ont une fonction explicative et didactique, tandis que les dessins ont une fonction illustrative. Les documents audios ont également une fonction didactique puisque leur objectif consiste à exposer les exercices et certains textes oraux comme les dialogues dans PD.

La structure générale d'une unité/leçon au sein nos trois manuels repose sur la participation de plusieurs éléments : un document d'introduction, des explications, des tâches de perception, des tâches de production. Dans la partie suivante, nous nous intéresserons en détail à la structure d'une unité/leçon sur les voyelles nasales pour chaque manuel de correction phonétique en vue de répondre à notre problématique et de vérifier notre hypothèse.

3.2.Résultats et analyse de la grille 2

En nous appuyant sur la grille d'analyse des voyelles nasales présente dans les annexes (voir Annexe 2 – Grille 2, p.80), nous allons désormais analyser et comparer les résultats obtenus. Les données et les informations présentes dans cette grille constituent le noyau de notre problématique et de notre hypothèse. Dans cette partie, nous tâcherons de répondre à notre problématique (en quoi les manuels de correction phonétique permettent-ils

l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales du français) et de confirmer ou infirmer notre hypothèse qui, rappelons-le, est la suivante : l'entraînement auditif à partir d'opposition phonologiques (oppositions entre voyelles nasales et orales, et voyelles nasales entre elles) dans les manuels de correction phonétique permet une meilleure perception des différences entre chaque son et conduit à une production consciente des sons. Avant cela, nous présenterons de manière générale la place des voyelles nasales dans les unités/leçons et la manière dont elles sont abordées dans ces dernières. Puis, nous nous intéresserons à la structure générale des unités/leçons ainsi qu'aux différentes composantes de celle-ci (document d'introduction, explications, exercices, supports et documents, évaluation et outils supplémentaire d'apprentissage). Nous comparerons le point de vue des manuels et notre point de vue, sur l'organisation des unités/leçons ainsi que les désignations employées pour qualifier les différents types d'exercices. Par conséquent, nous nous appuyerons sur le travail de Lauret pour expliquer notre manière d'organiser et de nommer les différents exercices des unités/leçons.

Afin de vérifier si notre travail répond à notre problématique, nous approfondirons majoritairement notre analyse sur les tâches de perception : nous mettrons en évidence la corrélation entre les oppositions phonologiques (paires minimales) et les tâches de discrimination lors d'un entraînement auditif et nous relèverons l'importance de cet entraînement auditif dans le processus d'assimilation des voyelles nasales. Enfin, nous discuterons des éléments mis en place dans les manuels de correction phonétique qui favorisent l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales et ceux qui méritent, selon notre point de vue, d'être améliorés pour atteindre l'objectif fixé.

3.2.1. Présentation des unités/leçons sur les voyelles nasales du français

Les voyelles nasales représentent une difficulté pour les apprenants de FLE car l'opposition phonologique de ces sons est propre à la langue française. Le figure 13 ci-dessous résume la place occupée par les voyelles nasales dans nos manuels de correction phonétique ainsi que la manière dont celles-ci sont abordées.

		PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS
Présentations des unités/leçons sur les voyelles nasales du français				
Place des voyelles nasales dans les manuels	<i>Nombre de pages traitant les voyelles nasales</i>	27 pages (p.82-108)	7 pages (p.28-34)	24 pages (p.86-109)
	<i>Nombre d'unités/leçons sur les voyelles nasales</i>	7 unités	3 leçons	5 leçons
	<i>Choix de la présentation des voyelles nasales</i>	Oppositions phonologiques	Oppositions phonologiques	Oppositions phonologiques
	<i>Choix de la titre des unités/leçons</i>	Paire minimale contenant les sons à travailler dans l'unité, suivie de l'opposition phonologique en question : → Lait-lin ; /e/-/ɛ/ → Plat-plan ; /a/-/ɑ/ → Beau-bon ; /o/-/ɔ/ → Une-un ; /yn/ ; /œ/ → Cinq-cent ; /ɛ̃/-/ɑ̃/ → Long-lent ; /ɔ̃/-/ɑ̃/ → Frein/franc/front ; /ɛ̃/-/ɑ̃/-/ɔ̃/	Voyelles nasales opposées suivies du titre du dialogue : → /Ê, ã, Ö/ Randonnée dans les Ecrins → /ã, Ö/ Le sens de l'observation → /Ê, ã, Ö/ Un tour dans le Languedoc-Roussillon	Opposition phonologique à travailler dans l'unité suivie d'une paire minimale reprenant les sons en question : → [ɛ] - [ɛ̃] ; faire, fin → [o] - [ɔ] ; beau, bon → [ɔ] - [ɑ] ; trotte; trente → [ɛ̃] - [ɑ̃] ; bain, banc → [ã] - [ɔ̃] ; blanc, blond
Oppositions phonologiques	<i>Type d'opposition phonologique</i>	→ Voyelles orales/voyelles nasales → Voyelles nasales entre elles	→ Voyelles nasales entre elles	→ Voyelles orales/voyelles nasales → Voyelles nasales entre elles
	<i>Voyelles nasales traitées</i>	/ɛ̃/ - /ɑ̃/ - /ɔ̃/ - /œ̃/	/Ê, ã, Ö/	[ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃]
	<i>Voyelles orales traitées</i>	/e/ - /a/ - /o/	x	[ɛ] - [o] - [ɔ]
	<i>Utilisation des archiphonèmes</i>	X	✓	X
	<i>Nombre de sons/phonèmes opposés</i>	2 ou 3	2	2
	<i>Nombre d'oppositions phonologiques</i>	7	3	5
	<i>Les oppositions phonologiques traitées</i>	→ /e/ - /ɛ/ → /a/ - /ɑ/ → /o/ - /ɔ/ → /yn/ - /œ/ → /ɛ̃/ - /ɑ̃/ → /ɔ̃/ - /ɑ̃/ → /ɛ̃/ - /ɑ̃/ - /ɔ̃/	→ /Ê, ã/ → /ã, Ö/ → /Ê, ã, Ö/	→ [ɛ] - [ɛ̃] → [o] - [ɔ] → [ɔ] - [ɑ] → [ɛ̃] - [ɑ̃] → [ã] - [ɔ̃]
	<i>Progression des oppositions phonologiques</i>	D'abord on oppose les voyelles orales et les voyelles nasales, puis les voyelles nasales entre elles (par deux), enfin les trois voyelles nasales.	On oppose d'abord deux voyelles nasales puis les trois voyelles nasales.	D'abord on oppose les voyelles orales et les voyelles nasales, puis les voyelles nasales entre elles (par deux).

Figure 13 : Grille 2, Présentation des unités/leçons sur les voyelles nasales du français (Rojas, 2020)

Les manuels n'accordent pas le même nombre de pages aux voyelles nasales : PP et PE accordent une vingtaine de pages tandis que PD n'en accorde que 7. Ainsi, PP comporte 7 unités sur les voyelles nasales, face à 3 leçons pour PD et 5 leçons pour PE. Les voyelles nasales sont abordées à partir d'oppositions phonologiques et suivant la progression suivante (voir figure 13) :

- PP : 7 oppositions phonologiques accompagnées d'une paire minimale, opposant, dans un premier temps les voyelles nasales /ɛ̃/, /ɑ̃/, /ɔ̃/ et /œ̃/ aux voyelles orales /e/, /a/, /o/, /yn/, puis, les voyelles nasales entre elles (d'abord par deux /ɛ̃/-/ɑ̃/, /ɔ̃/-/ɑ̃/, puis par trois /ɛ̃/-/ɑ̃/-/ɔ̃/)
- PD : 3 oppositions phonologiques accompagnées du titre du dialogue de la leçon. On oppose ici les voyelles nasales sous forme d'archiphonèmes (/Ê/, /ã/, /Ö/), d'abord par deux, puis les trois conjointement

- PE : 5 oppositions phonologiques accompagnées d'une paire minimale, opposant, dans un premier temps les voyelles orales [ɛ], [o], [ɔ] aux voyelles nasales [ɛ̃], [ɔ̃], [ɑ̃], puis les voyelles nasales entre elles ([ɛ̃]-[ɑ̃], [ɑ̃]-[ɔ̃])

Comparons à présent la structure des unités/leçons traitant les voyelles nasales.

3.2.2. Structure d'une unité/leçon sur les voyelles nasales

La figure 14 expose la structure générale des unités/leçons sur les voyelles nasales dans les trois manuels :

		PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS
Structure d'une unité/leçon sur les voyelles nasales				
Structure générale	<i>Progression d'une unité/leçons du point de vue du manuel</i>	1) Exercice d'écoute et de discrimination 2) Document d'introduction de l'unité 3) Explications 4) Un encadré montrant les graphies principales de chaque son étudié 5) Exercices de répétition 6) Exercices de dialogue 7) Exercices complémentaires de lecture et d'écriture	1) Document d'introduction de la leçon 2) Explications + discrimination visuelle 3) Exercices de discrimination auditive 4) Exercices de production 5) Rapport phonie-graphie	1) Présentation du document d'introduction de la leçon et des explications par le biais d'activités de discrimination auditive 2) Exercices de discrimination auditive 3) Exercices de répétition 4) Exercices de transformation 5) Exercices de phonie-graphie 6) Dictée 7) Lecture
	<i>Progression d'une unité/leçons de notre point de vue</i>	1) Exercice d'identification à partir de l'écrit 2) Document d'introduction de la leçon 3) Explications 4) Exercices de production 5) Exercices d'écriture (position aléatoire au sein de l'unité)	1) Document d'introduction de la leçon 2) Explications + exercice d'identification visuelle à partir des explications 3) Exercice de discrimination 4) Exercices d'identification 5) Exercices de production 6) Exercice d'identification à partir de l'écrit	1) Présentation du document d'introduction et des explications par le biais d'exercices d'identification + consigne de compréhension écrite du texte explicatif + exercice de rapport phonie-graphie 2) Explications rapport phonie-graphie sous forme de mémo 3) Exercice de discrimination (sa présence n'est pas automatique) 4) Exercices d'identification 5) Exercices de production 6) Exercices de rapport phonie-graphie
	<i>Type de progression générale</i>	1) Tâches nécessitant un support écrit 2) Document d'introduction de l'unité 3) Explications 4) Tâches de production 5) Tâches nécessitant un support écrit (position aléatoire dans l'unité)	1) Document d'introduction de la leçon 2) Explications 3) Tâches de perception 4) Tâches de production 5) Tâches nécessitant un support écrit	1) Tâches de perception dépendantes du document d'introduction et des explications (activités de conceptualisation) 2) Explications 3) Tâches de perception (indépendantes) 4) Tâches de production 5) Tâches spécifiques à l'écriture Attention, il y a quelques exceptions : présence d'exercice de phonie-graphie au sein des tâches de perception.

Figure 14 : Grille 2 (partie 1), Structure d'une unité/leçon sur les voyelles nasales (Rojas, 2020)

Chacun de nos manuels a sa propre manière d'aborder la progression de son contenu, mais également ses propres dénominations des différents types d'exercices. Dans la figure 14, nous pouvons observer la progression générale d'une unité/leçon du point de vue du manuel ainsi que de notre point de vue.

Pour décrire les différents types d'exercices lors de l'enseignement/apprentissage de la prononciation, nous avons opté pour l'emploi des dénominations utilisées par Lauret (2007) ainsi que le sens que celui-ci leur attribue.

Dans les trois manuels de correction phonétique, nous distinguons principalement des exercices. Seul PE propose des « activités » qui consistent à se familiariser avec le point étudié pour ensuite faire un travail de conceptualisation (c'est-à-dire, tirer la « règle », ici il s'agit d'associer une articulation à un son). Selon Lauret :

Les exercices, comme leur nom l'indique, exercent en perception et production par la répétition de l'action suivant un modèle. Les exercices des manuels présentent généralement une suite limitée d'items de mots, d'énoncés sur lesquels s'applique la tâche. A chaque item proposé par l'enseignant ou un enregistrement correspond une réponse, susceptible d'être évaluée (Lauret, 2007, p.138).

Ainsi, Lauret organise les exercices en différentes tâches : les tâches de perception, les tâches de production, les tâches associant la voix et le corps et les tâches nécessitant un support écrit. Nous allons uniquement nous intéresser aux tâches de perception, de production et celles nécessitant un support écrit. La progression de ces tâches doit suivre les principes suivants : « de la perception vers la production » et de « l'auditif au linguistique » (Lauret, 2007, p.39). Ces tâches sont composées de différents types d'exercices où la progression à l'intérieur de chaque exercice doit être « du plus facile au plus difficile (l'objectif est ici d'amener les étudiants à la réussite, pas de leur poser des pièges) » (ibid.).

Les tâches de perception consistent à « écouter et à s'exprimer sur ce qu'on a écouté » (Lauret, 2007, p.39). Elles s'articulent en deux types d'exercices : les exercices de discrimination et les exercices d'identification. Les exercices de discrimination reposent sur la comparaison, par exemple « dites si les termes de la suite sont identiques ou différents, ou si un des termes diffère » (Lauret, 2007, p.141). Les exercices d'identification visent à repérer, à identifier et à reconnaître des éléments segmentaux ou suprasegmentaux, par exemple « dites dans quel terme de la suite se trouve le son [] » (ibid.).

Les tâches de production consistent à « produire et s'exprimer sur ce qu'on a produit » (Lauret, 2007, p.139). Ce type de tâche comprend les exercices de répétition et de transformation (les plus fréquents), mais également les exercices d'imitation. Dans les manuels de correction phonétique, on retrouve principalement des exercices de répétition dans lesquels l'attention est uniquement portée sur la prononciation (par exemple : écouter et répéter) et des

exercices de transformation (par exemple : transformation de l'intonation d'une phrase ou bien transformation grammaticale).

Les tâches nécessitant un support écrit rassemblent les exercices qui nécessitent expressément un support écrit : les exercices d'identification de l'écrit, les exercices d'identification visuelle, les exercices de rapport phonie-graphie. Nous avons décidé d'ajouter à cette liste les exercices à partir d'un objectif communicatif (savoir raconter), il s'agit d'exercices d'écriture. Les exercices d'identification à partir de l'écrit peuvent prendre la forme suivante : repérer le son [] dans un mot isolé ou dans la phrase, repérer les mots qui contiennent le son [], écouter et souligner les syllabes qui contiennent le son entendu. Les exercices d'identification visuelle nécessitent un support visuel (dessin, schéma, représentation) pour pouvoir identifier l'élément entendu. Les exercices de rapport-phonie graphie peuvent se référer aux consignes suivantes : relever toutes les façons d'écrire le son [], dictée (écrire ce qu'on entend), écrire des paires minimales contenant le son [].

Dans la figure 14, nous avons donc confronté les désignations employées par les manuels pour qualifier leurs exercices et nos désignations, tirées du travail de Lauret. Nous remarquons que PP propose des exercices de discrimination, ce qui en réalité n'est pas le cas car il s'agit d'exercices d'identification à partir de l'écrit (tâches nécessitant un support écrit) : les apprenants n'ont pas à dire si les termes sont différents ou similaire, ou si un des termes diffère, ils doivent identifier à l'écrit le mot (parmi une liste) qui contient le son étudié. Nous avons remplacé les exercices de répétition et de dialogue par *exercices de production*, En effet, nous avons choisi un terme plus global car nous nous intéressons que très brièvement aux tâches de production (et aux tâches nécessitant un support écrit).

PD inclut un exercice d'identification visuelle au sein de la partie explicative dans lequel l'apprenant doit faire un travail de conceptualisation, nous développerons cette particularité ultérieurement. Ce manuel à une progression qui se rapproche du modèle de Lauret : on part des tâches de perception vers les tâches de production.

PE comporte des activités de conceptualisation incluant des tâches de perception parmi le document d'introduction et les explications. Sa méthode est différente car c'est le seul manuel qui offre une réelle démarche de conceptualisation sur les voyelles nasales. Toutefois, la progression des exercices est similaire à PD (tâches de perception vers tâches de production).

Observons et comparons maintenant à partir de la figure 15, les différentes composantes des unités/leçons sur les voyelles nasales.

		PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS
Document d'introduction de l'unité/leçon	<i>Document authentique et/ou fabriqué</i>	Document authentique	Documents fabriqués	Documents fabriqués
	<i>Type de document</i>	Citation, extrait de paroles de chanson, extrait de poème, d'auteurs francophones du Moyen-Âge à aujourd'hui	Texte écrit (dialogue) avec sa version enregistrée (sur le CD) illustré par un dessin.	Paire de dessins illustrant un texte audio servant comme exercice d'identification auditive et visuelle.
	<i>Objectif du document</i>	Les citations, extraits de chansons ou de poèmes exposent la difficulté, à savoir les sons à travailler dans l'unité.	Les dialogues, déclencheurs de l'oral, contiennent une forte récurrence des phonèmes faisant l'objet de la leçon.	La paire de dessins et le texte audio qui l'accompagne mettent en scène un malentendu dû à un point phonétique.
Explications	<i>Choix de présentation de l'explication</i>	1) Un encadré avec une coupe sagittale et un schéma articulatoire des lèvres accompagnés d'explications précises sur l'articulation des sons. 2) Un tableau montrant les graphies principales de chaque son étudié, illustrées par des exemples	→ 2 coupes sagittales présentant l'articulation de chaque phonème de l'opposition phonologique, accompagnées d'explications précises sur l'articulation de chaque phonème. Les coupes sagittales font l'objet d'un exercice d'identification visuelle : on demande à l'apprenant d'identifier par lui-même la coupe sagittale qui représente chaque phonème étudié. Les réponses figurent à l'envers sous les coupes.	Les explications sont présentées sous forme d'activités. 1) 2 encadrés comportant chacun une coupe sagittale et des explications précises sur l'articulation de chaque son. L'apprenant fait face à une question de compréhension écrite dans laquelle il doit identifier le trait d'articulation qui diffère dans l'opposition phonologique, à partir du texte explicatif. 2) Un tableau présentant l'articulation de chaque son via des <i>symboles*</i> et les principales graphies illustrées par des exemples. <i>* liste des symboles (en début d'ouvrage) utilisés pour la description d'un son</i>
	<i>Objectifs de l'explication</i>	1) Comprendre et identifier la différence articulatoire entre 2 (ou 3) sons. 2) Prendre connaissance des graphies principales de chaque son étudié.	1) Permettre à l'apprenant de découvrir par lui-même, dans la mesure du possible, ce qui fait l'objet de la leçon. 2) Comprendre et identifier la différence articulatoire entre 2 phonèmes.	1) Découvrir et réfléchir sur le fonctionnement d'un point phonétique. 2) Comprendre et identifier la différence articulatoire entre 2 sons. 3) Prendre connaissance des graphies principales de chaque son étudié.
	<i>Progression de l'explication</i>	Progression articulatoire vers graphique	Articulatoire	Progression articulatoire vers graphique
Exercices	<i>Exercices ou activités</i>	Exercices	Exercices	Activités et exercices
	<i>Niveaux de difficulté des exercices à l'intérieur de l'unité/leçon</i>	3 niveaux de difficulté : → débutant → intermédiaire → avancé	X	X
	<i>Typologie d'exercices</i>	Production, écrit	Discrimination, identification, production, écrit	Discrimination, identification, production, écrit
	<i>Présence d'éléments suprasegmentaux dans l'unité/leçon</i>	✓	✓	✓
	<i>Référence à la langue maternelle dans l'unité/leçon</i>	X	X	Explications ciblées selon la langue maternelle de l'apprenant
	<i>Place du jeu</i>	X	X	Jeux de prononciation en binôme, en groupe
Supports et documents à l'intérieur de l'unité/leçon	<i>Documents authentiques et/ou fabriqués</i>	Documents authentiques et fabriqués	Documents fabriqués	Documents fabriqués
	<i>Type de documents</i>	Authentiques : citations, extraits de paroles d'une chanson, vers d'un poème. Fabriqués : coupes sagittales et schémas articulatoires des lèvres	Coupes sagittales	Coupes sagittales
Enregistrements audios	<i>Variété des voix</i>	Hommes et femmes	→ Hommes et femmes dans les dialogues → Alternance voix d'homme et de femme dans les exercices (ex : énonciation de la consigne avec la voix d'homme et contenu de l'exercice avec la voix de femme)	Hommes et femmes
	<i>Variété d'accents (régionaux, pays francophones)</i>	Français "standard"	Français "standard"	Français "standard"
	<i>Situations d'utilisation des enregistrements audios</i>	→ Exercices d'identification à partir de l'écrit → Exercices de production (écouter et répéter, écouter le modèle puis faire l'exercice sur ce modèle)	Dialogues, exercices de discrimination et d'identification (exercices 1 à 3)	→ Textes oraux → Exercices de discrimination → Exercices d'identification auditive → Exercices de production
	<i>Transcriptions</i>	✓	✓	✓
Evaluation	<i>Présence d'évaluation dans l'unité/leçon</i>	X	X	X
	<i>Positionnement de l'évaluation sur les voyelles nasales dans le manuel</i>	X	Bilan n°1, à la fin du premier groupe de leçons	Bilan 5, en fin d'ouvrage
Outils supplémentaires	<i>Type et fonction de l'outil</i>	→ Références aux autres leçons où le même son est étudié → Indications sur les difficultés particulières des sons en question	X	→ Rubrique "Trucs et astuces" avec des conseils pratiques de prononciation → Des points de phonétique contrastive avec des explications ciblées selon la langue maternelle de l'apprenant

Figure 15 : Grille 2 (partie 2), Contenu général des unités/leçons sur les voyelles nasales

(Rojas, 2020)

Nous remarquons que les trois manuels comportent les composantes suivantes : un document d'introduction de l'unité/leçon, des explications, des exercices, et des supports et/ou des documents à l'intérieur de l'unité/leçon. Cependant, il n'y a pas d'évaluation à l'intérieur de l'unité/leçon : elle est uniquement présente chez PD et PE sous forme de bilans généraux (PP ne propose aucun dispositif d'évaluation). En outre, on observe des outils supplémentaires dans PP (références, indications sur les difficultés) et PE (rubrique avec des conseils de prononciation, points phonétiques contrastifs).

En ce qui concerne les documents d'introduction, ils se manifestent de différentes manières :

- PP : citation, extrait de paroles de chansons, extrait de poème d'auteurs francophones du Moyen-Âge à aujourd'hui. Ce sont des documents authentiques qui exposent la difficulté (les sons à travailler)
- PD : texte (dialogue) illustrée par un dessin (document fabriqué). Ils contiennent une forte récurrence des phénomènes faisant l'objet de la leçon.
- PE : paire de dessins illustrant un texte oral (phrases) servant comme exercice d'identification auditive et visuelle (associer le texte oral à l'image correcte). Leur fonction est d'exposer un malentendu dû à un point phonétique. Ce document d'introduction appartient à la partie activité qui est située à chaque début de leçon et il s'agit d'un document fabriqué.

Nous pouvons affirmer que PP et PD emploient un document d'introduction écrit, ils confrontent donc dès le départ les apprenants à la graphie. PE ne passe pas par l'écrit pour présenter les sons à travailler, il y a texte oral avec des images où ils doivent mobiliser l'écoute et le visuel afin d'associer, ce qui est dit, à l'image correspondante. Cependant, ils confrontent les apprenants à deux descriptions écrites (accompagnée de coupes sagittales) sur l'articulation des sons étudiés : ils doivent donc associer la description et la coupe sagittale au son correct. Mais il ne s'agit pas d'une confrontation avec la graphie des sons étudiés dans la leçon.

Les explications de chaque manuel font apparaître le même élément explicatif, à savoir la coupe sagittale. Dans PP, on aperçoit un encadré avec une coupe sagittale ainsi qu'un schéma articulatoire des lèvres offrant des explications précises sur l'articulation des sons. On intègre également un tableau montrant les graphies principales de chaque son étudié, illustrées par des

exemples. PD met en scène deux coupes sagittales présentant l'articulation de chaque phonème de l'opposition phonologique et qui sont également accompagnées d'explications précises sur l'articulation de chaque phonème. Il y a ici tout de même une différence avec PP et une similitude avec PE : les coupes sagittales font l'objet d'un exercice d'identification visuelle : on demande à l'apprenant d'identifier par lui-même la coupe sagittale qui représente chaque phonème étudié en s'appuyant sur le texte explicatif (les réponses figurent à l'envers sous les coupes). On retrouve cet aspect d'observation et de réflexion chez PE. En effet, comme nous l'avons précédemment mentionné, les explications sont présentées sous forme d'activités. On relève deux encadrés comportant chacun une coupe sagittale et des explications précises sur l'articulation de chaque son. L'apprenant fait face à une question de compréhension écrite dans laquelle il doit identifier le trait d'articulation qui diffère dans l'opposition phonologique, à partir du texte explicatif. On note également la présence d'un tableau présentant l'articulation de chaque son via (illustré par les symboles évoqués dans l'analyse de la grille 1) et les principales graphies illustrées par des exemples. PP et PE introduisent les graphies des sons étudiés au sein de l'unité/leçon, tandis que PD préfère les exposer indépendamment à la fin du manuel. Les figures ci-dessous sont extraites de nos manuels, elles représentent les explications que nous venons de développer :

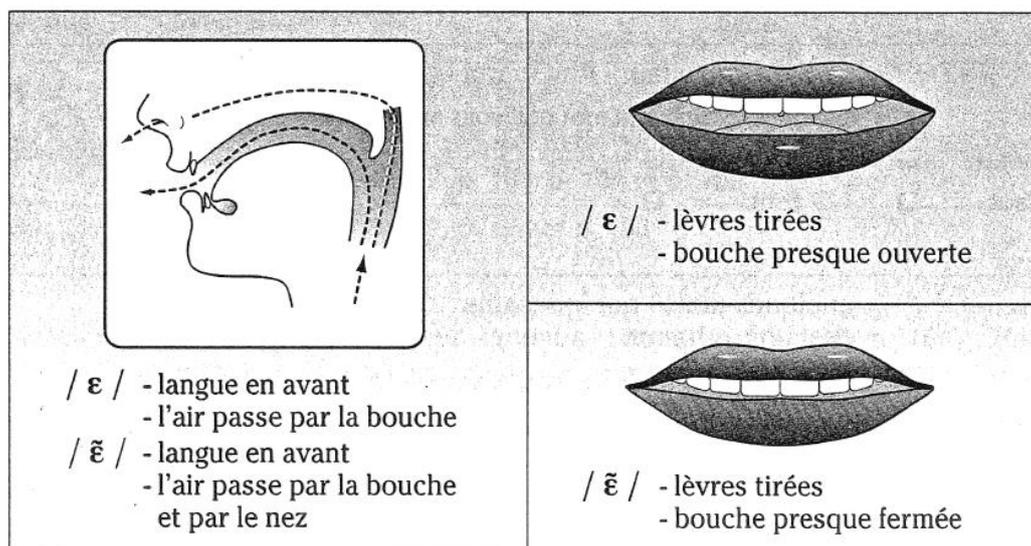
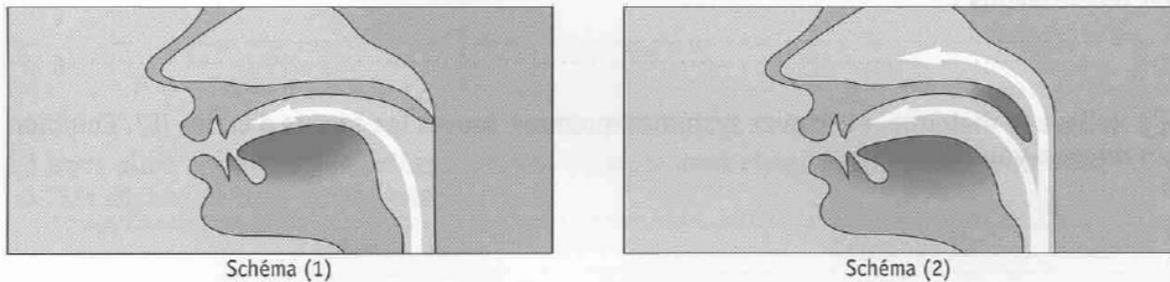


Figure 16 : Schéma articulatoire de Phonétique progressive du français
(Charliac & Motron, 2001, p.84)

- Pour la prononciation des voyelles /*ẽ*/ et /*ã*/, une partie de l'air s'échappe par le nez. On dit que ces voyelles sont des voyelles nasales. Pour les voyelles non nasales, l'air s'échappe uniquement par la bouche.
- **Observez** : quel est le schéma qui représente une voyelle nasale, et quel est celui qui représente une voyelle non nasale ?



Réponse. Le schéma (1) représente une voyelle non nasale : l'air passe uniquement par la bouche (il s'agit de /*e*/) et le schéma (2) représente une voyelle nasale : l'air passe par la bouche et par le nez (il s'agit de /*ẽ*/).

Figure 17 : Schéma articulatoire de Phonétique en dialogues (Martinie & Wachs, 2006, p.28)

2. Observez et cochez la différence.

[<i>e</i>]	[<i>ẽ</i>]
Bouche ouverte	Bouche ouverte
Lèvres tirées	Lèvres tirées
Langue en avant	Langue en avant
(La pointe de la langue touche les dents du bas.)	(La pointe de la langue touche les dents du bas.)
L'air passe par la bouche.	L'air passe par la bouche et par le nez.

La différence entre [*e*] et [*ẽ*] : La bouche Les lèvres La langue Le nez

Figure 18 : Schéma articulatoire de Phonétique essentielle du français (Kamoun & Ripaud, 2016, p.86)

Les trois manuels emploient donc le même type de document pour expliquer l'articulation des voyelles nasales du français ; PP et PE ne comparent pas uniquement l'articulation des voyelles nasales, ils opposent l'articulation entre les voyelles orales et les voyelles nasales. PP est le seul à offrir un schéma articulatoire des lèvres, ce qui peut être considéré comme une aide illustrative supplémentaire pour comprendre le positionnement des lèvres (de face), qui n'est pas toujours clair avec les coupe sagittales (de profil).

Les manuels incluent un CD avec des enregistrements : d'exercices de discrimination (PD et PE), d'identification (PD et PE), de production (PP, PE), d'identification à partir de l'écrit (PP) et des textes oraux (dialogues pour PD et phrases orales pour PE). Ils sont très utiles lors des tâches de perception car ils permettent de distinguer et de repérer les sons. Dans les tâches de production ils sont également très utiles lorsque les apprenants travaillent l'écoute et la répétition ainsi que pour les exercices de transformation mettant en scènes les aspects suprasegmentaux (intonation, liaisons, enchaînements consonantiques et vocalique, groupes rythmiques, etc.). Le français adopté dans les enregistrements des manuels est un français standard, enregistré par des hommes et des femmes.

Nous venons d'avoir une vision générale de l'organisation des unités/leçons portant sur les voyelles nasales. Nous allons désormais analyser les tâches de perception afin de répondre à notre problématique et vérifier notre hypothèse.

3.2.3. Les tâches de perception

Dans cette partie nous comparerons et analyserons les tâches de perception présentes dans les trois manuels de correction phonétique. Par le biais de cette analyse, nous nous efforcerons de répondre à notre problématique qui, rappelons-le est : en quoi les manuels de correction phonétique permettent-ils l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales du français ? Par conséquent, nous tâcherons également de vérifier notre hypothèse : l'entraînement auditif à partir d'opposition phonologiques (oppositions entre voyelles nasales et orales, et voyelles nasales entre elles) dans les manuels de correction phonétique permet une meilleure perception des différences entre chaque son et conduit à une production consciente des sons.

Rappelons que dans nos manuels, une unité/leçon sur les voyelles nasales s'appuie sur l'opposition des sons : soit on oppose les voyelles orales aux voyelles nasales, soit les voyelles nasales entre elles. Les tâches de perception reposent principalement sur un travail autour des paires minimales. Revoyons la définition de ces dernières : une paire minimale est « une paire de mots qui s'opposent et donc qui sont distinguées dans la langue, par une seule différence phonétique » (Lauret, 2007, p.103). Il s'agit donc de traiter des paires de confusion observées dans l'apprentissage. Par exemple, dans la paire minimale beau/bon, seule la voyelle phonétique varie, à savoir [o] et [ɔ̃]. L'opposition entre voyelles nasales et voyelles orales est

spécifique du français, en effet, « le français se distingue de la plupart des autres langues de l'Europe en possédant dans son système phonologique une série de voyelles nasales qui s'opposent aux voyelles orales par une caractéristique particulière : la nasalité » (Malmberg, 1975, p.67). Dans nos manuels, la tendance dans PP et PE est à l'opposition entre voyelles nasales et voyelles orales par le biais de paires minimales. Le principe est pertinent car l'objectif d'une paire minimale est de faire percevoir la différence de son entre deux mots, ainsi l'articulation d'une voyelle nasale est très différente d'une voyelle orale en raison du passage de l'air par le nez, qui provoque ce trait nasal. Une fois ce type d'opposition traitée, la difficulté augmente avec des paires minimales opposant uniquement les voyelles nasales : il n'est plus seulement question d'une différence de passage de l'air par le nez, il est question de percevoir une autre nuance de nasalité. Qu'il s'agisse d'un entraînement progressif en opposant d'abord les voyelles orales et nasales puis les voyelles nasales entre elles, il n'est tout de même pas évident pour l'apprenant de comprendre et de percevoir instantanément la différence, cela requiert un entraînement auditif et de la motivation. Lauret souligne l'utilité d'un entraînement auditif à partir de paires minimales :

Les paires minimales sont un outil idéal pour construire un entraînement auditif. On demande, à l'écoute de la paire (l'attention n'est qu'auditive, portée sur la forme), si les mots entendus sont identiques ou différents. Les mots de la paire doivent être prononcés sur la même intonation pour que la différence ne porte que sur l'opposition travaillée (Lauret, 2007, p.103).

Lorsqu'on travaille sur un entraînement auditif s'appuyant sur les paires, il est très important de savoir distinguer un exercice de discrimination (à l'écoute d'une suite de mots, dire s'ils sont identiques ou différents) d'un exercice d'identification (à l'écoute d'une suite de mots, identifier le mot portant un son particulier) (Lauret, 2007, p.103). Dans la figure 19, nous pouvons observer un modèle d'exercices de discrimination et d'identification :

Discriminer puis identifier			
La discrimination			
Sons	Différents	Identiques	
sans – son	+		
vont – vent	+		
ton – ton		+	
faon – font	+		
qu'en – quand		+	
dont – dans	+		
L'identification			
Mots comportant	[ɔ̃]	[õ]	
gens		+	
mont	+		
dont	+		
sang		+	
rond	+		
lent		+	
Perception de [ɔ̃] dans la	1 ^{er} syllabe	2 ^e syllabe	3 ^e syllabe
pompant	+		
pendons		+	
pondant	+		
entendons			+
pondons	+	+	
pendant		+	

Figure 19 : Modèle d'exercices de discrimination et d'identification
(Pagniez-Delbart, *A l'écoute des sons : les voyelles*, 1990)

Comme nous venons de le dire, les tâches de perception sont composées d'exercices de discrimination et d'identification. La figure 20 ci-dessous, met en évidence les résultats obtenus pour les tâches de perception suite à la construction de notre grille d'analyse des unités/leçons sur les voyelles nasales :

		PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS
Typologie des exercices sur les voyelles nasales : les tâches de perception				
Les exercices de discrimination	Nombre d'exercices de discrimination par unité/leçon	X	0 ou 1	0 ou 1
	Typologie des exercices de discrimination	X	Comparaison	Comparaison
	Type de consignes des exercices de discrimination	X	→ Vous allez entendre un couple de mots, dites si ces mots sont identiques ou différents (cocher la case dans le tableau)	→ Indiquez quand la prononciation est la même et quand elle est différente (mettre symbole = ou ≠)
	Objectifs des exercices de discrimination	X	→ Dire si les termes cités sont identiques ou différents	→ Dire si les termes cités sont identiques ou différents
Les exercices d'identification	Nombre d'exercices d'identification par unité/leçon	X	2 ou 3	≈ 3
	Typologie des exercices d'identification	X	Repérage, reconnaissance	Repérage, reconnaissance
	Type d'exercices d'identification	X	→ Vous allez entendre une série de mots, indiquez dans quel mot vous entendez <i>le phonème étudié</i> (tableau) → Vous allez entendre un nombre de syllabes, dites dans quelle syllabe vous entendez <i>le phonème étudié</i> → Vous allez entendre une série de 3 mots, indiquez le mot qui est différent des deux autres (cocher la case dans le tableau)	→ Ecoutez et associez → Ecoutez et cochez ce que vous entendez (tableau) → Ecoutez. Dans quelle syllabe vous entendez <i>le son étudié</i>
	Objectifs des exercices d'identification	X	→ L'appropriation par l'apprenant du phonème en opposition avec les autres phonèmes → Repérer et reconnaître les phonèmes étudiés seuls, dans une syllabe et dans mot → Différencier, via un schéma articulatoire, deux phonèmes opposés	→ L'appropriation par l'apprenant du son en opposition avec les autres sons → Repérer et reconnaître les sons étudiés seuls, dans un mot et dans une phrase

Figure 20 : Grille 2, Typologies des exercices sur les voyelles nasales : les tâches de perception (Rojas, 2020)

A première vue, nous constatons que PP ne présente pas de tâches de perception. Comme nous l'avons expliqué précédemment, les exercices « d'écoute et de discrimination » présentés par le manuel, sont en réalité des tâches nécessitant un support écrit, il s'agit plus précisément d'un exercice d'identification à partir de l'écrit. L'objectif de cet exercice est d'écouter une liste de paires minimales pour se familiariser avec les sons étudiés, puis d'écouter des phrases contenant les mots qu'on vient d'entendre afin de cocher (parmi la liste de mots proposée) le mot entendu dans la phrase. Voici un extrait de cet exercice traitant l'opposition entre voyelles orales et voyelles nasales :

É C O U T E E T D I S C R I M I N A T I O N

p. 84 / ε / - / ě / fait - faim paie - peins tait - teint lait - lin

Retrouvez : cochez le mot que vous entendez dans les phrases.

16	1. fait	<input type="checkbox"/>	faim	<input type="checkbox"/>	3. tait	<input type="checkbox"/>	teint	<input type="checkbox"/>
	2. paie	<input type="checkbox"/>	peins	<input type="checkbox"/>	4. lait	<input type="checkbox"/>	lin	<input type="checkbox"/>

p. 88 / a / - / ã / gras - grand orage - orange Jeanne - Jean lace - lance

Retrouvez : cochez le mot que vous entendez dans les phrases.

17	1. gras	<input type="checkbox"/>	grand	<input type="checkbox"/>	3. Jeanne	<input type="checkbox"/>	Jean	<input type="checkbox"/>
	2. orage	<input type="checkbox"/>	orange	<input type="checkbox"/>	4. lace	<input type="checkbox"/>	lance	<input type="checkbox"/>

p. 92 / o / - / õ / beau - bon faut - font pot - pont taux - ton

Retrouvez : cochez le mot que vous entendez dans les phrases.

18	1. beau	<input type="checkbox"/>	bon	<input type="checkbox"/>	3. pot	<input type="checkbox"/>	pont	<input type="checkbox"/>
	2. faut	<input type="checkbox"/>	font	<input type="checkbox"/>	4. taux	<input type="checkbox"/>	ton	<input type="checkbox"/>

Figure 21 : Exercice d'écoute et discrimination de Phonétique progressive du français
(Charliac & Motron, 2001, p.83)

PD propose des tâches de perception dans les leçons portant sur les voyelles nasales. On relève des exercices de discrimination et d'identification. Précisons que ce manuel propose 3 leçons sur les voyelles nasales : la première leçon oppose /Ě/ et /ã/, la seconde /ã/ et /Õ/ et la dernière /Ě, ã, Õ/. Ces leçons opposent uniquement des voyelles nasales, il n'y a donc pas un travail progressif de perception préalable entre voyelles orales et voyelles nasales. L'absence de cette progression des difficultés peut engendrer davantage de confusions pour l'apprenant car il fait uniquement face à des sons marqués par la nasalité.

Du point de vue de l'organisation des exercices de PD, les deux premières leçons proposent un exercice de discrimination et deux exercices d'identification. La troisième leçon présente uniquement des exercices d'identification (3 au total). Dans la figure 22 ci-dessous, on travaille l'opposition /Ě - ã/ : l'exercice 1 est un exercice de discrimination, les exercices 2 et 3 sont des exercices d'identification.

1 Vous allez entendre des couples de mots. Dites si ces deux mots sont différents ou identiques : cochez la case qui convient.

	Mots identiques	Mots différents
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

2 Vous allez entendre une suite de mots de deux syllabes. Dites si dans chaque mot, /È/ se trouve dans la première ou la deuxième syllabe : cochez la case qui convient.

	1 ^{re} syllabe	2 ^e syllabe
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

3 Vous allez entendre des séries de trois mots. Repérez la position du mot intrus : cochez la case qui convient.

	1 ^{er} mot	2 ^e mot	3 ^e mot
1			
2			
3			

Figure 22 : Exercices de discrimination et d'identification dans *Phonétique en dialogues* (Martinie & Wachs, 2006, p.29)

Nous comptons trois objectifs principaux concernant les tâches de perception dans PD :

- L'appropriation par l'apprenant du phonème en opposition avec les autres phonèmes
- Repérer et reconnaître les phonèmes étudiés seuls, dans une syllabe et dans un mot
- Différencier, via un schéma articulatoire, deux phonèmes opposés.

PE, comme nous l'avons précédemment expliqué, débute les leçons sur les voyelles nasales en présentant des activités de conceptualisation. A l'intérieur de ces activités, nous observons des exercices d'identification auditive et visuelle sous la consigne générale « écoutez et associez ». Ici, nous apercevons deux images qui doivent être associées à une phrase orale dans un premier temps. Puis, un son doit être associé à l'image correcte qui, rappelons-le, est associée à une phrase orale. Enfin, ces mêmes phrases sont présentées à l'écrit et l'apprenant doit relier la phrase au son correct.

Dans les exercices de PD, nous remarquons la présence aléatoire d'exercices de discrimination dans les leçons. Nous comptons cinq leçons, seulement 2 proposent un exercice de discrimination et d'identification, les trois autres proposent uniquement des exercices d'identification (2 au total). Voici le type d'exercice de discrimination et d'identification portant sur l'opposition [ɛ̃]-[ɑ̃], qu'on retrouve dans ce manuel :

1. Écoutez. Indiquez quand la prononciation est la même (=) et quand elle est différente (≠).  280

	=	≠
a. temps, tant	X	
b.		
c.		
d.		
e.		
f.		

2. Écoutez. Dans quel ordre entendez-vous les sons [ɛ̃] et [ɑ̃] ?

	[ɛ̃]	[ɑ̃]
a. intense	1	2
b.		
c.		
d.		
e.		
f.		

Figure 23 : Exercices de discrimination et d'identification dans *Phonétique essentielle du français* (Kamoun & Ripaud, 2016, p.99)

A travers cette analyse des tâches de perception, nous constatons une importante pénurie d'exercices de discrimination. PP n'en propose pas et PD et PE en proposent un seul, mais de manière aléatoire. Cette pénurie va à l'encontre de notre hypothèse de départ, car il y a visiblement peu d'entraînement auditif, notamment de discrimination. Les oppositions phonologiques sont très présentes dans les unités/leçons puisqu'elles représentent le noyau de ces dernières, toutefois le manque d'exercices de discrimination ne vient pas valoriser l'importance des oppositions phonologiques dans l'apprentissage des voyelles nasales. Nous pouvons d'ores déjà affirmer que l'entraînement auditif à partir d'oppositions phonologiques est insuffisant : soit la quantité d'exercices est pauvre soit il y en a pas du tout. En outre, Lauret souligne l'importance de l'entraînement à la discrimination :

L'entraînement à la discrimination est essentiel. Il doit être conséquent et régulier sur les paires posant problème. On considère, en effet, qu'une opposition ne peut être produite consciemment que si elle est d'abord perçue (Lauret, 2007, p.104)

Lauret entend par là que l'entraînement à la discrimination doit être important et constant, ce qui n'est pas notre cas en raison de l'aspect aléatoire des exercices de discrimination, du nombre faible de tâches de perception et/ou de l'absence complète d'exercices de discrimination. De plus, il affirme que pour produire de manière consciente un son issu d'une opposition phonologique, celui-ci doit impérativement être perçu, ce qui met en évidence l'importance de respecter la progression des exercices : d'abord on travaille la discrimination, puis l'identification, puis la production. Selon lui, « l'étape de discrimination est cruciale puisqu'on ne peut pas identifier si l'on ne parvient pas à distinguer. Les résultats des exercices de discrimination doivent atteindre 80-90 % de bonnes réponses avant de passer aux exercices d'identification ». Il note tout de même que les rapports entre la perception d'une opposition et sa production sont complexes : « ce n'est pas parce qu'on entend une différence qu'on est capable de la reproduire, mais il est rare de produire consciemment une opposition que l'on n'entend pas » (Lauret, 2007, p. 106). Il insinue ainsi que faire l'impasse sur la discrimination (et donc les tâches de perception) ne garantit pas la production consciente des sons.

Au moyen de notre analyse, nous avons pu constater un déséquilibre dans les tâches de perception de nos manuels : soit on ne constate aucune tâche de perception (PP), soit on constate un exercice de discrimination face à deux ou 3 exercices d'identification (PD et PE), soit uniquement des exercices d'identification (PD et PE). Pour qu'un apprenant réussisse une tâche d'identification, il faut « qu'il ait affiné les caractéristiques acoustiques et articulatoires du son cible » (Lauret, 2007, p.107). S'il ne parvient pas à se doter de ces compétences pour produire consciemment les sons, il n'arrivera pas à réaliser correctement les exercices de production, ce qui entravera la production correcte du son étudié et par conséquent l'amélioration de sa prononciation des voyelles nasales.

A présent, nous allons nous assurer que notre travail répond à notre problématique.

3.3.Interprétation et discussion des résultats

Dans cette dernière partie, nous allons désormais vérifier si notre travail répond à notre problématique initiale qui consistait à se demander en quoi les manuels de correction phonétique permettent l'amélioration de la prononciation de voyelles nasales du français. Nous discuterons donc des éléments mis en place dans les manuels de correction phonétique qui favorisent l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales et ceux qui méritent, selon notre point de vue, d'être améliorés pour atteindre l'objectif fixé.

Nous savons que, de par leur spécificité propre au français, les voyelles nasales représentent une grande difficulté pour les apprenants lors de l'apprentissage du français langue étrangère : celles-ci ne leur sont pas familières car elles n'entrent pas dans leurs habitudes perceptives et articulatoires. Par conséquent, il faut travailler l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales au travers d'une progression allant du plus général au plus spécifique. En effet, les manuels que nous avons analysés optent pour la même approche de présentation de la difficulté, les oppositions phonologiques. Ici, le travail sur les voyelles nasales repose principalement sur les paires minimales, de cette manière, elle permet aux apprenants d'être confrontés à la difficulté par le biais de la comparaison. Il s'agit d'une approche intéressante car elle permet de mettre en évidence les différences entre deux sons qui ont tendance à être confondus.

Dans les manuels, nous avons constaté deux types de progression des oppositions phonologiques : soit on oppose d'abord les voyelles orales aux voyelles nasales, puis les voyelles nasales entre elles, soit on oppose uniquement les voyelles nasales. De notre point de vue, les oppositions entre voyelles orales et voyelles nasales permettent d'accentuer le trait principal qui les différencie, à savoir la nasalité. L'apprenant doit prendre conscience de ce trait et de sa particularité par rapport à un autre. Opposer d'emblée les voyelles nasales entre elles dans un manuel n'est pas pertinent pour l'amélioration de la prononciation des apprenants car ces derniers n'ont pas réellement été éveillés sur la caractéristique principale de la difficulté, à savoir la nasalité. Il faut donc faire un travail progressif avec les oppositions phonologiques : d'abord on oppose les voyelles orales aux voyelles nasales, puis les voyelles nasales mutuellement. Ainsi, on commence par une confrontation générale (voyelles orales contre voyelles nasales) pour se diriger vers une confrontation plus subtile (voyelles nasales seulement). Nous notons donc que le choix de la présentation (et de la progression) de la difficulté est aussi importante que le choix des exercices et de leur progression.

A travers notre analyse des manuels, nous avons constaté une pénurie des tâches de perception, voire une absence totale de cette dernière. Nous avons notamment observé l'absence ou la présence aléatoire d'exercices de discrimination. Cette pénurie montre que l'entraînement auditif est insuffisant dans les manuels. Pourtant, l'entraînement auditif à partir d'oppositions phonologique occupe une place fondamentale dans le processus de production consciente des sons et donc de l'amélioration de la prononciation. En effet, l'entraînement à la discrimination joue le rôle le plus important dans ce processus, il est essentiel et crucial car « on considère qu'une opposition ne peut être produite consciemment que si elle est d'abord perçue » (Lauret, 2007, p. 104). Pour pouvoir identifier ou produire un son, il faut avant tout être capable de le distinguer, c'est le principe des exercices de discrimination. En faisant l'impasse totale ou partielle sur ce dernier, on entrave la production correcte des sons par l'apprenant, ce qui ne favorisera pas l'amélioration de sa prononciation des voyelles nasales.

Sur le plan de l'amélioration de la prononciation, les manuels de correction phonétique que nous avons analysés comptent des points positifs et des points négatifs. PP présente une progression des oppositions phonologiques pertinente en opposant d'abord les voyelles orales aux voyelles nasales, puis ces dernières entre elles. Cependant, ce manuel fait totalement l'impasse sur les tâches de perception. Il propose, au début de l'unité, des exercices « de discrimination », mais, comme nous l'avons développé dans la partie précédente, il s'agit d'exercices d'identification à partir de l'écrit. Ce type d'exercice n'est pas pertinent dans ce cas puisque le mieux, selon nous, est de le mettre en place une fois les exercices de discrimination, d'identification et de production réalisés. Ici, l'apprenant est confronté d'emblée à la graphie, il se retrouve dans une situation où il n'a pas réellement été éveillé sur les voyelles nasales, et s'agissant d'un manuel destiné à des faux débutants, cela accentue davantage la complexité de la tâche. Pour que ce manuel devienne un outil pertinent, des tâches de perception doivent être mises en place, notamment un travail important et constant sur la discrimination afin que les apprenants puissent affiner les caractéristiques acoustiques et articulatoires des sons cibles. La progression doit, évidemment, respecter les étapes suivantes: exercices de discrimination, exercices d'identification et exercices de production.

PD respecte la progression que nous préconisons, même si elle est parfois aléatoire, mais surtout insuffisante. Les exercices de discrimination doivent être plus nombreux, afin que l'apprenant se munisse des compétences nécessaires et ainsi être capable d'identifier correctement les sons étudiés lors des exercices d'identification. En outre, la manière dont ce

manuel présente les difficultés ne nous convient pas : il faut d'abord opposer les voyelles orales aux voyelles nasales pour que l'apprenant soit conscient de la particularité dont fait l'objet la nasalité.

PE, de par son travail de conceptualisation, offre un travail d'observation et de réflexion que les autres manuels ne présentent pas. Toutefois, les tâches de perception sont insuffisantes, il s'articule de la même manière que PD. A l'image de PP, les leçons reposent sur les oppositions entre les voyelles orales et voyelles nasales, ce qui est une démarche pertinente pour étudier les voyelles nasales.

Il est important de mentionner que notre travail fait face à des limites. En effet, nous ne disposons pas de public pour vérifier l'efficacité réelle des exercices qui sont proposés dans les manuels, ni pour vérifier la pertinence des modifications que nous préconisons. Nous nous sommes appuyés sur le travail de Lauret pour analyser et interpréter les résultats obtenus, mais nous n'avons pas pu le vérifier au travers d'un contexte réel. De plus, l'enseignement de la prononciation est une discipline difficilement transposable à l'écrit puisqu'il s'agit principalement d'un travail à l'oral. Les auteurs des manuels proposent des exercices généraux, non personnalisés, et dont il est difficile de s'assurer si les apprenants ont bien compris et assimilé les points importants de la leçon. Tout cela, ne nous permet de pas de nous assurer de la pertinence infaillible des modifications que nous préconisons pour les manuels analysés, néanmoins, nous sommes certains d'une chose : l'entraînement à la discrimination à partir de paires minimales est indispensable pour garantir la perception d'un son et ainsi, la production consciente de ce son.

CONCLUSION

Notre travail d'analyse contrastive des unités/leçons de trois manuels de correction phonétique autour de l'amélioration de la prononciation des voyelles nasales, nous a conduit à formuler les conclusions suivantes :

Les manuels de correction phonétique offrent, selon notre point de vue, un contenu insuffisant, incomplet, voire inexistant, pour les tâches de perception. De cette manière, l'entraînement auditif occupe une place secondaire face aux exercices de production. Pourtant, les tâches de perception sont à l'origine d'une bonne perception des sons.

Nous nous sommes rendu compte que l'enseignement de la prononciation est une matière difficile à transposer à l'écrit, au sein des manuels. De plus, l'apprentissage de cette discipline peut s'avérer plus complexe lorsque les apprenants y travaillent seuls, en autonomie. Nous considérons que cette discipline repose majoritairement sur un enseignement oral et elle nécessite un accompagnement par un enseignant en raison de l'aide personnalisée qu'elle requiert. La prononciation de chacun est très personnelle, elle est représentative de l'identité de chacun. Les manuels ne fournissent pas une aide personnalisée car les auteurs ne prennent pas en compte les difficultés personnelles de chacun : ils développent des exercices généraux et classiques, et ils ne peuvent pas s'assurer si la progression qu'ils proposent sera adaptée à tous les apprenants qui travailleront sur ce manuel. Certains apprenants percevront la distinction entre une paire de sons après la réalisation d'un exercice de discrimination, tandis que certains nécessiteront de nombreux exercices de discrimination pour être capables de distinguer un son. Les manuels de correction phonétique que nous avons analysés peuvent cependant être un support pédagogique intéressant, de par leur aspect classique et répétitif, lorsqu'ils sont utilisés en complément d'un cours de prononciation.

Le contexte d'enseignement/apprentissage dans les manuels que nous avons traités est assez banal : présentation de l'alphabet phonétique, les oppositions phonologiques (paires minimales), les schémas articulatoires, les relations entre phonie et graphie. Au-delà de l'insuffisance des tâches de perception que nous avons constatée, les exercices proposés sont assez classiques. On observe rarement (voire pas du tout) des entraînements collectifs, des

échanges de points de vue, des jeux en binôme ou en groupe faisant appel à la voix et au corps. Seul, *Phonétique essentielle du français* se démarque des autres manuels analysés par la présence de jeux de prononciation en binômes et en groupe. Rompre avec l'aspect classique, répétitif et individuel des manuels de correction phonétique, en incorporant un aspect collectif et divertissant, peut occasionner un entraînement intensif plus captivant et plaisant pour les apprenants.

Ce travail nous a d'abord permis d'acquérir les outils et les pistes nécessaires pour confectionner une unité/leçon à partir d'oppositions phonologiques. Désormais, nous maîtrisons les techniques d'enseignement de la prononciation et nous nous sentons capables d'enseigner cette discipline à un public d'apprenants pour remédier à leurs difficultés de prononciation. En outre, nous avons réellement pris conscience de l'importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage du français : il s'agit d'un outil favorisant la communication, elle mérite d'être davantage développée dans les méthodes d'enseignement. Nous valorisons plus que jamais les atouts de l'enseignement de la prononciation et nous n'hésiterons pas à l'intégrer dans notre futur professionnel.

Afin de développer davantage notre réflexion, ce travail pourrait faire l'objet d'une vérification des résultats auprès d'un public : ceci permettrait concrètement de confirmer ou non, notre hypothèse de départ.

BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D., Veldeman-Abry, J. (2007), La phonétique audition, prononciation, correction, Paris : CLE International
- Bérard, E. (1991), L'approche communicative, Paris : CLE
- Billières, M. (2015), L'évolution des manuels d'enseignement de la prononciation en fle. URL : <https://www.verbotonale-phonetique.com/levolution-manuels-enseignement-prononciation-fle-1-2/>. Consulté le 20 avril 2020
- Billières, M., Sauvage, J. (2019), Enseigner la phonétique d'une langue étrangère, Recherches en didactique des langues et des cultures, N°16-1, pp. 1-3. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/4234>. Consulté le 15 avril 2020
- Callamand, M. (1981), Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : organisation de la matière phonique du français et correction phonétique, Paris : Création Loisirs Enseignement
- CECRL. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues. URL : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. Consulté le 20 mai 2020
- Champagne-Muzart, C., Bourdages, J. (1998). Le point sur la phonétique, Paris : Clé International
- Cornaire, C., Raymond, P-M. (999), La production écrite, Paris : CLE International
- Cuq, J-P., Gruca, I. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE International
- Delattre, P. (1954) Les attributs acoustiques de la nasalité vocalique et consonantique, Studia Linguistica, vol. 8, n° 2, p. 103-110
- Delvaux, V. (2003) Contrôle et connaissance phonétique : les voyelles nasales du français, Université Libre de Bruxelles
- Delvaux V. (2006), Production des voyelles nasales en français québécois, Actes des XXVIèmes Journées d'Études sur la parole, pp. 383-38.
- Desoutter, C. (2005), Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ?, Université de Bergame
- Dufeu, B. (2008), L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Franc-parler. URL :

<https://www.psychodramaturgie.org/upload/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf>. Consulté le 20 mai 2020

- Fouché, P. (1958) Phonétique historique du français, Paris : Klincksieck
- Galisson, R., Coste, D. (1986), Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette
- Hagège, C. (1985), L'homme de parole : Contribution linguistique aux sciences humaines, Paris : Librairie Arthème Fayard
- Kamiyama, T. (2009), Apprentissage phonétique des voyelles du français langue étrangère chez les apprenants japonophones, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3
- Lado, R. (1964), Language teaching : a scientific approach, McGraw-Hill, New York
- Lauret, B. (2007), Enseigner la prononciation du français : questions et outils, Paris : Hachette
- Landercy, A., Renard, R. (1977), Éléments de phonétique, Bruxelles : Didier Bruxelles
- Léon, P. (1992), Phonétisme et prononciations du français, Paris : Armand Colin
- Malmberg, M. (1975) Phonétique française, Malmö : Hermods
- Pagniez-Delbart, T. (2009), A l'écoute des sons : les voyelles, Paris : CLE International
- Puren, C. (2009), Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?, Les Cahiers Pédagogiques, Collection des hors-série numériques, N°18, pp. 87-91. URL : <http://www.cahierspedagogiques.com/spip.php?article6339>. Consulté le 15 juin 2020
- Puren, C. (2009), Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères, Université Saint-Etienne. URL : <https://gerflint.fr/Base/Chine2/puren.pdf>. Consulté le 26 mai 2020
- Renard, R. (1971), Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, Paris : Didier
- Sauzzedde, B. (2015), Efficacité des méthodes d'enseignement du système vocalique français chez les apprenants japonais, Université de Tohoku
- Trocmé-Fabre, H. (1987), J'apprends donc je suis, Paris : Éditions Organisation
- Troubetzkoy, N.S. (1964), Principes de phonologie, Paris : Klincksieck
- Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE), Revista De Lenguas Modernas, N°14, pp. 183-185. URL : <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/9687/9134>. Consulté le 13 avril 2020

- Wioland, F. (1991), Prononcer les mots du français, Paris : Hachette

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 - Grille 1	78
Annexe 2 - Grille 2	80

Annexe 1 - Grille 1

		PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS
Présentation du manuel				
Production du manuel	<i>Auteur(s)</i>	Lucile Charliac, Annie-Claude Motron	Bruno Martinie, Sandrine Wachs	Chanèze Kamoun, Delphine Ripaud
	<i>Éditeur</i>	CLE international	CLE international	Didier
	<i>Date(s) de parution</i>	2001	2006	2016
	<i>Nombre de pages</i>	192 pages	119 pages	216 pages
Apprenants visés	<i>Public</i>	Étudiants et adolescents non francophones	Adolescents ou adultes	→ Etudiants de FLE → Personnes installées en France ou dans un pays francophone ou en projet d'installation → Enseignants de FLE
	<i>Niveau</i>	Faux débutant à avancé	Débutant	A1/A2
Ensemble du dispositif pédagogique auquel appartient le manuel	<i>Guide pour l'enseignant</i>	X	X	X
	<i>Enregistrement audio et/ou vidéo</i>	Enregistrements audios d'exercices sur un CD	Enregistrements audios d'exercices et de dialogues sur un CD	Enregistrements audios d'exercices et de textes sur un CD
	<i>Cahier/livret d'exercices et/ou des corrigés</i>	Livret des corrigés	X	X
	<i>Manuels sur plusieurs niveaux</i>	✓	X	✓
	<i>Support numérique ou site compagnon</i>	X	X	X
Structure du manuel				
Structure du manuel	<i>Type d'organisation</i>	Organisé en parties, chapitres et unités	Organisé en groupes de leçons et leçons	Organisé en parties (sous-parties) et leçons
	<i>Nombre de parties, chapitres, groupes de leçons</i>	4 grandes parties dont 7 chapitres	3 groupes de leçons	3 parties
	<i>Type de titre des parties et/ou chapitres</i>	Les titres des 3 parties se réfèrent aux aspects suprasegmental et segmental : 1) Spécificités du français * 2) Les consonnes 3) Les voyelles 4) Les semi-voyelles ou semi-consonnes. * La première partie ne contient pas de chapitres. Les 7 chapitres correspondent aux divisions traditionnelle (du point de vue de ce manuel) des sons du français : - Les voyelles orales simples (a, e, ε, i, o, o, o) - Les voyelles orales composées (a, e, œ, œ, ø, i, o, u, y) - Les voyelles nasales - Les consonnes occlusives - Les consonnes constrictives - Les consonnes sonantes - Les semi-voyelles ou semi-consonnes	Les titres des 3 groupes de leçons se réfèrent aux aspects segmental et suprasegmental : 1) Voyelles 2) Consonnes 3) Syllabe et prosodie	Les titres des 3 parties se réfèrent aux aspects suprasegmental et segmental : 1) Oralité, rythme et intonation 2) Les voyelles 3) Les consonnes La partie traitant les voyelles est organisée en 5 sous-parties selon le trait d'articulation : - Lèvres tirées / lèvres arrondies - Langue en avant / langue en arrière - Bouche très fermée / bouche fermée / bouche ouverte - Voyelles nasales - Voyelles et semi-voyelles
	<i>Nombre d'unités/leçons par partie/chapitre/groupe de leçons</i>	Entre 4 et 9 unités par chapitre	22 leçons au total, entre 6 et 8 leçons par groupe de leçons	Entre 10 et 20 leçons par partie.
	<i>Type de progression des unités/leçons</i>	Progression à partir d'un phénomène d'oppositions phonologiques	Du point de vue segmental : progression à partir d'un phénomène d'oppositions phonologiques. Du point de vue suprasegmental : progression axée sur les paramètres prosodiques.	Du point de vue segmental : progression à partir d'un phénomène d'oppositions phonologiques. Du point de vue suprasegmental : progression axée sur les paramètres prosodiques.
	<i>Annexes</i>	→ Alphabets phonétiques (consonnes et voyelles) → Répertoire des symboles utilisés → Lexique → Index	→ Alphabet phonétique → Tableaux des correspondances entre graphie et phonie	→ Alphabet phonétique → Schéma articulatoire légendé → Répertoire des symboles utilisés
	<i>Présence d'évaluation</i>	X	3 bilans non-évalués (à la fin de chaque groupe de leçons)	9 bilans évalués à la fin du manuel.

Structure d'une unité/leçon	<i>Document/élément d'introduction</i>	✓	✓	✓
	<i>Explications</i>	✓	✓	✓
	<i>Tâches de perception</i>	X	✓	✓
	<i>Tâches de production</i>	✓	✓	✓
	<i>Présence d'évaluation dans l'unité/leçon</i>	X	X	X
Supports et documents	<i>Documents authentiques ou fabriqués</i>	Documents authentiques et fabriqués	Documents fabriqués	Documents fabriqués
	<i>Documents iconographiques</i>	Schémas articulatoires	Schémas articulatoires et dessins	Schémas articulatoires et dessins
	<i>Document audio ou vidéo.</i>	Document audio	Document audio	Document audio
	<i>Fonction du contenu iconographique et audio</i>	Explicative, didactique	Explicative, didactique, illustrative	Explicative, didactique, illustrative
Contenu				
Compétences linguistiques	<i>Niveau de langue</i>	Langage courant, nombreuses expressions caractéristiques de l'oral (contexte de réalité)	Langage courant, expressions caractéristiques de l'oral (dialogues)	Langage courant, nombreuses expressions caractéristiques de l'oral
	<i>Objectifs grammaticaux</i>	✓	✓	✓
	<i>Objectifs orthographiques</i>	✓	✓	✓
	<i>Objectifs lexicaux</i>	✓	X	✓
	<i>Forme de l'introduction des phénomènes phonologiques</i>	Citations	Dialogues	Textes oraux accompagnés d'illustrations (dessins)
Compétences communicatives	<i>Place de l'écrit</i>	Exercices d'écriture	X	X
	<i>Place de l'oral</i>	X	X	Exercices de prise de parole en groupe (jeux de prononciation)
	<i>Place de l'expression de soi et de son opinion</i>	Dans les exercices d'invention (écrire une chanson, inventer des proverbes, etc.)	X	S'exprimer face au sein de son groupe de jeu et devant la classe
Compétences culturelles	<i>Place du culturel ou de l'interculturel</i>	Présence de citations, proverbes, virelangues, poèmes, charades, paroles de chansons	X	Présence de virelangues, intérêt pour la culture française (gastronomie, par exemple)
	<i>Place de la francophonie</i>	X	X	X
Théories d'apprentissage et d'enseignement auxquelles est rattaché le manuel				
Théories d'apprentissage et d'enseignement auxquelles est rattaché le manuel	<i>Méthodologie</i>	Communicative	Communicative	Communicative
	<i>Objectifs généraux d'apprentissage</i>	Remédier aux confusions les plus fréquentes et les plus importantes pour la communication ; encourager l'étude de la phonétique.	Apprendre à prononcer un phonème qui a tendance à être confondu avec un autre et savoir faire la différence entre chaque phonème.	Découverte de la phonétique dans sa globalité (l'articulation, le rapport entre son et graphie et la prosodie) par le biais de la réception, l'observation et la réflexion ; dans une approche visant l'autonomie de l'apprenant.
	<i>Ordre d'organisation du contenu</i>	→ Tâches de production. → Du plus facile au plus difficile.	→ Des tâches de perceptions aux tâches de production. → Du plus facile au plus difficile.	→ Des tâches de perceptions aux tâches de production. → Du plus facile au plus difficile.

Annexe 2 - Grille 2

	PHONÉTIQUE PROGRESSIVE DU FRANÇAIS	PHONÉTIQUE EN DIALOGUES	PHONÉTIQUE ESSENTIELLE DU FRANÇAIS	
Présentations des unités/leçons sur les voyelles nasales du français				
Place des voyelles nasales dans les manuels	<i>Nombre de pages traitant les voyelles nasales</i>	27 pages (p.82-108)	7 pages (p.28-34)	24 pages (p.86-109)
	<i>Nombre d'unités/leçons sur les voyelles nasales</i>	7 unités	3 leçons	5 leçons
	<i>Choix de la présentation des voyelles nasales</i>	Oppositions phonologiques	Oppositions phonologiques	Oppositions phonologiques
	<i>Choix du titre des unités/leçons</i>	Paire minimale contenant les sons à travailler dans l'unité, suivie de l'opposition phonologique en question : → Lait-lin ; /e/-/ɛ/ → Plat-plan ; /a/-/ɑ/ → Beau-bon ; /o/-/ɔ/ → Une-un ; /yn/-/œ/ → Cinq-cent ; /ɛ/-/ɛ̃/ → Long-lent ; /ɔ/-/ɑ/ → Frein/franc/front ; /ɛ/-/œ/-/ɔ/	Voyelles nasales opposées suivies du titre du dialogue : → /ɛ̃, œ/ Randonnée dans les Ecrins → /ɑ, ɔ/ Le sens de l'observation → /ɛ̃, œ, ɔ/ Un tour dans le Languedoc-Roussillon	Opposition phonologique à travailler dans l'unité suivie d'une paire minimale reprenant les sons en question : → [ɛ] - [ɛ̃] ; faire, fin → [o] - [ɔ] ; beau, bon → [ɔ] - [ɑ] ; trotte, trente → [ɛ̃] - [œ] ; bain, banc → [ɑ] - [ɔ] ; blanc, blond
Oppositions phonologiques	<i>Type d'opposition phonologique</i>	→ Voyelles orales/voyelles nasales → Voyelles nasales entre elles	→ Voyelles nasales entre elles	→ Voyelles orales/voyelles nasales → Voyelles nasales entre elles
	<i>Voyelles nasales traitées</i>	/ɛ̃/ - /ɑ/ - /ɔ/ - /œ/	/ɛ̃, œ, ɔ/	[ɛ̃] - [ɑ] - [ɔ]
	<i>Voyelles orales traitées</i>	/e/ - /a/ - /o/	x	[ɛ] - [o] - [ɔ]
	<i>Utilisation des archiphonèmes</i>	X	✓	X
	<i>Nombre de sons/phonèmes opposés</i>	2 ou 3	2	2
	<i>Nombre d'oppositions phonologiques</i>	7	3	5
	<i>Les oppositions phonologiques traitées</i>	→ /e/ - /ɛ/ → /a/ - /ɑ/ → /o/ - /ɔ/ → /yn/ - /œ/ → /ɛ̃/ - /œ/ → /ɔ/ - /ɑ/ → /ɛ̃/ - /ɑ/ - /ɔ/	→ /ɛ̃, œ/ → /ɑ, ɔ/ → /ɛ̃, œ, ɔ/	→ [ɛ] - [ɛ̃] → [o] - [ɔ] → [ɔ] - [ɑ] → [ɛ̃] - [œ] → [ɑ] - [ɔ]
<i>Progression des oppositions phonologiques</i>	D'abord on oppose les voyelles orales et les voyelles nasales, puis les voyelles nasales entre elles (par deux), enfin les trois voyelles nasales.	On oppose d'abord deux voyelles nasales puis les trois voyelles nasales.	D'abord on oppose les voyelles orales et les voyelles nasales, puis les voyelles nasales entre elles (par deux).	
Structure d'une unité/leçon sur les voyelles nasales				
Structure générale	<i>Progression d'une unité/leçons du point de vue du manuel</i>	1) Exercice d'écoute et de discrimination 2) Document d'introduction de l'unité 3) Explications 4) Un encadré montrant les graphies principales de chaque son étudié 5) Exercices de répétition 6) Exercices de dialogue 7) Exercices complémentaires de lecture et écriture	1) Document d'introduction de la leçon 2) Explications + discrimination visuelle 3) Exercices de discrimination auditive 4) Exercices de production 5) Rapport phonie-graphie	1) Présentation du document d'introduction de la leçon et des explications par le biais d'activités de discrimination auditive 2) Exercices de discrimination auditive 3) Exercices de répétition 4) Exercices de transformation 5) Exercices de phonie-graphie 6) Dictée 7) Lecture
	<i>Progression d'une unité/leçons de notre point de vue</i>	1) Exercice d'identification à partir de l'écrit 2) Document d'introduction de la leçon 3) Explications 4) Exercices de production 5) Exercices d'écriture (position aléatoire au sein de l'unité)	1) Document d'introduction de la leçon 2) Explications + exercice d'identification visuelle à partir des explications 3) Exercice de discrimination 4) Exercices d'identification 5) Exercices de production 6) Exercice d'identification à partir de l'écrit	1) Présentation du document d'introduction et des explications par le biais d'exercices d'identification + consigne de compréhension écrite du texte explicatif + exercice de rapport phonie-graphie 2) Explications rapport phonie-graphie sous forme de mémo 3) Exercice de discrimination (sa présence n'est pas automatique) 4) Exercices d'identification 5) Exercices de production 6) Exercices de rapport phonie-graphie
	<i>Type de progression générale</i>	1) Tâches nécessitant un support écrit 2) Document d'introduction de l'unité 3) Explications 4) Tâches de production 5) Tâches nécessitant un support écrit (position aléatoire dans l'unité)	1) Document d'introduction de la leçon 2) Explications 3) Tâches de perception 4) Tâches de production 5) Tâches nécessitant un support écrit	1) Tâches de perception dépendantes du document d'introduction et des explications (activités de conceptualisation) 2) Explications 3) Tâches de perception (indépendantes) 4) Tâches de production 5) Tâches spécifiques à l'écriture Attention, il y a quelques exceptions : présence d'exercice de phonie-graphie au sein des tâches de perception.

Document d'introduction de l'unité/leçon	<i>Document authentique et/ou fabriqué</i>	Document authentique	Documents fabriqués	Documents fabriqués
	<i>Type de document</i>	Citation, extrait de paroles de chanson, extrait de poème, d'auteurs francophones du Moyen-Age à aujourd'hui	Texte écrit (dialogue) avec sa version enregistrée (sur le CD) illustré par un dessin.	Paire de dessins illustrant un texte audio servant comme exercice d'identification auditive et visuelle.
	<i>Objectif du document</i>	Les citations, extraits de chansons ou de poèmes exposent la difficulté, à savoir les sons à travailler dans l'unité.	Les dialogues, déclencheurs de l'oral, contiennent une forte récurrence des phonèmes faisant l'objet de la leçon.	La paire de dessins et le texte audio qui l'accompagne mettent en scène un malentendu dû à un point phonétique.
Explications	<i>Choix de présentation de l'explication</i>	1) Un encadré avec une coupe sagittale et un schéma articulatoire des lèvres accompagnés d'explications précises sur l'articulation des sons. 2) Un tableau montrant les graphies principales de chaque son étudié, illustrées par des exemples	→ 2 coupes sagittales présentant l'articulation de chaque phonème de l'opposition phonologique, accompagnées d'explications précises sur l'articulation de chaque phonème. Les coupes sagittales font l'objet d'un exercice d'identification visuelle : on demande à l'apprenant d'identifier par lui-même la coupe sagittale qui représente chaque phonème étudié. Les réponses figurent à l'envers sous les coupes.	Les explications sont présentées sous forme d'activités. 1) 2 encadrés comportant chacun une coupe sagittale et des explications précises sur l'articulation de chaque son. L'apprenant fait face à une question de compréhension écrite dans laquelle il doit identifier le trait d'articulation qui diffère dans l'opposition phonologique, à partir du texte explicatif. 2) Un tableau présentant l'articulation de chaque son via des <i>symboles*</i> et les principales graphies illustrées par des exemples. <i>* liste des symboles (en début d'ouvrage) utilisés pour la description d'un son</i>
	<i>Objectifs de l'explication</i>	1) Comprendre et identifier la différence articulatoire entre 2 (ou 3) sons. 2) Prendre connaissance des graphies principales de chaque son étudié.	1) Permettre à l'apprenant de découvrir par lui-même, dans la mesure du possible, ce qui fait l'objet de la leçon. 2) Comprendre et identifier la différence articulatoire entre 2 phonèmes.	1) Découvrir et réfléchir sur le fonctionnement d'un point phonétique. 2) Comprendre et identifier la différence articulatoire entre 2 sons. 3) Prendre connaissance des graphies principales de chaque son étudié.
	<i>Progression de l'explication</i>	Progression articulatoire vers graphique	Articulatoire	Progression articulatoire vers graphique
Exercices	<i>Exercices ou activités</i>	Exercices	Exercices	Activités et exercices
	<i>Niveaux de difficulté des exercices à l'intérieur de l'unité/leçon</i>	3 niveaux de difficulté : → débutant → intermédiaire → avancé	X	X
	<i>Typologie d'exercices</i>	Production, écrit	Discrimination, identification, production, écrit	Discrimination, identification, production, écrit
	<i>Présence d'éléments suprasegmentaux dans l'unité/leçon</i>	✓	✓	✓
	<i>Référence à la langue maternelle dans l'unité/leçon</i>	X	X	Explications ciblées selon la langue maternelle de l'apprenant
<i>Place du jeu</i>	X	X	Jeux de prononciation en binôme, en groupe	
Supports et documents à l'intérieur de l'unité/leçon	<i>Documents authentiques et/ou fabriqués</i>	Documents authentiques et fabriqués	Documents fabriqués	Documents fabriqués
	<i>Type de documents</i>	Authentiques : citations, extraits de paroles d'une chanson, vers d'un poème. Fabriqués : coupes sagittales et schémas articulatoires des lèvres	Coupes sagittales	Coupes sagittales
Enregistrements audios	<i>Variété des voix</i>	Hommes et femmes	→ Hommes et femmes dans les dialogues → Alternance voix d'homme et de femme dans les exercices (ex : énonciation de la consigne avec la voix d'homme et contenu de l'exercice avec la voix de femme)	Hommes et femmes
	<i>Variété d'accents (régionaux, pays francophones)</i>	Français "standard"	Français "standard"	Français "standard"
	<i>Situations d'utilisation des enregistrements audios</i>	→ Exercices d'identification à partir de l'écrit → Exercices de production (écouter et répéter, écouter le modèle puis faire l'exercice sur ce modèle)	Dialogues, exercices de discrimination et d'identification (exercices 1 à 3)	→ Textes oraux → Exercices de discrimination → Exercices d'identification auditive → Exercices de production
	<i>Transcriptions</i>	✓	✓	✓
Evaluation	<i>Présence d'évaluation dans l'unité/leçon</i>	X	X	X
	<i>Positionnement de l'évaluation sur les voyelles nasales dans le manuel</i>	X	Bilan n°1, à la fin du premier groupe de leçons	Bilan 5, en fin d'ouvrage
Outils supplémentaires	<i>Type et fonction de l'outil</i>	→ Références aux autres leçons où le même son est étudié → Indications sur les difficultés particulières des sons en question	X	→ Rubrique "Trucs et astuces" avec des conseils pratiques de prononciation → Des points de phonétique contrastive avec des explications ciblées selon la langue maternelle de l'apprenant

Typologie des exercices sur les voyelles nasales : les tâches de perception				
Les exercices de discrimination	Nombre d'exercices de discrimination par unité/leçon	X	0 ou 1	0 ou 1
	Typologie des exercices de discrimination	X	Comparaison	Comparaison
	Type de consignes des exercices de discrimination	X	→ Vous allez entendre un couple de mots, dites si ces mots sont identiques ou différents (cocher la case dans le tableau)	→ Indiquez quand la prononciation est la même et quand elle est différente (mettre symbole = ou ≠)
	Objectifs des exercices de discrimination	X	→ Dire si les termes cités sont identiques ou différents	→ Dire si les termes cités sont identiques ou différents
Les exercices d'identification	Nombre d'exercices d'identification par unité/leçon	X	2 ou 3	≈ 3
	Typologie des exercices d'identification	X	Repérage, reconnaissance	Repérage, reconnaissance
	Type d'exercices d'identification	X	→ Vous allez entendre une série de mots, indiquez dans quel mot vous entendez le phonème étudié (tableau) → Vous allez entendre un nombre de syllabes, dites dans quelle syllabe vous entendez le phonème étudié → Vous allez entendre une série de 3 mots, indiquez le mot qui est différent des deux autres (cocher la case dans le tableau)	→ Ecoutez et associez → Ecoutez et cochez ce que vous entendez (tableau) → Ecoutez. Dans quelle syllabe vous entendez le son étudié
	Objectifs des exercices d'identification	X	→ L'appropriation par l'apprenant du phonème en opposition avec les autres phonèmes → Repérer et reconnaître les phonèmes étudiés seuls, dans une syllabe et dans mot → Différencier, via un schéma articulatoire, deux phonèmes opposés	→ L'appropriation par l'apprenant du son en opposition avec les autres sons → Repérer et reconnaître les sons étudiés seuls, dans un mot et dans une phrase
Typologie des exercices sur les voyelles nasales : les tâches de production				
Exercices de production	Nombre d'exercices de production par unité/leçon	Entre 13 et 14 : → 3 niveaux de difficulté (entre 4 et 5 exercices par niveau)	3	Entre 8 et 10
	Typologie d'exercices de production	→ Répétition → Transformation → Lecture à voix haute	→ Répétition → Transformation	→ Répétition → Transformation → Lecture à voix haute
	Type de consignes des exercices de production	→ Ecouter et répéter → Répéter en respectant les éléments suprasegmentaux mentionnés dans la consigne → Transformation de l'intonation des phrases à partir d'un modèle → Répéter et transformer l'intonation des phrases en respectant les éléments suprasegmentaux cités → Transformation de phrases en effectuant un changement supplémentaire (trouver l'adjectif correspondant au verbe, trouver l'adverbe correspondant au nom, retrouver le contraire de mots) → Répéter en un seul ou plusieurs groupes rythmiques → Lecture à voix haute (proverbe, virelangue, poème, citation, charade, chanson)	→ Ecouter et répéter les mots ou expressions → Répondre aux questions et faire comme le modèle (transformation de phrase : intonation)	→ Ecouter et répéter → Écouter, répéter et transformer à l'oral → Lecture → Retrouver le contraire de chacun des mots → Retrouver les mots qui correspondent à ces définitions
	Présences d'éléments suprasegmentaux	✓	✓	✓
	Éléments suprasegmentaux travaillés	Liaisons, enchaînements vocaliques, enchaînements consonantiques, e caduc, assimilation, égalité syllabique, intonation, groupe rythmique	Intonation, liaisons, enchaînements vocaliques, enchaînements consonantiques	Intonation, liaisons, enchaînements vocaliques, enchaînements consonantiques, e caduc
	Manière de présenter les éléments suprasegmentaux dans les exercices	Symboles	X	Symboles
	Objectifs des exercices de production	→ Concentration sur l'écoute afin de mémoriser les sons et phénomènes prosodiques → Contrôler sa prononciation en effectuant une opération linguistique attendue (répétition)	→ Concentration sur l'écoute afin de mémoriser les phonèmes et phénomènes prosodiques → Contrôler sa prononciation en effectuant une opération linguistique attendue (répétition)	→ Concentration sur l'écoute afin de mémoriser les sons et phénomènes prosodiques → Contrôler sa prononciation en effectuant une opération linguistique attendue (répétition)

Typologie des exercices sur les voyelles nasales : les tâches nécessitant un support écrit				
Les exercices nécessitant un support écrit	Exercices d'identification à partir de l'écrit	→ Repérer et reconnaître les sons étudiés seuls, dans un mot et dans une phrase → Repérer et reconnaître un mot qui contient le son étudié	Identifier et relever les phonèmes étudiés dans le dialogue	Identifier et relever les sons étudiés dans un texte
	Rapport phonie-graphie	X	Relever toutes les façons d'écrire les phonèmes étudiés	→ Ecrire des mots contenant les sons étudiés (jeux de prononciation) → Dictée (écrire ce qu'on entend) → Écrire les principales graphies du son étudié → Dire et écrire des paires minimales contenant les sons étudiés
	Exercices d'identification visuelle	X	→ Observer les schémas articulatoires (coupes sagittales) et associer le phonème étudié au schéma correspondant	→ Ecouter et associer l'image à la phrase correcte contenant le son étudié
	Exercices à partir d'un objectif communicatif (savoir raconter)	→ Inventer un proverbes en intégrant les sons étudiés → Écrire la suite d'une histoire en incluant les sons étudiés	X	→ Compléter un proverbe français
Compétences dans les unités/leçons sur les voyelles nasales				
Compétences	Compétences linguistiques travaillées dans l'unité/leçon	<p>Objectifs grammaticaux : → Utilisation de l'impératif présent → Remplacement du COD par le pronom personnel <i>en/la/le</i> → Emploi du participe présent → Emploi du conditionnel → Conjugaison du verbe avec le pronom personnel <i>on</i></p> <p>Objectifs lexicaux : → Trouver l'adjectif (négatif) correspondant au verbe → Trouver l'adverbe correspondant au nom → Trouver le contraire de mots</p> <p>Objectifs orthographiques : → Dictée (écouter et écrire le mot dans le texte à trous) → Écrire des chiffres/nombres en lettres</p>	<p>Objectif phonologique : → Appropriation des caractères phonétiques et des archiphonèmes</p>	<p>Objectifs grammaticaux : → Emploi du participe présent → Remplacer le COD par le pronom personnel <i>en</i> → Transformer phrases affirmatives en négatives (et vice versa) → Conjuguer le verbe avec le pronom personnel indiqué</p> <p>Objectifs lexicaux : → Retrouver le mot qui correspond aux définitions → Transformer un adjectif en adverbe → Retrouver le mot contraire</p> <p>Objectifs orthographiques : → Dictée → Écrire les chiffres en lettres → Remettre les lettres dans l'ordre pour former un mot</p>
	Compétences communicatives travaillées dans l'unité/leçon	→ Inventer un proverbes en intégrant les sons étudiés → Écrire la suite d'une histoire en incluant les sons étudiés	X	X
	Compétences culturelles travaillées dans l'unité/leçon	→ Familiariser l'apprenant à la culture francophone par le biais de proverbes, virelangues, poèmes, citations, charades, chansons.	X	→ Compléter un proverbe français → Chercher et écrire des noms de plats français

Résumé

Mots-clés : enseignement/apprentissage de la prononciation, voyelles nasales, correction phonétique, manuel de correction phonétique.

Ce mémoire est le résultat d'une réflexion sur l'enseignement/apprentissage de la prononciation des voyelles nasales du français au travers de trois manuels de correction phonétique.

Après avoir contextualisé l'intérêt de l'enseignement/apprentissage de la prononciation, les caractéristiques des voyelles nasales du français et l'utilisation de manuels de correction phonétique pour remédier aux difficultés de prononciation ; nous avons émis l'hypothèse suivante : l'entraînement auditif à partir d'opposition phonologiques (oppositions entre voyelles nasales et orales, et voyelles nasales entre elles) dans les manuels de correction phonétique permet une meilleure perception des différences entre chaque son et conduit à une production consciente des sons.

Réalisé à partir de deux grilles d'analyse de manuels et d'une analyse contrastive du contenu de ces dernières, ces différents moyens nous fournissent une analyse précise des résultats obtenus, permettant de revenir à l'hypothèse émise et de conclure ou non, sur sa validité.

Abstract

Keywords : teaching/learning pronunciation, nasal vowels, phonetic correction, phonetic correction manual.

This dissertation is the result of a reflection on the teaching/learning of the pronunciation of the French nasal vowels through three phonetic correction manuals.

After contextualizing the interest of teaching/learning pronunciation, the characteristics of French nasal vowels and the use of phonetic correction manuals to remedy pronunciation difficulties; we hypothesized that auditory training from phonological oppositions (oppositions between nasal and oral vowels, and nasal vowels between them) in phonetic correction manuals allows a better perception of the differences between each sound and leads to conscious production of sounds.

Made from two manual analysis grids and a comparative analysis of the content of the manuals, these different means provide us with an accurate analysis of the results obtained, allowing us to return to the hypothesis made and conclude or not, on its validity.

