



HAL
open science

Conception d'un parcours numérique pour travailler les correspondances phonèmes-graphèmes destiné à un public hispanophone

Roxana Cancino Garcia

► **To cite this version:**

Roxana Cancino Garcia. Conception d'un parcours numérique pour travailler les correspondances phonèmes-graphèmes destiné à un public hispanophone. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03464560

HAL Id: dumas-03464560

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03464560v1>

Submitted on 3 Dec 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.

**Conception d'un parcours
numérique pour travailler les
correspondances
phonèmes - graphèmes
destiné à un public
hispanophone**

Prénom : CANCINO GARCIA
NOM : ROXANA

Sous la direction de **CHRISTIAN DEGACHE**

UFR LLASIC
Département **Sciences du langage & FLE**

Mémoire de Master 2 mention Didactique des Langues - 24 crédits

Parcours : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique nuMérique (DILIPEM)

Année universitaire 2020-2021

Conception d'un parcours numérique pour travailler les correspondances phonèmes-graphèmes destiné à un public hispanophone

Prénom : Roxana
NOM : CANCINO GARCIA

Sous la direction de **CHRISTIAN DEGACHE**

UFR LLASIC
Département **Science du langage & FLE**

Mémoire de Master 2 mention Didactique des Langues- 24 crédits

Parcours : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique nuMérique (DILIPEM)

Orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

« Une langue comme l'espagnol est proche du français grammaticalement et
lexicalement, mais éloignée phonétiquement. »

Dominique Abry

Le français dans le monde, 363, 100.

Remerciements

Je voudrais remercier les personnes qui ont été auprès de moi pendant cette année si difficile, mais les larmes me viennent aux yeux.

Merci de comprendre mon silence.

J'ai commencé ce mémoire entourée de trois montagnes : Chartreuse, Belledonne et le Vercors... j'ai fini de l'écrire devant le Popocatepetl et l'Ixtaccihuatl, rien de plus beau.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : ROXANA

NOM : CANCINO GARCIA

DATE : LE 3 SEPTEMBRE 2021

Sommaire

Introduction.....	7
Etat de l'art : analyse de cinq sites web pour travailler la phonétique.....	14
Partie 1 - Quels aspects prendre en compte pour aborder la compétence orthoépique en L2 ?.....	18
CHAPITRE 1. L'EVOLUTION DEL'ORTHOEPIE DANS LA DIDACTIQUE DU FLE.....	19
1. DE LA COMPETENCE ORTHOEPIQUE AU LIEN PHONIE-GRAPHIE.....	19
2. LE CODE ECRIT ET LE CODE ORAL, QUELLE DEMARCHE POUR ENSEIGNER LEUR LIEN ?.....	25
3. UNE ECHELLE DE NIVEAUX POUR LA C. ORTHOEPIQUE, UNE QUESTION POUR LA RECHERCHE.....	31
CHAPITRE 2. BREVE COMPARAISON DES DEUX SYSTEMES LINGUISTIQUES.....	34
1. LES DEUX SYSTEMES VOCALIQUES.....	35
2. LES DEUX SYSTEMES CONSONANTIQUES.....	37
3. LES ELEMENTS SUPRASEGMENTAUX DES DEUX SYSTEMES.....	40
CHAPITRE 3. LES DEUX SYSTEMES D'ECRITURE.....	43
1. FRANÇAIS - EQUIVOCITE ET OPACITE.....	43
2. ESPAGNOL - UNIVOCITE ET TRANSPARENCE.....	45
Partie 2 - Quels emprunts est-il possible de faire aux méthodes travaillant la prononciation pour les appliquer dans la conception des activités afin de développer la compétence orthoépique ?.....	47
CHAPITRE 4. COMPLEMENTARITE DE DEUX METHODES POUR TRAVAILLER LA PRONONCIATION.....	48
1. METHODE ARTICULATOIRE, ATOUTS ET LIMITES.....	49
2. METHODE VERBO TONALE, ATOUTS ET LIMITES.....	52
3. COMPLEMENTARITE DES DEUX METHODES DANS UN DISPOSITIF NUMERIQUE.....	55
CHAPITRE 5. QUELLE DEMARCHE PRENDRE EN COMPTE POUR TRAVAILLER LA PRONONCIATION ?.....	56
1. LA MEDIATION DE LA PRONONCIATION.....	56
2. QU'ENTENDONS-NOUS PAR ACTIVITE LUDO-EDUCATIVE ?.....	61
3. TRANSPOSITION DES ELEMENTS LUDIQUES AUX ACTIVITES LUDOEDUCATIVES.....	64
CHAPITRE 6. ANALYSE DE TROIS MANUELS DE PHONETIQUE.....	66
1. LES 500 EXERCICES DE PHONETIQUE.....	66
2. EXERCICES SYSTEMATIQUES DE PRONONCIATION FRANÇAISE.....	70
3. PHONETIQUE FRANÇAISE POUR HISPANOPHONES.....	72
Partie 3 - Comment scénariser des activités pour l'acquisition des CPG dans un dispositif numérique ?.....	75
CHAPITRE 7. ACTIVITE DE LECTURE A HAUTE VOIX.....	76
1. DESCRIPTION DE L'ACTIVITE DE LECTURE.....	76
2. ANALYSE DE PRODUCTIONS ORALES.....	82
3. PERCEPTION DES PARTICIPANTS.....	85
CHAPITRE 8. DEROULEMENT D'UN PARCOURS TRAVAILLANT LES CPG.....	90
1. QUELS OBJECTIFS GENERAUX DANS UN PARCOURS ENVISAGEANT LA PRONONCIATION ?.....	91
2. AGENCEMENT DES UNITES.....	94
CHAPITRE 9. CONSTRUCTION D'UNE UNITE.....	96
1. SUPPORTS.....	96
2. LES MICRO-ACTIVITES DEGAGEES D'UNE ACTIVITE DE LECTURE.....	98
3. QUELLE (S) VARIANTE (S) ENSEIGNER, POURQUOI ET COMMENT ?.....	103
Conclusions.....	107
Bibliographie.....	109
Sitographie.....	112

Table des illustrations.....	113
Table des annexes.....	114
Table des matières.....	122
Résumé.....	124

Introduction

Avant de commencer à exposer l'objectif de ce travail, il est important de mentionner qu'il se situe dans la prolongation de notre cas-projet réalisé dans les deux semestres du Master 2 (2020-21). Pour le lecteur qui n'est pas familiarisé avec ce contexte, dans le cadre du Master 2 Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogie Numérique (désormais DILIPEM), nous avons dû contacter un commanditaire pour mener à bien la réalisation d'un prototype (un dispositif numérique d'apprentissage pour les langues).

En ce qui concerne notre équipe, appelée durant la période du projet, *Les Trois Continents*, nous avons travaillé avec l'enseignante-chercheuse Haydée Silva-Ochoa de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). De manière très générale, une des lignes de recherche de madame Silva-Ochoa est le rôle du jeu dans l'apprentissage des langues vivantes, particulièrement, dans le domaine du Français Langue Étrangère (FLE).

De ce fait, nous avons participé à l'élaboration d'un dispositif d'apprentissage dont l'objectif général était de concevoir des activités ludo-éducatives, à destination des adolescents hispanophones, pour l'apprentissage du FLE. Tout au long du projet, nous avons développé des activités visant trois compétences : lexicale, grammaticale et phonologique. La raison pour laquelle nous avons uniquement travaillé sur ces trois compétences a été que nous devions, dans l'élaboration du cas-projet, respecter le programme pour l'apprentissage du français au lycée.

Cependant, dans les échanges avec la commanditaire, depuis la fin de septembre 2020, elle nous a exprimé sa volonté de travailler les activités ludo-éducatives non seulement avec ces trois compétences, mais aussi avec d'autres telle que la compétence orthoépique (objectif de ce travail). Elle nous a fait part aussi de son intérêt pour l'élaboration d'un dispositif numérique d'apprentissage ludique pour d'autres langues tels que l'italien, le portugais, le chinois. Malheureusement, étant donné que la limite du temps pour atteindre les objectifs de la formation est brève, ce n'était pas envisageable d'aborder ni d'autres langues ni d'autres compétences.

C'est sur ce point que se situe l'intérêt de ce travail, dans l'exploration de la compétence orthoépique, tout en utilisant les éléments ludiques, utilisés préalablement dans l'élaboration du cas-projet. De manière générale, la compétence orthoépique est actuellement la moins connue des compétences linguistiques mentionnées dans le *Cadre Européen Commun de Référence* (désormais CECR). Dans le chapitre 1, nous essayons

non seulement d'expliquer les raisons pour lesquelles la définition de cette compétence est brève dans le CECR, mais aussi pourquoi nous entendons moins l'expression 'compétence orthoépique' dans la littérature spécialisée et davantage d'autres désignation comme 'correspondances phonèmes-graphèmes'.

Pour l'instant, nous nous limiterons à dire qu'il s'agit de la connaissance des représentations phonétiques telle que [bato] et de leurs représentations orthographiques correspondantes, comme le mot « bateau » dans cet exemple. Certes, la compétence orthoépique est proche de la compétence phonétique, mais elle se distingue de cette dernière car elle comprend à la fois la prononciation et l'écriture.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, cet aspect n'a pas pu être abordé durant la période du projet, mais il faisait partie de la commande initiale. Malgré notre intérêt pour travailler aussi avec d'autres langues, nous restons prudente et nous nous limiterons à la combinaison des langues (français-espagnol) dont nous avons le plus d'expérience et de connaissances.

Alors, avant de passer aux questionnements sur comment travailler cette compétence, nous présenterons le public cible et le contexte d'utilisation du dispositif, ainsi que nos motivations personnelles pour ce sujet.

Public cible : Le dispositif que nous avons réalisé est destiné à un public d'adolescents hispanophones à Mexico. Il s'agit des élèves du lycée général *Colegio de Ciencias y Humanidades* qui débute le français comme LV2. Les élèves ayant entre 15 et 18 ans, avec un niveau A1-A2, en cours d'acquisition, auront à leur disposition cet outil pour améliorer leur prononciation à travers un support écrit. L'usage de ce dispositif ne sera pas imposé par les enseignants, c'est la curiosité et la motivation des élèves qui les amènera à l'utiliser.

Il est important aussi de mentionner que, si le public cible a été défini en fonction de la commande de notre cas-projet, au fur et à mesure de l'élaboration de ce mémoire, nous n'envisageons plus seulement le public de ce lycée. Nous considérons que des apprenants plus âgés et d'autres horizons pourraient aussi faire partie du public cible. Nous pensons particulièrement aux étudiants déjà expérimentés dans d'autres langues étrangères et déjà familiarisés avec l'apprentissage des langues étrangères, souhaitant acquérir le code oral du français à travers ses représentations écrites.

Contexte d'apprentissage : Nous avons suivi le programme officiel de français pour sélectionner les objectifs pédagogiques de notre prototype, mais l'objectif des

activités n'était pas le rebrassage des cours. Il s'agit plutôt d'activités de découverte sur des points grammaticaux, lexicaux ou phonétiques. Nous nous sommes appuyée sur les actes de parole du programme (UNAM, *Programa de Estudios...*, 2016) et, à partir de là, nous avons scénarisé nos activités avec la métaphore du voyage. Autrement dit, le dispositif est un complément pour l'apprentissage du français se trouvant dans la médiathèque du lycée. Cela veut dire qu'il est conçu pour un travail en autonomie et individuel dans un contexte semi-formel et hétéroglotte.

Motivations : Tamara Lobato, en parlant de sa pratique professionnelle, souligne (2012 : 133) que malgré son importance, la compétence orthoépique n'est assez travaillée ni en cours de langue ni dans les manuels. En effet, dans notre contexte d'apprentissage, nous constatons que celle-ci n'est pas mentionnée dans le programme officiel du lycée. De même, dans les manuels de FLE, il est difficile de trouver des activités pour son acquisition. En outre, Lobato observe (idem) qu'il peut s'avérer très stressant pour l'élève d'être corrigé pendant le cours en présence de ses collègues sur ses difficultés de prononciation. Ceci, mentionne-t-elle, peut provoquer un blocage chez l'élève et créer des situations inconfortables. À ce propos, l'auteure ajoute (2012 :142) que, l'usage des dispositifs numériques permettra que l'élève travaille en dehors de la salle de classe, promouvant ainsi son autonomie.

Ce sont les raisons pour lesquelles, nous trouvons motivant d'explorer cette compétence à travers des activités en ligne : la compétence orthoépique est peu travaillée dans les environnements numériques, elle est idéale pour un travail individuel et elle permet d'améliorer la conscience phonétique des apprenants.

Après avoir présenté le contexte d'apprentissage et les caractéristiques du public cible, ainsi que nos motivations, nous allons passer maintenant aux questionnements pour la conception du dispositif numérique destiné à travailler la prononciation à partir de l'écrit.

Pour entamer l'exposition et l'enchaînement de nos questionnements, nous allons commencer par les idées plus générales et, progressivement, nous allons aboutir à des arguments plus précis. Ainsi, nous voulons répondre dans l'ordre suivant à nos interrogations : (a) pourquoi travailler sur la compétence orthoépique au XXIème siècle ? (b) À quoi servirait-il de développer cette compétence ? (c) Comment pourrions-nous la présenter dans un dispositif numérique (1) et quels types d'activités permettraient de rendre ludique son acquisition (2) ?

Pourquoi travailler sur la compétence orthoépique au XXIème siècle ?

(a) Avant la publication du CECR, la compétence orthoépique faisait partie de l'enseignement de la prononciation. À l'arrivée de ce dernier, elle semble être banalisée et cantonnée à l'enseignement de la L1. Il est possible que la raison pour laquelle cette compétence ait été mise de côté dans l'enseignement de l'oral, en L2, soit liée au fait qu'elle est une activité individuelle. Certes, si nous nous positionnons à partir d'une approche socioconstructiviste, la compétence orthoépique ne promeut pas, en soi même, l'interaction avec les autres et ne travaille pas non plus une tâche ancrée dans une situation réelle ou authentique. L'activité par excellence de la compétence orthoépique est la lecture à voix haute. Néanmoins des études récentes (Dherbey-Chapuis, 2020 & Bassetti et Atkinson, 2015) ont démontré que si l'expression orale des apprenants est améliorée avec les approches communicatives, en ce qui concerne l'enseignement de la prononciation en L2, ces approches s'avèrent peu efficaces.

D'après les affirmations de ces auteurs (voir supra), que nous allons développer dans les sections correspondantes, un enseignement explicite de la correspondance entre phonèmes et graphèmes pourrait apporter des bénéfices aux apprenants au niveau de la prononciation. Il est évident qu'à l'heure actuelle, nous ne pouvons pas nous positionner à partir d'une approche traditionnelle et croire que le développement de cette compétence à partir d'une démarche explicite pourrait garantir une production orale irréprochable. L'acquisition de la compétence orthoépique doit, en parallèle, être accompagnée d'activités communicatives permettant à l'apprenant de s'exprimer de manière libre.

Il s'agit donc de récupérer cette compétence en faisant un équilibre entre tradition et modernité. De même que les activités de traduction ont été revalorisées dans la récente publication du *Volume complémentaire* (2020), à travers les descripteurs pour la médiation de textes, la compétence orthoépique peut être visée sous une autre perspective et apporter des bénéfices dans la prononciation des apprenants.

À quoi servirait-il de développer cette compétence ?

La finalité d'acquérir une telle compétence serait de donner les repères nécessaires aux apprenants pour développer une conscience phonétique, de telle sorte qu'ils soient capables de s'autocorriger, ou bien, s'ils n'arrivent pas à ce point, au moins qu'ils soient conscients où se trouvent leurs erreurs de prononciation. Il est important ici de préciser que

nous sommes consciente de l'importance de l'intelligibilité et de la compréhensibilité dans la production orale. D'un point de vue réaliste, ces deux notions auront toujours la priorité. Nous sommes loin d'envisager une production semblable à celle du natif.

Par ailleurs, dû à la distance existante entre le lien phonie-graphie, le français est une langue qualifiée dans la littérature spécialisée d'opaque. De plus, au niveau de la phonétique, elle est très souvent décrite comme une langue équivoque. Cela veut dire qu'elle a de nombreuses graphies pour représenter peu de phonèmes. En revanche, l'espagnol est considéré comme une langue transparente et presque univoque. Cela veut dire que la plupart de ces phonèmes correspondent à une seule graphie.

À partir de cette description des deux systèmes linguistiques, il y a des auteurs qui affirment que ces correspondances phonèmes-graphèmes doivent être explicitées pour l'apprentissage, puisque la distance entre le fonctionnement de la L1 et celui de la L2 est considérable pour demander aux apprenants de construire les règles de prononciation à partir des inférences. Ce qui pourrait aller à l'encontre d'une méthodologie communicative et qui nous amène à la troisième question.

Comment pourrions-nous présenter la compétence orthoépique dans un dispositif numérique (1) et quels types d'activités permettraient de rendre ludique son acquisition (2) ?

(c) Jusqu'à présent nous avons insisté sur l'idée que cette compétence doit être destinée à un travail autonome, individuel et en ligne. Toutefois, la tâche ne s'avère pas simple car il ne s'agit pas de la conception d'activités pour travailler seulement la phonétique. En effet, sur internet, il existe de nombreux sites qui proposent des activités pour la compétence phonétique et il y en a même certains qui explorent la composante ludique.

Alors, l'intérêt de notre proposition dans la conception d'activités serait de travailler le lien phonie-graphie, à partir d'une lecture, tout en explorant la composante ludique. Ceci présente deux difficultés techniques : la première est que nous ne possédons pas un outil numérique pour la reconnaissance de la voix. La deuxième difficulté dans la conception est que le 'jeu' tel que nous le connaissons est une activité sociale où il y a plusieurs participants. Or, nous ne sommes pas en mesure d'utiliser un outil numérique qui propose la participation (synchrone ou asynchrone) avec les pairs.

De plus, lorsque nous parlons de FLE et de l'enseignement de la prononciation, il est indispensable de se positionner face à l'enseignement de la variation diatopique. Étant donné que le français est une langue parlée sur les cinq continents et qu'il est langue officielle dans 32 États et gouvernements, la place de la variation est un sujet incontournable dans la conception didactique.

C'est sur l'ensemble de ce troisième questionnement que se trouve notre travail d'investigation et qui nous amène à formuler les questions d'orientation de cette recherche : quels types d'activités permettraient l'acquisition de la compétence orthoépique en FLE à travers un dispositif numérique destiné à un public hispanophone ? Ainsi que les questions sous-jacentes : quelles micro-activités est-il possible de dégager d'une activité de lecture à voix haute pour travailler l'acquisition de la prononciation à partir de l'écrit ? Comment rendre ces activités ludiques, utiles et cohérentes entre elles ? Enfin, quelle place consacrer à la variation dans un tel dispositif, tout en gardant à l'esprit qu'elle ne doit pas être perçue comme accessoire, mais non plus faire l'objet d'une démarche inopérante ?

Pour répondre à ces questions nous avons organisé notre travail de la manière qui suit : dans la première partie, nous allons cerner plus finement la définition de la compétence orthoépique, tout en citant les travaux réalisés récemment qui montrent l'intérêt de la développer, ainsi que les notions à prendre en considération (intelligibilité et variation). Ensuite, nous allons également présenter les deux systèmes linguistiques phonético-phonologiques (espagnol & français) afin de montrer au lecteur les difficultés, déjà attestées et décrites, d'un hispanophone lorsqu'il apprend le français.

Le premier chapitre vise avant tout à cimenter, dans un sens figuré, les contenus que nous voulons agencer dans le dispositif selon notre créativité et nos objectifs ciblés ; tandis que le deuxième chapitre va nous servir de cadre de référence pour nous situer sur le plan méthodologique. Dans cette partie, nous examinerons d'abord les atouts et les limites de la méthode articulatoire et de la méthode verbo tonale pour un dispositif numérique. De même, les travaux de Grégory Miras (2021) sur la figure de l'enseignant comme médiateur (en l'occurrence concepteur) dans l'enseignement de la prononciation nous ont servi à éclaircir et définir notre approche. Par ailleurs, les publications de Silva-Ochoa sur le jeu en classe de langue (2008) seront aussi utilisées dans ce chapitre afin de mieux comprendre les activités ludo-éducatives en didactique des langues. Pour conclure ce chapitre, nous analysons la conception des activités pour la phonétique ou pour l'acquisition du lien phonie-graphie dans les manuels de phonétique.

Enfin, le troisième chapitre présentera la conception des activités et leur réception auprès des 10 hispanophones qui se sont engagés à tester les activités pendant deux mois. Toutes les activités ont été travaillées à distance et, avant de commencer à les distribuer, nous avons fait un pré-test pour identifier dans quelle étape se trouve leur performance de l'oral. Nous avons demandé aux volontaires comme prérequis d'avoir des notions en français ou bien de considérer la prononciation comme une difficulté dans leur apprentissage. À travers des questionnaires, nous allons chercher à étudier trois aspects : la perception de la notion de variation et des éléments ludiques, l'usage de la L1 dans le dispositif et la présentation des activités. Pour conclure, nous ébaucherons les contours d'un parcours de prononciation, au sein duquel, les activités pour l'acquisition des correspondances phonèmes-graphèmes seront insérées.

Etat de l'art : analyse de cinq sites web pour travailler la phonétique

Le Point du FLE

Commençons par les atouts de ce site : (a) c'est un site où l'utilisateur peut trouver des liens qui l'amènent à d'autres sites travaillant la prononciation et la phonétique (b) certains sites comme Le bout de la langue vont au-delà du travail purement phonétique et proposent des activités pour l'intonation, le rythme et l'accentuation. Par exemple, ce site aborde les variations du Canada et Sénégal et les variantes régionales françaises, ainsi que l'Alphabet Phonétique International (API). (c) En outre, il propose des exercices pour aborder l'alphabétisation, étalonnée en trois sections, ainsi que « 333 jeux de lecture avec fichiers audio pour apprendre à lire en s'amusant ! » Notre vision de l'ensemble des liens hébergés sur ce site est que les activités sont soignées, aussi bien dans leur présentation que dans le contenu.

Les points qui ne nous paraissent pas très fonctionnels à partir de la posture de l'apprenant débutant sont : (a) si l'apprenant arrive sans un guidage, il peut s'avérer difficile de faire un fil rouge entre les liens proposés. (b) chaque activité isolée à une conception différente du reste. Le site Le bout de la langue est un cours de phonétique destiné aux étudiants anglophones, aussi nous avons trouvé une activité issue du manuel *Latitudes* pour travailler les semi-consonnes. Il y a également des fils sur *Youtube* pour travailler la prononciation, ainsi que des activités conçues pour les locuteurs des langues asiatiques et des liens vers des sites comme TV5Monde ou des sites déjà très répandus parmi les pratiquants du FLE. (c) Ainsi, le menu nous semble intéressant, mais il est difficile à suivre une progression, le renvoi vers des sites très divers donne une sensation de labyrinthe.

TV5Monde/prononciation

Ce site propose trois sections : exercices / aides / TCF. Les exercices portent sur la compréhension écrite et orale, alors que les « aides » sont présentées par les composantes vocabulaire, grammaire, prononciation, culture(s). De plus, il y a une section destinée aux « stratégies ». Le site est traduit en plusieurs langues et l'étudiant d'espagnol peut avoir une explication de chaque composante dans sa langue. Il est important de mentionner que dans la section « aides », il n'y a pas d'activités, il s'agit d'explications sur la grammaire, la prononciation et d'autres composantes.

Dans la section de prononciation, celle-ci est présentée aussi bien dans les aspects segmentaux (phonèmes) et les aspects suprasegmentaux (prosodie). Les explications sont divisées en 30 modules. Chaque module présente un phonème ou un trait prosodique comme le groupe rythmique et l'intonation.

Dans les explications, il n'y a pas de vidéos ni d'images où l'on peut voir la posture des lèvres. Il y a en revanche des explications métalinguistiques, utilisant la méthode articulatoire. Les modules sont conçus pour un niveau A1. La variation diastratique est aussi abordée à partir d'un français de référence ; par exemple, dans le module *effacement* il est expliqué la contraction de « Il n'y a rien » pour « Y a rien ».

Parlons français, c'est facile !

Ce site travaille d'une manière très originale la prononciation. Les vidéos sont animées par Régine Llorca et contiennent des dialogues théâtralisés où le lexique avec les phonèmes sont insérés dans de courts sketches. Cependant, il y a n'a pas d'exercices de discrimination pour continuer à s'exercer. Sur ce site, il y a des lectures à haute voix proposées (orthoépique) et aussi, il y a une section de jeux où nous avons trouvé quelques activités pour travailler la phonétique. Les phonèmes sont présentés d'un point de vue articulatoire de manière simple, claire et amusante.

De plus, dans ce site il est possible d'observer la construction de mini-scénarios pour réutiliser les mots avec les phonèmes en question sans que pour cela toutes les vidéos soient rattachées à une seule scénarisation. Mais, ce site est à l'intérieur du site de TV5Monde, donc est-il une ressource différente ou est-ce la même ? Contrairement au Point du FLE où il y a plusieurs liens, TV5Monde propose aussi des liens vers d'autres sites qui travaillent le français, mais TV5Monde montre les activités de manière plus organisée. Le menu est plus clair et les niveaux sont affichés A1-2, B1-2, C1-2. En revanche, on peut se perdre facilement parmi les exercices de compréhension orale et, au lieu de travailler la prononciation, travailler la réception auditive.

Au son du FLE

Dans ce site nous trouvons la présentation de la MVT par Michel Billières. Néanmoins, dans la présentation, Billières commente qu'à cause de facteurs externes, les remédiations présentées dans les 4 séquences concernent plus les éléments segmentaux que les éléments suprasegmentaux. Nous considérons que pour le cadre de ce travail, ce site, nous a permis d'avoir une compréhension plus solide des enjeux de la MVT et des

démonstrations de la manière de procéder des enseignants. Bien qu'il s'agisse d'un site extrêmement riche en contenu pour les professeurs, il a plus une fonction d'affichage de contenu que d'interaction. En définitive, le site est peu accessible pour des apprenants débutants de FLE.

RFI savoirs-phonétique

Dans ce site nous observons une démarche inductive. L'utilisateur peut trouver une page d'accueil où il est indiqué de quelle manière sont agencées les activités. Les exercices sont organisés comme suit : compréhension orale d'une émission de radio (document authentique). Ensuite, il y a une section pour travailler le vocabulaire et la phonétique se travaille en dernier. Il nous semble intéressant de relever l'indication des auteurs dans la page d'accueil : « commencez par tester votre compréhension et enrichir votre vocabulaire, avant de passer à la partie phonétique. »

La phonétique est travaillée en trois sections : phonétique, *quand les indécis hésitent* ; phonétique, *buter sur les mots...* ; phonétique : *les formes de l'hésitation*. Nous pouvons observer tout au long des exercices qu'il n'y a pas d'explications métalinguistiques, les objectifs ne sont pas explicités. Dans ces trois sections, les apprenants sont amenés à être sensibles aux changements de tons lorsque les locuteurs expriment leur opinion à propos des candidats aux élections présidentielles.

Les types d'activités dans les trois sections sont variés : vrai/faux, compléter les trous, trouver le mot, répéter les phrases du document. L'exercice que nous avons choisi pour l'analyse travaillent uniquement les éléments suprasegmentaux (rythme, intonation, accent). Nous citons les questions qui nous permettent de démontrer que la démarche est inductive : « *Comment hésite-t-on en français ?* -réponses possibles - *on allonge la dernière syllabe du mot ; on dit « euh » à la fin du mot ; on répète les mots grammaticaux ; Quand on hésite, le débit est plus - réponses possibles - lent ou rapide.* »

Sur ce site nous trouvons des éléments didactiques et ergonomiques facilitant la navigation des apprenants débutants : indication du niveau à travailler B2/B1 (affiché avant le menu d'exercices) ; dictionnaire monolingue et bilingue (à droite en haut), ceci est très utile, grâce à la barre glissante qui permet de voir les résultats du mot cherché, l'apprenant ne doit pas ouvrir une deuxième fenêtre pour consulter le dictionnaire.

En plus d'un menu d'exercices de compréhension orale, à l'intérieur de la section de « phonétique », il y a un sommaire qui s'affiche (à gauche de l'activité) tout le temps permettant ainsi de savoir dans quelle activité on est. Même s'il y a un ordre proposé pour

la réalisation des activités, celles-ci ne sont pas verrouillées. De plus, il est affiché dès le départ le nombre de questions dans cette section (25). Au fur et à mesure que l'apprenant réalise les activités, le score s'affiche par type d'activité (3 / 5), le score aussi est visible tout le temps. Enfin, à chaque réponse il y a un feedback qui sert comme indicateur pour comprendre pourquoi la réponse choisie est fausse.

Ce site nous semble un exemple d'une utilisation raisonnée aussi bien d'un point de vue didactique et pédagogique que d'un point de vue ergonomique. Cependant, il faut rappeler que ce site travaille seulement la phonétique et que le sujet de ce travail est l'acquisition du lien phonie-graphie en FLE.

Partie 1

-

**Quels aspects prendre en compte pour aborder la
compétence orthoépique en L2 ?**

Chapitre 1. L'évolution de l'orthoépique dans la didactique du FLE

Avant de commencer à définir la compétence orthoépique, il est important de signaler que dans le domaine du Français Langue Étrangère (FLE), actuellement, il est plus courant de parler de l'acquisition des correspondances phonèmes-graphèmes que de la compétence orthoépique. Bien que dans d'autres langues telles que le japonais, l'ukrainien, le polonais, pour citer quelques exemples, il existe des recherches récentes qui font preuve de l'intérêt pour cette compétence, en FLE, non seulement l'expression 'compétence orthoépique' est moins utilisée, mais aussi il est moins fréquent de trouver des études autour de la définition première de l'orthoépique. Plus précisément, la définition traditionnelle de l'orthoépique présente l'enseignement de la prononciation à travers l'enseignement de la phonétique d'un point de vue très normatif. *Le Trésor de la Langue Française*, dans sa deuxième entrée, la définit comme la « grammaire des sons d'une langue ». Une définition qui s'avère, de nos jours, assez rigide de l'orthoépique ne recouvrant pas les différents aspects à considérer dans l'apprentissage des langues étrangères. C'est pourquoi, dans les sections suivantes nous tenterons d'ébaucher l'évolution que le terme a connu en didactique des langues.

1. De la compétence orthoépique au lien phonie-graphie

À la lumière des réflexions récentes sur la prononciation et des notions qui sont devenues clés pour son acquisition, la définition de la compétence orthoépique n'est plus en accord avec une vision renouvelée de l'enseignement de la prononciation. Ce n'est pas pour autant que cette compétence langagière a cessé de susciter de l'intérêt. Bien au contraire, la compétence orthoépique, du fait qu'elle est concernée par la prononciation, est un domaine qui suscite des questionnements et des tensions.

Néanmoins, nous avons pu constater que les spécialistes préfèrent parler de correspondances phonèmes-graphèmes ou lien phonie-graphie, du fait que l'orthoépique est un domaine exigeant destiné plus aux professionnels de la parole qu'aux étudiant.es des langues étrangères. Nous essayerons de démontrer comment les notions de variation, ainsi que d'intelligibilité ont transformé profondément la didactique de la prononciation, en déplaçant la compétence orthoépique dans un terrain plus spécialisé de la parole.

Commençons par examiner la définition proposée par le document pivot de la didactique des langues, le CECR. La compétence y orthoépique est présentée à la suite de

compétences phonologique et orthographique et définie brièvement : « Réciproquement, les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite (...). » (Conseil de l'Europe, 2001 : 92).

Autrement dit, il s'agit de la capacité à lire à haute voix afin de réaliser non seulement les graphies représentant le système de la langue, mais aussi à donner une interprétation orale aux signes de ponctuation à travers l'intonation et le rythme : « la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation. » (idem). C'est-à-dire, la compétence orthoépique vise le développement de la phonétique (les sons), de la phonologie segmentale (phonèmes) et de la prosodie (niveau suprasegmental : rythme, accentuation, intonation) (Durand & Eychenne. Dans Detey *et al.*, 2016 : 12). Tout ceci, en plus de la connaissance des conventions orthographiques (Conseil de l'Europe, 2001 : 92).

De plus, la compétence orthoépique est l'habileté à distinguer, selon la signification dans un contexte donné, la graphie correspondante d'un mot avec une seule prononciation (homonymes) : « la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 92). Autrement dit, l'élève doit être capable d'identifier que la rédaction d'une phrase peut être comprise de différentes manières selon la lecture que l'on fait (ambiguïté syntaxique). Selon Bédard *et al.*, l'ambiguïté syntaxique est un exemple d'une phrase ambiguë comme « Sophie sent la rose », où nous ne savons pas si Sophie sent une fleur ou si elle a l'odeur de la rose. Il existe différents types de phrases ambiguës, l'ambiguïté syntaxique est un cas. Comme l'écrit Bédard (2011 : SP), celle-ci : « (...) apparaît lorsqu'un syntagme a la possibilité d'avoir plusieurs points d'attache, ce qui peut conséquemment donner plusieurs sens à la phrase (Tellier, 2003). »

Cette compétence est, en conséquence, plus liée à la lecture qu'à l'écriture car dans la définition du CECR, on demande à l'élève la capacité ou les connaissances pour reconnaître et réaliser les signes graphiques, mais sa capacité à les reproduire à l'écrit n'est pas demandée. Cependant, cela ne veut pas dire que l'écriture ne fait pas partie du processus d'apprentissage de celle-ci.

Comme nous pouvons observer dans le tableau (voir annexe 1), la compétence orthoépique peut se différencier de la phonologie et de l'orthographe car elle implique l'application à la fois des connaissances phonétiques et orthographiques. De plus, nous

pensons que l'utilisation d'une ressource didactique tel que le dictionnaire est un trait particulier de l'orthoépique car cela suppose non seulement le stockage des connaissances, mais leur application directe et active pour s'impliquer dans le développement de son propre apprentissage : « la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 92).

À notre sens, cela fait une nuance entre les trois compétences, car un exercice de phonétique présente un corpus où un phonème a été ciblé, donc, la pratique d'un tel exercice est contrôlée, de même que les exercices pour s'entraîner à l'écriture. En revanche, dans la lecture d'un texte, nous trouvons toutes sortes de phonèmes et de règles de prononciation. Alors, c'est là où l'apprenant peut se poser la question de comment se prononce tel ou tel mot et, de ce fait, aller consulter un dictionnaire.

Or, à quel moment cette définition de la compétence orthoépique commence-t-elle à être dépassée ? Selon Hansen Edwards & Marie, L. Zampani, dans la théorie de l'acquisition de la phonologie des langues étrangères, la question sur l'âge pour apprendre une langue afin d'atteindre le modèle de production du natif a eu un déclin. Le motif de cette perte d'intérêt sur la question est dû au fait qu'il n'y avait pas un consensus sur la réponse. Les chercheurs sont enfin arrivés à l'idée en commun que très peu d'apprenants en L2 atteignent la production orale du natif. (Edwards, H. & Zampani, 2008 : 5). À partir de là, l'attention des études se tourne plus vers l'intelligibilité et la compréhensibilité. La définition de l'orthoépique s'avère donc encore sous une perspective traditionnelle où la suppression de l'accent étranger était mise en avant. Dans la section suivante, nous aborderons ce point.

Par ailleurs, la définition du CECR met l'accent sur une prononciation correcte de la part de l'apprenant. Nous nous questionnons sur quels sont les paramètres pour considérer qu'elle soit correcte. La notion de variation dans ce cas joue aussi un rôle important pour la définition de la compétence orthoépique. Si le code écrit est un code relativement fixe et partagé par les francophones, en revanche, les réalisations phonétiques (code oral) sur un même extrait peuvent différer d'une variation à l'autre. Le CECR ne mentionne pas les tensions que cette notion soulève pour l'enseignement de la prononciation. Les auteurs placent les questions concernant la variation plutôt dans la compétence sociolinguistique.

1.1. Une vision différente à partir de l'avènement de deux notions

Étant donné que les notions d'intelligibilité et de variation sont importantes pour la réflexion dans ce travail, elles seront mentionnées dans d'autres sections. Néanmoins, nous considérons qu'une courte introduction était nécessaire pour faire le passage entre la compétence orthoépique et l'acquisition des correspondances phonèmes-graphèmes (désormais CPG).

L'orthoépique, telle qu'elle a été pratiquée, demande une précision dans la lecture et la prononciation nécessaire pour les acteurs, les journalistes ou d'autres professions où la maîtrise langagière est exigée. En revanche, l'apprenant d'une L2 a besoin de connaître les graphies et leurs respectives réalisations phonétiques pour des situations concrètes de son quotidien et pour produire des réalisations intelligibles.

1.1.1. L'intelligibilité

Dans le texte de 2001, contrairement aux compétences phonologique et orthographique, la compétence orthoépique n'a pas d'échelle de descripteurs ni une note expliquant cette omission. De plus, dans la récente publication du *Volume complémentaire* (2020), la définition de cette compétence a été supprimée. Nous n'avons pas trouvé d'arguments explicitant cette suppression. Ce n'est qu'en faisant le lien avec la compétence phonologique que nous trouvons une explication : en 2020, les auteurs affirment que concernant la définition de la compétence phonologique elle est toujours valable : « (...) claire, approfondie et suffisamment large pour englober des réflexions plus récentes sur les aspects de la phonologie dans l'enseignement des langues secondes / étrangères (...) », (Council of Europe, 2020 : 133). Cependant, concernant l'échelle des descripteurs les auteurs déclarent (idem) qu'elle a été complètement remplacée car : « (...) l'échelle de la phonologie a été la moins réussie de celles calibrées dans la recherche originale derrière les descripteurs publiés en 2001. »

De manière générale, les auteurs avouent qu'il y avait une vision de l'enseignement de la prononciation qui ne correspondait plus à ce que proposait le CECR dans son ensemble. C'est-à-dire, une situation de communication où l'apprenant est vu comme un acteur social face à la diversité culturelle et toutes les implications que cette dernière entraîne dans l'apprentissage d'une langue-culture. La citation suivante sur la compétence

phonologique dans *Le Volume complémentaire*, nous semble éclairer en quoi la définition de la compétence orthoépique est contradictoire ou incomplète avec les approches mises en avant dans les deux textes (2001, 2020) :

La maîtrise phonologique du locuteur natif idéalisé a longtemps été un objectif de l'enseignement des langues, l'accent représentant un indicateur de mauvaise maîtrise de la phonologie. L'insistance mise sur l'accent et son exactitude au détriment de l'intelligibilité a nui au développement de l'enseignement de la prononciation. Les modèles idéalisés qui ignorent les accents, ne prennent pas en compte les contextes, les aspects sociolinguistiques ni les besoins des apprenants. L'échelle de 2001 avait l'air de renforcer ce point de vue et c'est la raison pour laquelle elle a été redéveloppée à partir de zéro (...).

(Council of Europe, 2020 : 133).

Étant donné que la compétence orthoépique est en lien avec la prononciation et avec toutes les considérations actuelles pour son enseignement, c'est-à-dire, qu'il n'y a plus d'appréciations binaires (correct/mauvais), il est clair que la définition de 2001 sur cette compétence ne correspond guère à ce qui est préconisé à présent dans la didactique des langues, au moins en France. Néanmoins, cela ne veut pas dire que l'intérêt pour cette compétence ait disparu, nous pouvons trouver des études récentes qui parlent de la phonie-graphie ou bien des correspondances phonèmes-graphèmes, ainsi que des manuels qui proposent des activités. Avec ces termes, nous évitons la problématique que la définition de 2001 soulève avec l'expression « prononciation correcte ». De plus, nous considérons que cette compétence a été associée avec les méthodologies d'avant la publication du CECR.

Cela explique pourquoi lorsqu'on entame une recherche sur la compétence orthoépique, on peut retrouver très facilement des manuscrits du XIXe ou début du XXe siècle. Le titre le plus récent que nous avons trouvé avec ce terme (orthoépique) est celui de Pierre Léon (1976) *Prononciation du français standard : aide-mémoire d'orthoépique à l'usage des étudiants étrangers*. Il est important de préciser que nous faisons ici référence à la rareté de l'expression compétence orthoépique, mais que dans certains articles récents nous avons trouvé manuels d'orthoépique en faisant référence aux manuels travaillant le lien entre la phonie-graphie (voir l'article de Falkert, A., (2019), cité dans la bibliographie).

En somme, le terme phonie-graphie nous permet d'éviter, partiellement, tous les aspects problématiques mentionnés. Avec cette expression on se centre plus sur le lien entre l'oral et l'écrit et on écarte, discrètement, l'aspect sociolinguistique que la définition traditionnelle et normative de cette compétence n'aborde pas. À savoir, les aspects socioculturels et le degré de maîtrise des éléments phonético-phonologiques pour considérer une prononciation correcte.

1.1.2. La variation

La notion de variation est incontournable lorsque nous abordons l'enseignement de la prononciation. De manière générale, cette notion est intégrée dans le développement des activités langagières telle que la compréhension et la production de l'oral. Dans le cas du français, la variation est à la fois un sujet extrêmement intéressant, mais aussi un sujet épineux. Selon l'Organisation Internationale de la Francophonie (2018 : 15), dans son dernier rapport, la langue française est la cinquième langue la plus parlée dans le monde, elle est également la deuxième langue étrangère la plus apprise. De plus, l'espace francophone est constitué de 88 États membres dont 32 États et gouvernements ont le français comme langue officielle. Actuellement, il y a 300 millions de locuteurs recensés.

En définitive, au niveau sociolinguistique et interculturel cette mosaïque linguistique constitue un matériel inépuisable en classe de FLE. Néanmoins, en ce qui concerne l'acquisition des CPG, l'utilisation de cette notion doit avoir ses limites afin de ne pas devenir l'objet d'une démarche inopérante.

Après avoir fait une révision des travaux collaboratifs de Detey *et al.* (2010, 2012, 2016a, 2016b), nous sommes arrivées à la conclusion suivante pour aborder la variation dans les activités ciblant les CPG en FLE : le français de référence fait l'unanimité dans l'espace francophone lorsqu'il s'agit de trancher sur quelle est la norme pédagogique à enseigner. À ce propos Detey et Lyche (2016b : 25) déclarent qu'il est nécessaire d'avoir une référence permettant l'établissement d'un étalon utile à l'élaboration de modèles pédagogiques.

De plus, Lyche mentionne (2012 : 146) que le français de référence, dans l'acception qu'ils donnent dans leurs travaux, renvoie à l'usage décrit dans la majeure partie des ouvrages d'orthoépique qui constituent la base de l'enseignement du français langue étrangère. Ce français de référence, en l'absence d'un français réellement neutre, sera aussi, comme le mentionnent Detey & Lyche (2016 : 24) : « un modèle de production qui leur assurera la plus grande compréhensibilité dans l'espace francophone, et leur permettra de comprendre le plus grand nombre de francophones. »

Detey et Racine (2012 : 86) affirment que le traitement de la variation en classe de FLE fait encore l'objet d'une réflexion ; parfois, déclarent-ils, elle est présentée comme un aspect accessoire. Selon nous, intégrer la notion de variation dans les activités de prononciation dès les premiers niveaux permet de construire progressivement une image

d'une langue hétérogène porteuse de différentes valeurs socioculturelles. Toutefois, dans le cadre de ce travail, cette notion doit être abordée avec prudence. Dans le chapitre 3, nous avons tranché sur la manière d'intégrer la variation dans un dispositif numérique destiné à l'acquisition de CPG et les critères que nous avons utilisés pour le faire.

2. Le code écrit et le code oral, quelle démarche pour enseigner leur lien ?

Dans l'enseignement de la prononciation, il y a des débats sur les types de tâches pour que les apprenants améliorent leur performance, laquelle est la plus efficace et à quel moment de l'apprentissage ? Il y a des études qui explorent les effets dans l'apprentissage entre la tâche d'imitation et la tâche de lecture. Dans cette section nous allons en mentionner trois sur : (1) des apprenants de FLE germanophones et (2) hispanophones, (3) des apprenants italophones d'anglais. Dans ces études quatre adjectifs sont importants pour comprendre leur intérêt : une langue peut être qualifiée d'opaque ou transparente et elle peut aussi être équivoque ou univoque.

2.1. Les tâches utilisées en prononciation

L'étude réalisée par Dherbey-Chapuis et Berthélé (2020), nous permet d'appuyer nos idées pour défendre l'apprentissage de la compétence orthoépique en L2 car ils concluent dans leur étude qu'une telle compétence ne s'acquiert pas de manière implicite dans les langues opaques, telle que le français. Nous reprenons l'adjectif 'opaque' utilisé dans la littérature comme un terme désignant une langue dont les règles de prononciation se caractérisent par la distance existante -presque indépendance- entre le code écrit et le code oral. D'autres auteurs, comme Santiago (2018), considèrent que la présence de l'écrit a des effets négatifs dans la prononciation, en FLE, c'est pourquoi ils s'inclinent pour la tâche d'imitation.

2.1.1. Lecture à haute voix

L'étude de Dherbey-Chapuis et Berthélé (2020) porte sur l'apprentissage du FLE par des élèves germanophones et nous intéresse par la comparaison claire sur les différences entre les deux langues et leur impact dans l'apprentissage de la lecture. Ils

exposent la complexité d'acquérir la CPG à partir d'une langue transparente et univoque, telle que l'allemand et l'espagnol vers une langue opaque et équivoque, telle que le français et l'anglais.

Il est difficile pour les apprenants de systématiser les règles de prononciation à partir de l'input en FLE. Les auteurs démontrent dans leur étude que les apprenants germanophones font des erreurs dues à l'inexistence des phonèmes (voyelles nasales) dans leur L1 ou aux interférences entre la L1 et la L2, pour citer quelques exemples, et concluent qu'un enseignement explicite des CPG pourrait diminuer ces erreurs de prononciation :

Les 330 heures d'enseignement de FLE dispensées sur plus de quatre ans de scolarité ne permettent pas aux apprenants de maîtriser les CPG en FLE par une méthode communicative. Or les méthodes actuelles d'enseignement en langues étrangères postulent que les CPG seraient implicitement acquises lors d'activités communicatives développées avec un support écrit (Erlar & Macaron, 2011). La présente étude semble indiquer au contraire que cette acquisition est laborieuse et difficile, (...).

Or les CPG en français sont complexes et une stratégie basée uniquement sur les CPG sans enseignement explicite a peu de chances d'être efficace. L'opacité du français est un obstacle à l'acquisition implicite des CPG. D'ailleurs, en français langue de scolarisation, l'acquisition des CPG est difficile et demande des actions pédagogiques ciblées malgré un niveau d'input maximal (...) (Daigle et al., 2020, dans Dherbey et al.).

(Dherbey, N., Berthelé, R., 2020 : 14-15).

Cette affirmation met en relief un débat existant entre les phonéticiens et les didacticiens : la méthode communicative ne semble pas avoir de meilleurs résultats à l'oral chez les apprenants. Dherbey-Chapuis et Berthelé (2020) ne sont pas les seuls à faire cette observation, Falkert (2019) et Michel Billières (2021) ont le même avis. Dans le *MOOC, Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE (2021)*, Billières affirme qu'après les tensions entre les précurseurs de la méthode articulatoire et ceux de la méthode verbo-tonale (désormais MVT) dans les années 60' et 70's, la méthode communicative a mis les deux méthodes de côté et a entraîné la perte d'intérêt de celles-ci en cours de langue. Nous y reviendrons à ce sujet dans la deuxième partie. Ce qui nous intéresse de souligner ici, c'est la conclusion que Dherbey-Chapuis et Berthelé font à propos de la démarche à prendre pour l'enseignement des CPG en FLE. Évidemment, tout en prenant, en parallèle, l'affirmation de Lobato (2012), mentionnée dans l'introduction de ce travail, l'enseignement explicite de cette compétence est plus pertinent et efficace à travers des activités en ligne pour un travail en autonomie.

En outre, Dherbey-Chapuis et Berthelé entament une étude contrastive de la CPG entre une langue opaque, le français, et une langue transparente, l'allemand dans laquelle

ils concluent (2020 : 14-15) que : « Avec moins de phonèmes à représenter, le système français utilise plus de graphèmes que le système allemand. Le système de CPG est donc beaucoup plus complexe en français qu'en allemand. » Ceci, expliquent-ils, est dû au fait que le français a 175 graphèmes pour représenter de 30 à 36 phonèmes ; en revanche, l'allemand a 85 graphèmes pour 40 phonèmes. En décrivant les caractéristiques du français en tant que langue opaque, ils démontrent les difficultés auxquelles les apprenants des langues maternelles sont confrontés :

Une des caractéristiques du français est le grand nombre de graphèmes complexes qui représentent un seul phonème (e.g., /o/= « eau, au, aux, o, ot ... ») (Sprenger-Charolles, Siegel, & Bonnet, 1998, dans Dherbey *et al.*). (...) Une autre difficulté est que de nombreuses lettres sont silencieuses et ne sont associées à aucun son (Rente Populos & Kok-kinakis, 1996) ce qui induit différentes représentations orthographiques d'une même unité sonore (e.g., « ils voient » = /ilsvw/ = « il voit ») [sic. /ilsvwa/]. La plus grande difficulté du français est par conséquent la relation non univoque entre un son et sa représentation écrite car de multiples possibilités s'offrent au choix de l'apprenant au moment de transcrire le son qu'il entend (Hofmann, Stenneken, Conrad, & Jacobs, 2007 ; Sprenger-Charolles *et al.*, 1998). Ziegler *et al.* (1996) ont mesuré que 79,1 % des lexèmes monosyllabiques du français ont une représentation phonologique globale qui correspond à plus d'une représentation graphémique.

Le taux d'inconsistance du français est donc particulièrement élevé, et est égal à 50.3% lors de l'écriture des phonèmes en graphèmes. En allemand au contraire, seulement 25,9% des CPG sont inconsistants (Sprenger-Charolles, 2004). Ces différences d'opacité du français et de l'allemand ne sont pas sans conséquences sur les modalités d'apprentissage de la lecture.

(Dherbey, N., Berthélé, R., 2020 : 14-15).

Tout ceci explique, en partie, pourquoi après des années d'études, les apprenants ne réussissent pas complètement à inférer la majorité de ces CPG en FLE. Il nous semble que ce n'est pas la tâche de lecture qui fait défaut dans l'apprentissage, c'est l'objectif pédagogique qui nécessite une démarche explicite. Étant donné le degré de difficulté cognitive lié à la nature du système sonore et graphique du français, une démarche complètement inductive ne semble pas être la plus efficace. Or, Fabian Santiago (2018) considère que l'écrit entraîne des effets nuisibles dans la prononciation et la tâche de lecture ne paraît pas faciliter le développement de la prononciation. Contrairement à Dherbey-Chapuis et Berthélé, Santiago se centre plus sur les effets dans chaque type de tâches (imitation et lecture à haute voix), alors que les auteurs observent plutôt les effets de la démarche (explicite et implicite) dans un type de tâche (lecture à haute voix).

2.1.2. Imitation

L'étude réalisée par Fabian Santiago (2018), aborde deux types de tâches pour améliorer et évaluer la prononciation chez les étudiants hispanophones. Son étude, nous intéresse car : (a) il a fait son expérience avec le public cible qui nous concerne, des hispanophones au Mexique ; (b) il comporte les erreurs produites dans la prononciation selon la tâche réalisée : lecture et imitation.

Dans son étude, à partir des résultats, il conclut que l'imitation induit moins les apprenants à faire des erreurs, alors que la lecture conduit à faire beaucoup plus d'erreurs et à ne pas développer une meilleure compétence phonologique (et, en conséquence, orthoépique). Le chercheur a comparé les résultats des deux groupes à partir d'une même tâche. Les groupes étaient de niveaux différents : A2+ et B1+. Ce qu'il a observé a été que les apprenants des deux niveaux faisaient les mêmes erreurs type. Il conclut que la tâche de lecture ou plutôt l'introduction de l'écrit dans l'apprentissage de la prononciation ne leur permettaient pas d'améliorer leur niveau :

Les résultats rapportés dans les sections précédentes permettent de faire plusieurs constatations. D'une part, la tâche de lecture a des effets négatifs sur la prononciation des apprenants : elle peut déclencher une mauvaise association des graphies-sons, ou bien l'insertion de phonèmes due à la présence de graphies silencieuses. (...) De fait, nos résultats montrent que l'influence négative de la tâche de lecture ne diminue pas avec l'apprentissage de la L2.

(Santiago, 2018 : SP).

Fabian Santiago (2018 : SP) fait lire aux participants le mot <augmenter> [ɔgmãte] dont la graphie 'au' serait une graphie opaque. Certains apprenants ont lu à voix haute /au/, au lieu de prononcer /ɔ/ et l'auteur observe que : « (...) les graphies opaques déclenchent des erreurs de prononciation. » Pour la tâche d'imitation dont les résultats ont été plus satisfaisants, il déclare (2018 : SP) : « la perception auditive semble être en définitive une technique qui n'entraînera que des bénéfices dans l'apprentissage de la structure sonore de la L2. »

Nous sommes partiellement d'accord avec son point de vue, puisque d'une part, c'est vrai que le fait de répéter le mot sans voir la graphie peut s'avérer une démarche plus efficace pour les apprenants. Cependant, cette démarche ne peut être une stratégie d'apprentissage à court terme, parce que, pour que l'apprenant imite la prononciation, il lui faut soit un natif disponible à lui apprendre, soit vivre en immersion, soit la disponibilité du professeur dans la salle de classe pour lui faire répéter la prononciation. C'est ici que l'on se demande si sa proposition est vraiment viable. D'ailleurs, c'est une des critiques

faites à la MVT, la présence de l'enseignant est très importante et, il s'avère qu'il y a plus d'apprenants que de professeurs formés.

Nous revenons avec ceci à l'affirmation de Lobato, selon laquelle il est difficile de consacrer du temps de cours à la prononciation, surtout, si nous prenons en considération que chaque élève a un rythme d'apprentissage différent et que dans les cours de langue, un des problèmes fréquents est les sureffectifs. La production orale est déjà une question à résoudre, car il faut trouver le temps pour faire parler toute la classe, imaginons, si on s'arrêtait à la prononciation de tel ou tel problème à chaque cours pour chaque élève. Encore une fois, comme l'a mentionné Lobato, l'informatique est une bonne solution à ce problème.

2.2. Quels effets ont ces tâches sur la production des apprenants ?

La lecture à haute voix nous semble une solution à long terme dans le processus d'apprentissage de l'élève, car apprendre les CPG lui permettra de devenir autonome dans l'amélioration de sa prononciation. L'imitation est un bon exercice pour la réception, mais il nous semble limitatif, alors que la lecture nous semble une tâche plus complète car celle-ci lui permettra de découvrir de nouveaux mots qui l'amèneront à se questionner sur leur prononciation. L'imitation est un exercice contrôlé car il est forcément lié à un corpus fermé. En revanche, la lecture motive la nécessité d'aller consulter le dictionnaire non seulement pour découvrir le sens d'un mot dans un contexte, mais aussi, les conventions pour représenter la prononciation de ce mot à l'aide d'un dictionnaire. En définitive, il nous semble que la lecture est une activité plus utile car cela requiert à la fois le développement de plusieurs compétences et en même temps promeut l'autonomie.

Selon les conclusions de Dherbey et Berthelé, les correspondances phonèmes-graphèmes ne s'apprennent pas avec la simple lecture en espérant que les apprenants fassent des inférences. La preuve en est que Fabian Santiago dans son expérience a constaté que les apprenants font plus d'erreurs de prononciation avec la lecture à voix haute (mais sans objectifs explicités de correspondance phonie-graphie) que dans la répétition des mots sans support visuel. Ceci réaffirme la proposition de Dherbey et Berthelé (2020 : 14-15) : « l'acquisition des CPG est difficile et demande des actions pédagogiques ciblées malgré un niveau d'input maximal. »

Ce que nous pouvons en déduire de l'article de Fabian Santiago est que l'absence des objectifs dans la compétence orthoépique amène à croire que l'orthographe et la

phonologie doivent se travailler de manière indépendante. Ceci nous semble une erreur car nous pouvons les intégrer et améliorer, à la fois, l'écriture et la lecture des apprenants. Surtout, envisager un répertoire de difficultés telles que les graphies opaques en français (au, eau, aux, ot, etc.) ou bien des interférences entre la L1 et la L2 comme objectifs pédagogiques afin de faciliter l'acquisition des CPG en FLE.

Enfin, l'étude de Bassetti et Atkinson (2015) porte sur les effets de l'orthographe dans la compétence phonologique. Leur étude analyse 4 cas de prononciation chez des adolescents italophones apprenant l'anglais au lycée : le premier cas, c'est la prononciation d'une syllabe muette en anglais, par exemple, dans le mot <lamb>, le b n'est pas prononcé [laem] ; dans le deuxième cas, ils analysent la prononciation des mots tels que (scene et seen) où les apprenants veulent prononcer un /i:/ prolongé dans (seen), du fait qu'ils croient qu'il y a une différence entre la prononciation du double <ee> et de <e> seul, alors que dans les deux cas la prononciation est la même. Le troisième cas, sur la prononciation du passé <ed> et la prononciation de /t/, /d/ ; Le quatrième cas, la prononciation des homophones en anglais, tels que <son> et <sun> et la tendance des apprenants à vouloir prononcer différemment les deux mots.

Ce qu'il nous intéresse de souligner dans ce travail est que cette étude, de même que celle de Fabian Santiago, se base sur la réalisation de deux tâches : la lecture à voix haute et la répétition du mot sans support visuel (imitation). Contrairement à ce que Santiago affirme, Bassetti et Atkinson ne parlent pas des effets négatifs de la présence de l'orthographe. Au contraire, d'après leur expérience, ils affirment que la tâche de répétition ne garantit pas le développement de la conscience phonologique dans la L2. Selon leurs résultats, les étudiants expérimentés en anglais comme LV2 continuent à se tromper dans la prononciation des phonèmes, comme les quatre cas mentionnés ci-dessus :

De tels effets omniprésents sont surprenants chez les apprenants qui ont reçu un enseignement formel en anglais L2 pendant plus de la moitié de leur vie (...). De tels effets sont également inattendus dans un groupe de locuteurs de L2 qui ont presque unanimement convenu qu'une prononciation de type natif était importante pour eux et ont déclaré passer cinq fois plus de temps à écouter l'anglais qu'à le lire. Nous ne prétendons pas que ces participants sont représentatifs de tous les apprenants de L2. Leur orthographe native est hautement transparente phonologiquement, et il est donc probable que les effets orthographiques forts que nous avons trouvés ne se produisent pas chez les apprenants avec des orthographes natives moins transparentes. (Notre traduction).

(Bassetti *et al.*, 2015 : 24).

En faisant la comparaison des résultats de deux études, nous concluons que la tâche de lecture à voix haute n'a pas été précédée d'une explication sur les CPG des deux

langues cibles, en anglais, pour l'étude de Bassetti *et al*, et en français, pour l'étude de Fabian Santiago. Dans les deux cas, il s'agit de langues opaques. Ce qui serait intéressant est d'appliquer une évaluation après l'explication des CPG et mesurer si celle-ci a amélioré la prononciation des élèves. C'est-à-dire qu'il ne s'agirait pas d'utiliser deux tâches (imitation, lecture à voix haute), mais de comparer les résultats avec une seule tâche, avec un groupe qui a reçu l'explication sur les CPG et l'autre sans explication, évidemment la tâche serait la lecture à voix haute. Les résultats pourront démontrer que l'enseignement de la compétence orthoépique est efficace pour améliorer la prononciation des apprenants.

Nous faisons une synthèse, pour conclure cette section, concernant l'usage de ces deux types de tâche : les études récentes montrent des postures partagées face à l'enseignement explicite des CPG entre langues opaques et transparentes. D'une part, les chercheurs parlent des effets négatifs sur la prononciation en raison de la présence de l'orthographe et déclarent que la tâche d'imitation fait progresser davantage les apprenants (Santiago : 2018).

D'autre part, il y a des auteurs qui affirment que la tâche d'imitation ne garantit pas l'acquisition d'une meilleure prononciation et que l'enseignement explicite des CPG dans la tâche de lecture pourrait apporter plus de bénéfices aux apprenants (Dherbey-Chapuis, 2020 & Bassetti et Atkinson, 2015). D'après ces auteurs, il s'agit de renouveler la méthodologie de l'enseignement de la compétence orthoépique. Cependant, ils affirment aussi que celle-ci doit avoir des objectifs pédagogiques ciblés pour que l'on puisse mesurer les progrès.

Pour Sylvain Detey (2016b : 230), les deux tâches sont efficaces (imitation & lecture à voix haute), mais à des moments différents de l'acquisition du système sonore : dans la première étape de l'apprentissage il faut se détacher des supports écrits et, une fois surmontée cette phase, il faut travailler sur le rapport entre l'oral et l'écrit.

3. Une échelle de niveaux pour la C. Orthoépique, une question pour la recherche

À propos des langues asiatiques comme l'apprentissage du japonais, Hideaki Ito mentionne la nécessité de créer une échelle de descripteurs pour évaluer la compétence orthoépique. Il explique qu'il y a déjà des travaux en chinois et cite la proposition de Bellassen & Zhang qui consiste en l'élaboration d'une échelle pour mesurer la compétence

orthoépique, par exemple, si l'apprenant est capable de lire 250 caractères chinois, cela correspondrait à un niveau A1 et ainsi de suite, (Ito, 2020 : 53)

Dans son étude, ce qui nous intéresse pour compléter notre propre définition de cette compétence c'est sa proposition des descripteurs pour le niveau A1. Il met également en question (idem : 52) la définition de la compétence orthoépique du CECR (2001), en affirmant que pour la création d'une échelle du niveau A1, on pourrait prendre en considération seulement la capacité de l'apprenant à lire : « Par conséquent, dans cet article, j'utilise la définition d'Ito (2019a) de la compétence orthoépique comme 'être capable de lire' ». Cela nous semble judicieux car c'est une tâche simple et réalisable : « il est capable de lire. »

De plus, son étude nous fait réfléchir sur l'élaboration d'une échelle avec des descripteurs qui découpent l'activité langagière « lire un texte à voix haute » en des descripteurs d'activités plus fines et progressives comme : « il est capable de lire des mots/des phrases/un texte » ou « il est capable de différencier les paragraphes dans un texte » ou « il comprend les nuances des signes de ponctuation dans une phrase /un texte », et ainsi de suite. La création d'une telle échelle nous permettrait d'avoir une vision plus juste sur la compétence orthoépique, plutôt que de se centrer uniquement sur une prononciation correcte lors d'une lecture.

En outre, cette affirmation nous fait penser qu'une telle échelle peut aussi aider à l'autorégulation dans l'apprentissage des langues asiatiques pour les locuteurs des langues alphabétiques et vice-versa. L'absence d'une échelle pour la compétence orthoépique dans les langues alphabétiques ne facilite pas la visualisation des objectifs à atteindre pour ceux qui appartiennent à des langues non-alphabétiques. Par exemple, il est connu que dans certaines langues, le point, la virgule n'existent pas, alors que dans les langues alphabétiques les signes de ponctuation sont très importants car ils peuvent changer complètement le sens d'une phrase et la manière dont nous devons la lire.

Même entre les langues alphabétiques de la même famille, comme l'espagnol et le français, les signes de ponctuation s'avèrent un objectif d'apprentissage, par exemple, les hispanophones savent quand est-ce qu'ils doivent changer l'intonation de la lecture pour poser une question grâce à la présence du point d'interrogation qui marque le début de la question (¿). En revanche, en français, les hispanophones débutant l'apprentissage de la langue ont du mal à se repérer pendant la lecture à haute voix pour identifier où commence la question ou bien où commence une phrase exclamative.

Alors, même si notre travail comprend des langues similaires, il est important aussi de pouvoir identifier les différentes étapes dans le développement de la lecture en L2. La proposition d'Ito sur l'élaboration d'une échelle des niveaux pour la compétence orthoépique (absente aussi bien dans le CECR que dans le Volume complémentaire) est pertinente non seulement pour les langues asiatiques, mais aussi pour les langues romanes et autres.

Chapitre 2. Brève comparaison des deux systèmes linguistiques

Dans cette section nous allons présenter les deux systèmes linguistiques en contrastant notamment les aspects différents dans les deux systèmes sonores, ainsi que leur écriture. Avant d'aborder la description des deux systèmes linguistiques, nous voulons préciser certains points : (1) nous sommes consciente que lorsqu'on entame la conception d'activités à partir des études contrastives on peut aboutir à une impasse. C'est-à-dire, nous pouvons anticiper des erreurs types et élaborer des activités en fonction de ces erreurs attestées. Néanmoins, chaque apprenant est différent et peut faire d'autres erreurs non attendues.

À ce propos, Charlotte Alazard-Guiu (2021), lors du séminaire « L'apport de la multimodalité en correction phonétique : l'exemple de la MVT », explique que dans le dispositif numérique de son projet, en cours de développement, une des difficultés rencontrées a été que les apprenants ont réalisé des erreurs inattendues. Plus précisément, son projet a pour objectif la réalisation d'un dispositif numérique qui vise à développer la maîtrise des éléments suprasegmentaux et segmentaux, ainsi que la gestualité chez des apprenants de différentes L1.

Le groupe des apprenants japonophones devait faire l'erreur type [vanan] à la place de la prononciation [banan]. Ensuite, le dispositif devait déclencher un feedback où l'apprenant avait une correction pour augmenter la tension et ainsi corriger l'erreur. Cependant, certains apprenants réalisent [panan] et dans ce cas, la machine ne reconnaît pas l'enregistrement de l'apprenant et ne déclenche pas le score. De plus, la correction anticipée n'est plus adaptée à la situation car, Alazard-Guiu explique que dans la réalisation de [panan], il faut proposer un exercice pour relâcher.

Cet exemple nous permet de prendre du recul et d'être consciente des limites de nos propositions. Ainsi, la description que nous allons présenter est basée sur les erreurs types attestées chez des hispanophones. Nous considérons que notre dispositif peut être vu comme une sorte de guidage, mais qu'en définitive l'accompagnement d'un tuteur est souhaitable afin d'adapter les feedbacks.

(2) Nous essayons de concevoir des activités pour l'acquisition phonie-graphie, c'est pourquoi nous sommes obligée de présenter les caractéristiques sonores, néanmoins, nous ne prétendons pas faire des exercices de phonétique corrective. De ce fait, les descriptions ne concernent que l'essentiel du code oral et écrit pour l'acquisition des CPG.
(3) Pour sélectionner les objectifs pédagogiques du système vocalique, ainsi que du

système consonantique, nous nous sommes appuyée sur la définition proposée par Detey et Racine (Dans Detey *et al*, 2016b : 86) sur les notions d'intelligibilité (se faire comprendre) et compréhensibilité (se faire comprendre sans trop d'effort de la part de l'auditeur).

1. Les deux systèmes vocaliques

De manière générale, le système vocalique de l'espagnol se caractérise par sa simplicité face au système vocalique français : l'espagnol a 5 voyelles orales /i/ /e/ /u/ /o/ /a/, alors que le français a environ 13 voyelles (deux voyelles /a/ et /œ/, sont considérées disparues du parler ou presque). L'espagnol ne possède aucune voyelle nasale du français /ẽ/ /õ/ /ã/, ainsi que les voyelles antérieures arrondies : fermés, mi-fermés et mi-ouvertes /y/, /ø/, /œ/ et les deux voyelles mi-ouvertes : antérieure non arrondie /ɛ/ et postérieure /ɔ/, ni le /ə/, « e instable » ou schwa. Nous avons mis les tableaux des deux systèmes (voir annexe 3).

- **Objectifs pour un hispanophone**

Wauquier & Shoemaker (Dans Detey *et al*, 2016b : 249) affirment que des études récentes démontrent que : « ce qu'on observe chez les apprenants de L2 est la réorganisation partielle de la L1, fortement contrainte par la proximité des contrastes existant (...) ». Les auteurs déclarent que dans le processus d'acquisition de la L2, les apprenants réorganisent le nouveau système sonore selon trois types de situations : (1) les catégories identiques, (2) les catégories inexistantes dans la L1, (3) les catégories proches à celles de la L1. Dans le premier cas, il s'agit de catégories existant dans presque toutes les langues et, de ce fait, la transposition d'un système à l'autre est directe. Dans le deuxième cas, les catégories sont facilement différenciées car elles sont très éloignées des catégories de la L1 et, en conséquence, plus facile à apprendre. Dans le troisième cas, ce sont les catégories qui partagent un ou plusieurs traits avec les catégories de la L1. Cette proximité entraîne des difficultés pour la reconnaissance et la production car elles sont assimilées comme des catégories de la L1. Pour cette dernière catégorie, les auteurs concluent (Dans Detey *et al*, 2016b : 250) : « De fait, ces sons de L2 correspondant partiellement aux catégories de L1 sont les plus difficiles et longs à produire. Ils nécessitent plus que les autres un apprentissage explicite et sont plus susceptibles d'être l'objet d'un 'accent étranger' résiduel. »

Nous sommes partiellement d'accord avec l'affirmation de Wauquier & Shoemaker car, il a été déjà constaté que chez les hispanophones l'inexistence des voyelles antérieures arrondies entraînent des difficultés dans leur acquisition, alors que selon les affirmations des auteurs, ces voyelles appartiendraient à leur deuxième catégorie et, en conséquence, seraient plus faciles à réaliser. En effet, Racine mentionne que (Dans Detey *et al*, 2016b : 146) : « La grande richesse du système vocalique du français constitue une source de difficulté majeure pour les apprenants hispanophones, (...) L'absence de la série de voyelles antérieures arrondies, de degrés d'aperture différents pour les voyelles moyennes ainsi que de voyelles nasales crée de nombreuses difficultés. »

Pour Emmanuel Companys (1966 : 14) la première règle de la phonétique française est la grande tension articulaire¹ car, en français, les voyelles jouent un rôle beaucoup plus important qu'en espagnol dans la compréhension. De fait, le français a un nombre beaucoup plus important de voyelles et pour les distinguer clairement la précision dans l'articulation est nécessaire. En revanche, l'auteur poursuit : « L'espagnol (...) peut se permettre, au contraire, un certain relâchement articulaire » (idem). Du fait que les voyelles, en espagnol, n'amènent pas à confusion. En outre, Companys explique que la labialisation joue un rôle aussi important en français pour la compréhension. Plus de la moitié des voyelles sont prononcées avec arrondissement labial, alors qu'en espagnol, il n'y a que deux voyelles qui sont arrondies /o/ et /u/.

Revenant à l'affirmation de Wauquier & Shoemaker selon laquelle, les catégories inexistantes dans la L1 sont plus facilement apprises, nous ne sommes pas complètement d'accord concernant le système vocalique. D'une part, dans les descriptions des erreurs types, nous avons trouvé des observations semblables à celles de Racine et Companys. D'autre part, notre propre expérience nous permet de dire aussi que ce n'est pas parce que ces catégories n'existent pas qu'elles sont plus faciles à reconnaître et à réaliser.

De plus, concernant les voyelles nasales, Miras (2021 : 43) commente qu'entre les difficultés du système vocalique français, les voyelles nasales en font partie. Il affirme que des études ont montré que seulement 20 % des langues de tout le monde en possèdent. En effet, les voyelles nasales constituent aussi une difficulté pour les hispanophones. Nous avons observé que les voyelles /ã/ et /ẽ/ sont notamment les plus difficiles à réaliser. Ceci se confirme avec l'étude réalisée auprès des apprenants japonais et hispanophones (Detey

¹ Même si la tension articulaire joue un rôle important en français pour la distinction des voyelles, il est important de souligner que toutes les voyelles ne sont pas tendues.

& Racine, 2016a : 498), ils mentionnent que : « dans la variation inter-segmentale : dans l'ensemble, la voyelle /õ/ était plus fidèlement réalisée que les deux autres voyelles testées /ã/ et /ẽ/. »

En conclusion, il nous semble que presque la totalité du système vocalique français est une priorité à apprendre pour les hispanophones. Cependant, dans le souci d'alléger les objectifs, sans doute, nous éviterons de traiter les catégories identiques dans la L1, c'est-à-dire, les 5 voyelles existant en espagnol. De plus, nous laisserons pour les niveaux intermédiaires ou avancés les phonèmes /õ/ et /ɔ/, étant donné leur proximité et la difficulté à les différencier. Et, selon l'affirmation de Detey et Racine, la voyelle nasale /õ/ est réalisée plus fidèlement. Pour le phonème /ɛ/, il ne nous semble pas pertinent de l'aborder dans les niveaux débutants car il est proche de /e/ et surtout parce que même s'il est réalisé comme /e/ il ne nuit pas l'intelligibilité de l'apprenant. À ce sujet, Companys (1966 :15) observe que : « Quant à l'opposition de timbre [e] ~ [ɛ], [o] ~ [ɔ] (...) elle n'a pas la même valeur fonctionnelle que l'opposition (...), quoiqu'elle permette certaines distinctions essentielles (vallée/valait, saute/sotte, (...). »

Dans les annexes nous avons récapitulé dans un tableau (annexe 3) les objectifs sélectionnés pour le système vocalique. Au total, nous avons choisi 5 objectifs : les trois voyelles antérieures arrondies /y/ /ø/ /œ/ et les deux nasales /ã/ et /ẽ/.

2. Les deux systèmes consonantiques

Le système consonantique français a 18 consonnes et trois semi-consonnes /j/, /ɥ/, /w/. En espagnol, si l'on exclut les deux phonèmes utilisés uniquement dans le centre de la péninsule ibérique /k/ et /θ/, le système consonantique espagnol est constitué de 17 consonnes. Contrairement au système vocalique, le système consonantique des deux langues partage plusieurs traits en commun. Comme mentionné précédemment, cette proximité dans certains cas s'avère une difficulté pour la reconnaissance des consonnes différentes, mais semblables aux consonnes de l'espagnol. Dans les annexes nous avons mis les tableaux pour identifier les deux systèmes consonantiques (voir annexe 2). Dans cette section, nous aborderons uniquement les consonnes qui nous semblent devoir être l'objet d'un enseignement explicite pour faciliter leur acquisition.

- **Objectifs pour un hispanophone**

De la même manière que Companys (1966) explique l'importance fonctionnelle des voyelles dans le système vocalique français et la raison de sa complexité, Pierre Léon (2009), à son tour, illustre cette importance fonctionnelle avec les consonnes. L'exemple qu'il utilise concerne le phonème /r/, il mentionne qu'un Japonais ne fait pas la distinction entre /r/ et /ʀ/, dans sa langue, parce qu'il s'agit des variations du même phonème. En conséquence, lorsqu'il apprend le FLE, il fera l'erreur type de ne pas discriminer des paires minimales telles que rond et long, en début d'apprentissage. Il sera important d'entamer donc des activités qui lui permettent de discriminer les deux phonèmes afin de faciliter sa réalisation phonétique.

Pour un hispanophone, le phonème /r/ est important car dans sa langue il sert à discriminer un 'pero' (mais) d'un 'perro' (chien), parmi d'autres exemples. Un hispanophone fera, donc, la distinction entre un /r/ roulé et un /r/ roulé avec des multiples variations dans les réalisations phonétiques car cette différence joue dans la compréhension. En revanche, Pierre Léon souligne (2009 : 11) : « Un Français pourra ne pas remarquer la différence, puisqu'elle n'est pas fonctionnelle dans sa langue. Que je dise Paris avec un R roulé à une vibration ou à six ou sept ne changera rien à la compréhension d'un francophone. »

Cet exemple nous permet d'argumenter deux idées : d'une part, nous considérons qu'un dispositif destiné à aborder les difficultés d'une seule langue est beaucoup plus efficace qu'un dispositif destiné à un public plus large. La prononciation est déjà un sujet complexe à traiter et à acquérir, c'est pourquoi, il nous semble que plus un dispositif est concret, plus il est abordable pour un parcours en autonomie. Encore une fois, il s'agit d'hypothèses qui ne peuvent être prouvées qu'avec la mise en place du dispositif et avec le recueil de données qualitatives et quantitatives que nous n'aurons pas la possibilité de réaliser ici. D'autre part, puisque les systèmes consonantiques espagnol et français sont similaires, il nous semble plus intéressant de se centrer sur les catégories inexistantes dans la L1 et sur les catégories proches de celle-ci.

Ainsi, Racine (Dans Detey *et al*, 2016b : 147) identifie les consonnes suivantes absentes en espagnol : /z/ et /ʒ/ souvent prononcés par les hispanophones comme /s/, aussi bien dans les paires minimales *poison* [pwazõ] et *poisson* [pwasõ] que dans la réalisation des liaisons, telles que : ils sont / ils ont. Les autres phonèmes absents en espagnol sont les semi-consonnes /w/ et /ɥ/. Dans le cas du phonème /w/ l'affirmation de Wauquier &

Shoemaker s'applique car ce phonème, assez différent d'autres phonèmes en espagnol est acquis facilement. Nous considérons aussi que son point d'articulation /w/ (vélaire) ne représente pas une difficulté particulière pour les apprenants hispanophones. En revanche, la semi-consonne /ɥ/ peut être assimilée à d'autres phonèmes, comme le signale Racine (idem) : « /ɥ/ est susceptible d'être confondu avec /w/ (...). »

L'auteure mentionne également les consonnes existantes, mais phonétiquement différentes. Les cas les plus fréquents sont les phonèmes /b/ et /v/. Le phonème /v/ en espagnol a disparu de la prononciation depuis le Moyen Âge (RAE, 2011). Très souvent, ceci amène les apprenants à ne pas faire la différence à l'oral entre *beaux* [bo] et *veaux* [vo]. De plus, les apprenants hispanophones peuvent aussi réaliser le phonème /β/ à la place de /b/ ou /v/ (Racine *et al.* Dans Detey *et al.*, 2016b : 147). Companys souligne (1966 : 19) « Ainsi les Espagnols n'ont pas conscience d'avoir deux [b] dans leur langue mais ils prononcent dans certains cas [b], dans d'autres [β]. »

Dans le cas particulier de la semi-consonne /j/, elle est absente du système sonore espagnol, mais elle peut être assimilée à d'autres phonèmes de la L1. Cependant, c'est en fonction de la variété de l'espagnol que l'on prend pour référence qu'elle sera réalisée comme /j/, /ʒ/, /j/, /ɰ/. Companys affirme que (1966 : 18) : « [ɰ] l palatal, différent du 'l mouillé' français qui n'est en réalité qu'un [j]. Ce son n'existe ni en Andalousie ni en Amérique du Sud où il est confondu avec [j] prononcé comme un son intermédiaire entre [j] et [ʒ] (...). » Racine (Dans Detey *et al.*, 2016b : 145) mentionne que : « Dans nombreuses zones de l'Espagne ainsi que dans une grande partie de l'Amérique centrale et du sud, le phonème /ɰ/ est remplacé par /j/, /j/, /ʒ/, /dʒ/ ou même /j/ dans certaines zones d'Argentine (*yeísmo*). »

Même si cette consonne /j/ est assimilée à des phonèmes de la L1, nous allons la classer comme une catégorie absente, ainsi que les phonèmes pré-palatales /j/, /ʒ/. Étant donné la proximité de leur point d'articulation, ces 3 phonèmes sont sources des confusions et de difficultés dans la prononciation : (palatale-glissante) /j/, (pre-palatales) /j/ (sourde), /ʒ/ (sonore).

Avant de passer aux éléments suprasegmentaux des deux langues, nous voulons préciser que nous écartons de nos objectifs le reste des consonnes car, d'une part, leur proximité avec les consonnes de l'espagnol les rendent plus difficile à percevoir dans les premiers niveaux; d'autre part, même si nous considérons que les apprenants doivent être conscients de ces fines différences, nous pensons que leur réalisation différente n'entraîne pas des interférences significatives, comme l'exemple cité avec le phonème /r/.

3. Les éléments suprasegmentaux des deux systèmes

Michel Billières définit la prosodie comme : « Ensemble de phénomènes dans la parole : éléments suprasegmentaux dépassant les limites du segment (phonème). Les éléments suprasegmentaux sont : le rythme, l'intonation, les accentuations, les pauses, le débit, le tempo, les tons. » (*MOOC*, 2021 : « Se mettre à niveau »). Dans les sections suivantes nous allons présenter les principaux traits décrits du français de référence. Pour ensuite décrire l'interlangue (Selinker : 1976) des hispanophones dans l'acquisition de FLE. Avant de présenter les descriptions prosodiques nous voudrions préciser que, d'après les sources consultées (Detey *et al*, 2010, 2016a, 2016b), le schwa en français de référence est loin de faire l'unanimité, c'est pourquoi, nous n'allons pas l'aborder. Nous nous centrerons sur les traits principaux des deux langues.

Lors du séminaire « L'apport de la multimodalité en correction phonétique : l'exemple de la MVT », mentionné précédemment, Charlotte Alazard-Guiu (2021) a expliqué que dans sa pratique professionnelle, elle avait établi la progression suivante pour enseigner les éléments suprasegmentaux : le rythme, l'accent et l'intonation, ensuite, elle va dans les éléments segmentaux : voyelles et consonnes. Nous allons présenter les caractéristiques prosodiques en suivant sa progression.

3.1. Rythme

Lorraine Baqué (Dans Detey *et al*, 2016 : 251-253) fait une description des difficultés de prononciation en prosodie (FLE) dont nous allons reprendre ici celles qui appartiennent aux hispanophones. D'abord, Baqué signale qu'une des difficultés majeures pour les apprenants des différentes L1 est d'acquérir la fluidité du français. Cette difficulté est perceptible dans les productions des apprenants par les interruptions déviantes (*idem*). C'est-à-dire que les apprenants ont du mal à comprendre la segmentation du flux sonore en multipliant les pauses pendant leur discours. L'auteure affirme que : « La plupart des études font état d'une fluidité réduite dans les productions en français langue étrangère (FLE) d'apprenants de différentes langues premières [espagnol] (...) » (Baqué, L. Dans Detey *et al*, 2016 : 251).

Concrètement pour les apprenants hispanophones, Companys (1966 : 22) affirme que : « Il faut les rendre conscients des mots phonétiques français et les habituer à enchaîner sans hacher les phrases. » À ce propos, elle explique qu'en français les mots

phonétiques sont beaucoup plus longs et les limites sont souvent imprécises. Autrement dit, un mot phonétique peut ne pas correspondre à un mot, par exemple bateau [bato], mais à un groupe de mots prononcés avec le même souffle : « tu viens en bateau ? », « c'est bateau ». Companys (idem) donne l'exemple suivant : ce chien / ce petit chien / je ne les ai pas vus /. En français, il s'agit d'un seul mot phonétique. En revanche, en espagnol un mot ne pourra pas être aussi long, en espagnol la prononciation de 'un perro' (ce chien) équivaut à un seul mot phonétique. De plus, il mentionne (1966 : 22) que : « En français (...) On a ainsi des mots assez longs et aux limites suffisamment imprécises pour que des mots dans certains cas on puisse les prononcer en un ou en deux mots [phonétique] : je ne les avais pas enregistrés. ». Dans cet exemple, nous pouvons segmenter le phrase ou mot phonétique ou la prononcer avec un seul souffle.

Quant à la liaison en français, celle-ci rend moins claire la division de mots phonétiques, notamment lorsque l'apprenant lit des phrases. À ce sujet, Michel Billières (MOOC, 2021) donne l'exemple suivant :

Exemple (code écrit) : Quant à nous, nous avons eu des difficultés.

Billières explique que dans cette phrase la consonne de liaison est en fin de mot, comme dans les mots 'Quant', 'nous', 'avons'. Cependant, lorsque l'on prononce la phrase, les consonnes de liaison se rattachent à l'oral à la syllabe suivante.

Exemple (code oral) : [kã|ta|nu|nu|za|võ|zy|dɛdi|fi|kyl|te]

Contrairement au français, l'espagnol présente une ressemblance avec le code écrit. Companys (1966 : 22) affirme à ce propos : « En espagnol, les notions de mot phonétique et de mot orthographique se confondent presque. Seuls se rattachent au mot suivant les articles et quelques prépositions. L'espagnol a ainsi beaucoup d'unités courtes et très nettement délimitées. » En conséquence, ceci aura des effets dans la manière dont les hispanophones segmentent un texte en lisant à voix haute. C'est l'organisation du rythme autour des mots phonétiques, aussi appelés à raison groupes rythmiques, qui leur manque.

3.2. Accent

L'intonation et l'accent se font autour des mots en espagnol, alors qu'en français l'accent est sur la dernière syllabe du groupe rythmique. Racine affirme que : « S'ils parviennent aisément à déplacer l'accent en fin de mot, ils produisent des groupes accentuels beaucoup plus courts que les francophones, et qui sont majoritairement

constitués de 2 ou 3 syllabes » (Racine, I. Dans Detey *et al*, 2016 : 148). Dans une tâche de lecture à voix haute, cette différence entre les deux langues est perceptible car les apprenants hispanophones vont lire en faisant des pauses, en hachant les phrases, comme le décrit Companys (1966 : 22).

3.3. Intonation

D'après Companys (1966 : 22) l'intonation de l'espagnol et du français est différente car, comparé avec le français, l'espagnol ne varie pas entre une intonation descendante et montante. L'auteur affirme que : « L'espagnol donne au contraire une impression de monotonie, avec des écarts tonaux faibles et une ligne souvent horizontale. » En revanche, il décrit (idem) le français par : « un schéma comprenant une partie montante suivie d'une partie descendante, le sommet s'articulant avant ou après le groupe verbal ; les différences de hauteur tonale minima et maxima sont souvent considérables. »

En somme, nous pouvons conclure que même s'il s'agit de deux langues qui partagent de nombreux traits dans leur système, nous avons observé que quant à leur système sonore, elles présentent des contrastes considérables à prendre en compte dans l'enseignement de la prononciation. Dans la section suivante nous allons présenter ce qui nous semble caractériser la différence de leur code écrit.

Chapitre 3. Les deux systèmes d'écriture

Pour rendre compte de la complexité entre le lien phonie-graphie de la langue française, Pierre et Monique Léon (2009) utilisent une ironie en écrivant : « Demandez autour de vous combien il y a de voyelles en français. (...) 'Il y en a cinq. Six en comptant y'. Réponse juste si l'on s'en tient à la langue écrite. Mais celle-ci date, à peu d'exceptions près, de l'époque de Philippe Auguste ! » (Léon P. & M., 2011 : 9). Ce qu'ils veulent dire, c'est que si l'on se base sur le code graphique du français, en effet, il existe les cinq graphies héritées du latin pour représenter les voyelles. Le problème se trouve dans le fait qu'en latin il n'y avait que 5 voyelles (les mêmes que l'espagnol a conservé en graphie et en phonie), mais le système sonore du français à travers le temps a intégré d'autres phonèmes (11 voyelles de plus) en les représentant uniquement avec les cinq graphies à disposition. Voici un exemple illustrant ce qui précède pour la graphie <e> (idem) : « dé [de], être [ɛtʁ], le [lə]. »

1. Français - équivocité et opacité

Le système graphique du français n'a pas ajouté des graphèmes traduisant l'évolution du système sonore. Pierre et Monique Léon (2011 :10) expliquent que les graphèmes sont les unités plus petites et isolables représentant un phonème : <i>, <a>, <e>, etc. Il y a également des groupes de lettres, nommés, digrammes et trigrammes. En français ces groupes de lettres, les digrammes comme <eu>, <ou>, <ph> et les trigrammes comme <ain> <eau> sont les restes d'anciennes prononciations. Actuellement, elles fonctionnent comme symboles graphiques de sons que l'orthographe de la langue française n'a pas voulu ou pu adapter.

Cette dissociation entre les deux codes, oral et écrit, amène à considérer le français comme une langue opaque car son orthographe n'est pas une orthographe phonétique ; autrement dit, en français, un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes. Quand on observe la langue à partir de l'écrit elle est qualifiée d'opaque, mais, quand on se positionne à partir de la sonorité, elle est considérée aussi comme équivoque. En effet, en comparaison avec d'autres langues comme l'espagnol, le français a plus d'homophones. Les mots tels que (fête, faites), (scène, Seine, Cène), (dense, danse) ont une seule représentation phonétique [fɛt], [sɛn], [dãs], ayant comme résultat qu'un seul phone possède différentes graphies.

Nous devons remonter un peu dans l'histoire de la langue française pour comprendre pourquoi elle est considérée à présent une langue opaque. Selon Annick Englebert (2009), les copistes du Moyen Âge, lorsqu'ils ont commencé à écrire les textes, traditionnellement oralisés et en langue romane, écrivaient ce qu'ils entendaient avec le système graphique du latin. De ce fait, il existait une correspondance entre le son et la graphie. Ainsi, le texte était une image fidèle du texte oralisé.

Cependant, comme il est facile d'imaginer, l'écriture d'un mot n'était pas toujours la même, ayant comme résultat que dans un même texte plusieurs graphies coexistent. D'après Englebert (2009), l'écriture des textes médiévaux témoignent des diverses formes de parler et de prononcer, c'est pourquoi dans un seul texte nous trouvons des alternances graphiques entre <je> et <ge>.

Lorsqu'il a fallu unifier l'écriture, le français a adopté à l'évidence le système orthographique du latin. Cependant, le parler des locuteurs ne pouvant pas être fixé, tout comme à présent, a commencé à intégrer des mots d'autres origines. Ainsi, le système phonologique français a adopté des phonèmes étrangers au système graphique du latin, ayant comme conséquence que le système d'écriture : « (...) ne disposa plus des graphèmes distinctifs équivalents au nombre de phonèmes du système phonétique. Le système graphique français a donc dû adapter l'alphabet latin à son propre phonétisme (...). L'alphabet français cessait d'être un alphabet phonétique. » (Englebert, 2009 : 29).

L'auteure explique (idem) que les évolutions de l'écriture de la langue montrent qu'il a fallu accepter des transcriptions phonétiques interchangeables ; par exemple, la graphie de <ai> prononcée au XIV^e comme /ai/ a évolué au fil du temps pour devenir /e/. Mais, le phonème /e/ existait déjà dans le système du français où il était transcrit comme <e>. De ce fait, les deux graphies vont exister de manière écrite avec un seul son. Il en va de même pour l'écriture <en> et <an>, pour citer quelques exemples.

Englebert affirme que cette évolution du système phonologique du français explique la dissociation avec son système graphique. De plus, elle ajoute que les sons qui étaient différents au départ sont devenus un seul son. Au XVI^e siècle, le concept d'orthographe viendra unifier le système graphique, donnant comme résultat un code orthographique consensuel. À ce moment-là, l'écriture du français témoignera de moins en moins de l'évolution du parler.

La voyelle nasale /ẽ/ et ses graphies nous permet d'illustrer les affirmations antérieures en français contemporain. Lorsque nous voulons réaliser une activité sur la correspondance phonème-graphème de cette voyelle, nous sommes confrontés à 8 graphies

inventoriées en français de référence : <in> lapin, <im> impossible, <ain> grain, <aim> faim, <yn /ym> synthèse/symphonie, <ien> chien, <ein> ceinture, <en> examen. Il en va de même avec les graphies de la voyelle nasale /ɥ̃/ ou de la voyelle /o/, cela sans compter les consonnes <ph> <ff> <f>, les liaisons (obligatoires, interdites, facultatives), le schwa (alternance entre /ə/, /ø/, /œ/) et les syllabes non prononcées. Il est difficile de répertorier ici tous les cas où la prononciation ne correspond pas à la graphie. L'important est d'exemplifier la raison pour laquelle le français est considéré une langue opaque et équivoque. Cet exemple montre également à quel point il est difficile d'appliquer une méthodologie inductive pour l'apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes en FLE.

Dans la section suivante, nous présenterons le système d'écriture de l'espagnol, dans un souci de montrer très brièvement la simplicité du lien phonie-graphie, en comparaison avec le français.

2. Espagnol - univocité et transparence

L'espagnol est une langue quasi univoque car chaque phonème correspond à un seul graphème et chaque graphème correspond à chaque phonème. Il est possible de considérer que l'espagnol, de même que le latin, a presque une orthographe phonétique. Néanmoins, Lobato (2012 : 134) et Racine (2016b : 146) citent quelques exceptions : la graphie <g> prononcée comme /x/ lorsqu'elle est suivie des voyelles <i>, <e> (girasol, gelatina), mais prononcée comme /g/ devant <a>, <o>, <u> ; la graphie <c> dont la prononciation est /θ/ ou /s/ devant <e> (ceguera) et <i> (cigarro). Cette graphie se prononce /k/ devant <a>, <o>, <u> (calidad, cotidiano, cuota) ; la graphie <x> prononcée comme /ks/ dans une situation formelle dans certains pays hispanophones (texto, excepto).

Concernant les phonèmes il y en a trois : le phonème /k/ représenté avec deux graphies <k>, <c> (koala, calabaza). Le phonème /θ/ représenté avec <c>, <z> (cereza, zanahoria), mais dans d'autres régions c'est le phonème /s/ représenté par trois graphies <c>, <s>, <z> ; le phonème /b/ a deux graphies , <v>.

Par ailleurs, Racine signale (2016b : 146) que : « L'espagnol se caractérise par une correspondance phonie-graphie quasiment transparente (...). Le système de l'espagnol comporte cinq digraphes : <ch> note la prononciation /tʃ/ (...), <rr> de /r/ (...), <ll> de /l/ et, dans les zones de *yeísmo*, des réalisations variable de /j/, (...) et <gu> et <qu> de /g/ et /k/ devant les lettres <e> et <i>. »

Bien qu'il y ait peu d'homophones, la langue espagnole présente quelques cas. Les homophones se produisent avec les phonèmes /b/ et /v/, comme dans les mots : (baya) 'fruit rouge' et (vaya) subjonctif du verbe 'aller' ; ainsi qu'avec les mots avec l'absence ou la présence de la graphie <h> comme dans les mots (arte) 'art' et (harte) subjonctif du verbe 'épuiser'. D'autres cas d'homophonie sont possibles, mais ils sont liés aux variations de l'espagnol (*yeísmo*, *seseo*, *ceceo*). (Ortografía lengua española, Larousse, S.A: 111).

Partie 2

-

**Quels emprunts est-il possible de faire aux méthodes
travaillant la prononciation pour les appliquer dans la
conception des activités afin de développer la compétence
orthoépique ?**

Chapitre 4. Complémentarité de deux méthodes pour travailler la prononciation

Dans le *MOOC Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE* (2021), Michel Billières affirme que dans les années 70 les praticiens de la méthode articulatoire et ceux de la MVT se regardaient en chiens de faïence. La méthode articulatoire s'avérait très structuraliste et travaillait avec des sons isolés. En revanche, la MVT se base sur le développement du crible phonologique de l'apprenant, c'est-à-dire, sur sa capacité à percevoir et discriminer les sons.

Les critiques faites à la méthode articulatoire déclarent que celle-ci était très centrée sur le maître comme le détenteur du savoir, du fait que si l'étudiant n'arrivait pas à articuler à l'instar du maître, celui-ci avait l'impression d'avoir une incapacité à reproduire les mouvements articulatoires corrects. De plus, les exercices de la méthode articulatoire étaient considérés, par certains praticiens de la MVT, comme l'a affirmé Billières, comme des exercices presque structuraux. Du fait que cette méthode travaille sur la systématisation des phonèmes.

Contrairement à la méthode articulatoire, la MVT développe en premier lieu les éléments de la prosodie, à savoir : le rythme, l'intonation, l'accent, pour citer les plus mentionnés. Cette méthode implique des mouvements corporels et gestuels, ainsi qu'un travail sur la perception des apprenants sur les nouvelles catégories de la langue qu'ils acquièrent.

Actuellement, il est reconnu par la communauté de praticiens que les deux méthodes sont complémentaires plutôt que pour le développement de la langue. Cependant, il y a une préférence pour la MVT que pour la méthode articulatoire. D'après les experts dans le domaine, la méthode articulatoire doit être utilisée que dans des cas très ponctuels où le positionnement de la langue peut corriger l'émission du son.

Nous sommes d'accord avec le fait qu'il s'agit de méthodes complémentaires et qu'il faut recourir à l'une ou l'autre, selon les difficultés rencontrées. Néanmoins, lorsqu'il s'agit des dispositifs numériques ou des sites qui travaillent la phonétique, nous constatons que, malgré les critiques, la méthode articulatoire reste la plus privilégiée en ligne. D'après nos observations, la cause réside, peut-être, sur le fait que la MVT semble plus difficile à intégrer dans la dimension numérique, sauf quelques exceptions dont nous parlerons ci-après. La question à se poser dans cette section est : quel serait l'équilibre entre les deux

méthodes dans un dispositif numérique ? Pour répondre à cette question, nous allons aborder dans les sections suivantes les atouts et les limites des deux méthodes.

1. Méthode articulatoire, atouts et limites

Commençons par situer dans le temps la méthode articulatoire : la phonétique est reconnue en tant que science dans le dernier quart du XIX^{ème} en Europe. À partir de ce moment l'intérêt pour donner la priorité à la langue couramment parlée dans la vie quotidienne va s'accroître. Comme conséquence de cet intérêt, pour l'oralité, une deuxième finalité en découle : la ressemblance à la production du locuteur natif. C'est dans cette période où la centralisation sur le modèle de langue du natif va déterminer les recherches et les méthodes pour y parvenir. L'alphabet phonétique international (désormais API) verra aussi le jour et consolidera les transcriptions phonétiques, autrement dit, scientifiques. (Galazzi, E. Dans Detey *et al*, 2016b : 217).

En quoi consiste la méthode articulatoire ? Galazzi affirme (2016b : 218) que cette méthode se caractérisait essentiellement par : « l'entraînement à la maîtrise des oppositions suivant une progression rigoureuse ajustant l'oreille avant de mobiliser les organes (...) batteries de séries de paires minimales ou des phrases isolées pour la reconnaissance, identification, répétition et fixation d'un phonème ciblé. » Cette méthode assez technique a motivé la recherche vers d'autres modèles d'apprentissage basés davantage sur les éléments suprasegmentaux que sur les segmentaux, comme la MVT que nous aborderons dans la section suivante.

À présent, il est possible de constater un paradoxe : d'une part, la mise en question de la méthode articulatoire date à peu près de la deuxième moitié du XX^{ème} ; d'autre part, les manuels du XXI^{ème} en FLE, ainsi que la plupart des sites sur internet, travaillent la prononciation à partir notamment de cette méthode sous l'étiquette « phonétique ». À ce propos, Detey déclare qu'on trouve dans les manuels généralement : « (...) une brève présentation d'un inventaire phonémique, suivi de la présentation de l'alphabet, puis répartition de quelques exercices dans des sections de « phonétique » dans les différentes leçons (voyelle nasales, liaison, /R/, etc. » (Detey *et al.*, S., 2016b : 226).

En effet, dans les manuels avec des approches communicatives, nous trouvons aussi bien dans les sommaires que tout au long des unités, la présentation d'une section de phonétique. Dans un souci de cohérence, ces sections, parfois isolées, reprennent un phonème utilisé dans la séquence, mais très rarement les objectifs phonétiques peuvent être

complètement en accord avec l'objectif communicatif. Du fait que lorsque l'on travaille la prononciation au niveau segmental (voyelles & consonnes), il est difficile que les sons coïncident avec le sens dont on a besoin pour construire la cohérence sémantique de l'unité pédagogique. Ceci explique les critiques adressées aux approches communicatives sur le traitement de la phonétique. Elle est présentée à peine dans une petite section, parfois un carrée, une présentation du phonème avec la transcription de l'API, un audio et un exercice de répétition. Cette manière de présenter la phonétique est aussi celle du site [RFI savoirs-phonétique](#), mentionné dans l'État de l'art. La phonétique fait partie de l'objectif communicatif et elle est travaillée après la compréhension du document, le lexique, la grammaire et d'autres composantes.

Contrairement au traitement de la phonétique dans les manuels avec des approches communicatives, se trouvent les manuels spécialisés. Dans ce matériel, la phonétique est présentée de manière presque complètement déductive. Dans la troisième section de cette partie, nous en parlerons en détail, il suffit de mentionner ici la structure de ces manuels. Généralement il y a deux parties : une partie où l'on trouve la présentation des voyelles et des consonnes et, la deuxième partie pour présenter le rythme, l'intonation, les syllabes. Les leçons sont agencées par phonèmes (pairs avec opposition fonctionnelle). La leçon commence souvent avec un schéma de coupes sagittales montrant le point d'articulation. Au niveau du sens, il y a des exercices qui sont ancrés dans une situation de communication. Mais, d'un exercice à l'autre, le lexique n'est pas le même et on ne parle pas du même sujet car ce qui fait le fil conducteur est le phonème et non le sens. Nous considérons que ces exercices ressemblent plus à des *drills*, quoique nous ne pourrions pas affirmer qu'il s'agit complètement des manuels avec une approche structuraliste.

Il est possible également de constater, en regardant plusieurs sites sur internet, que ceux-ci suivent aussi la méthode articulatoire et que la plupart reproduisent sur le numérique, ce que les manuels dédiés à la phonétique présentent. Detey (2016b : 226) en parlant de l'organisation selon laquelle les manuels présentent la « phonétique », qui pour lui est de la prononciation, affirme que celle-ci est :

(...) victime d'un double mouvement : d'un côté le mouvement « communicatif » qui a initialement privilégié la compréhensibilité au détriment de la précision (tant phonétique que grammaticale, les deux étant parfois liées) ; d'un autre la restriction des activités de prononciation au champ phonétique, qui a eu tendance à effacer le lien fondamental entre apprentissage du système phonético-phonologique, du lexique, de la grammaire et de la compétence communicative (...) en langue étrangère L2.

Par ailleurs, Gil Fernández mentionne (Dans Detey *et al.*, 2016b : 224) que ce que l'on entend par « enseignement de la phonétique » depuis des années ne se limite pas : « à atteindre la précision articulatoire au niveau segmental, [mais] (..) elle ne garantit ni l'intelligibilité de la parole ni la qualité finale des émissions. » Bien que son observation soit juste, il y a des praticiens de la MVT qui avouent utiliser la méthode articulatoire à des moments précis où la MVT s'avère moins efficace, tel est le cas de Sébastien Palusci du MOOC, *Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE* (2021)² :

(...) Cela étant dit, il peut s'avérer utile, en tout cas dans la pratique, d'apporter des informations d'ordre articulatoire à l'apprenant qui le demande où lorsqu'on se retrouve un peu coincé. Un exemple récent, c'est une étudiante chinoise, donc il y a des soucis de reconnaissance entre, on va dire, p, b, g, k, etc., et la différence n'est pas, le son sonore n'est pas vraiment pertinent, je crois, chez les sinophones, il y a une espèce de p (de souffle) et elle me demandait est-ce que c'est pf ou bf. Bon, je lui ai dit ni l'un ni l'autre, c'est /b/ (...) [il montre la position des lèvres pour marquer la différence entre le son /b/ et les sons cités par l'étudiante]

(Module 2 : Considérations pédagogiques sur les deux méthodes, minutes 2 :18 -03 :08).

En effet, nous constatons que les apprenants demandent à un moment donné une précision technique non seulement parce que cela leur semble clair et facile à comprendre, mais aussi car ce besoin de précision technique correspond chez certains apprenants à un style d'apprentissage et à une tradition dans l'enseignement. Rappelons-le les approches communicatives ne sont pas répondues avec le même succès dans tous les horizons.

Ceci explique qu'à présent il y a une quantité innombrable de vidéos sur les réseaux sociaux, comme *Youtube*, où l'on trouve des explications complètement basées sur la méthode articulatoire. Malgré toutes les critiques mises en avant sur cette méthode, il y a une consommation de ce matériel car il répond à un besoin. Cette méthode constitue un des moyens pour présenter le son cible, c'est pourquoi elle continue à être pratiquée.

Nous considérons, en somme, que la méthode articulatoire a des atouts à reprendre dans un dispositif numérique. Par exemple, les exercices mécaniques, rejetés dans la méthode communicative, peuvent avoir leur place dans un dispositif numérique. À condition que ceux-ci soient reliés d'une manière ou d'une autre par le sens. Mettre à profit les ressources que les environnements numériques proportionnent pour présenter les données dures de la méthode articulatoire comme : les coupes sagittales, l'API, explication sur les liaisons, les enchainements, etc. Tout ce contenu dans les manuels spécialisés est présenté de manière statique. Dans un dispositif numérique ce contenu peut être dynamique

² Sébastien PALUSCI - Professeur de français langue étrangère à l'Alliance française de Toulouse.

avec un code couleur, avec l'émergence des règles de prononciation sous la forme des feedbacks, avec l'animation d'un personnage, etc.

En revanche, les limites de cette méthode est qu'elle ne développera ni l'intelligibilité de l'apprenant ni la totalité de sa production orale. Pour cela, cette méthode doit se compléter avec d'autres techniques, elle ne constitue qu'une ressource de plus pour travailler la prononciation. La méthode articulatoire ne peut pas régir l'ensemble méthodologique d'un dispositif d'apprentissage.

2. Méthode verbo tonale, atouts et limites

Comme mentionné dans la section précédente, la MVT est la méthode préconisée en phonétique corrective car elle travaille principalement à partir des éléments suprasegmentaux. Nous adhérons à ce que leurs défenseurs mettent en avant au moment d'aborder l'enseignement de la prononciation. Charlotte Alazard-Guiu (*MOOC*, 2021 : module 1) explique qu'il y a un schéma pour repérer les objectifs dans la prononciation :

Donc à la base de ce schéma il y a les sons (les voyelles et les consonnes), mais les sons sont obligatoirement insérés à l'intérieur d'un mouvement prosodique (rythmico-mélodique) ; au-dessus il y a la gestualité, puisque la parole, c'est du mouvement, je tiens toujours à le rappeler ; la notion de contexte est également importante et, pour finir, l'ensemble est enrobé par la culture.

La MVT aborde en premier lieu les éléments suprasegmentaux comme le rythme et l'intonation car ils recouvrent à l'intérieur les sons ou *phones* (mots) et, ceux-ci à leur tour vont abriter à leur intérieur les phonèmes. À la lumière de ce schéma, proportionné par Alazard-Guiu (*MOOC*, 2021), la méthode articulatoire peut s'avérer une précision superflue, du fait qu'elle corrige une unité très minimale dans l'enseignement de la prononciation.

Au début des années 60 cette approche innovante de la MVT est basée sur la conception théorique de Petar Guberina et ses principes fondateurs sont : la priorité à la prosodie, prise en compte de l'acte de communication dans sa globalité, comprenant des aspects non-verbaux tels la psychologie, l'entourage social, la créativité et la kinésique, la restructuration de l'audition en définissant des bandes d'intelligibilité optimales pour chaque son, mise en place de situations affectives motivantes, implication du corps pour parler (Galazzi, E. Dans Detey *et al*, 2016b : 217).

De plus, un aspect positif souligné par Henri Berdoulat³ de cette méthode est sa démarche inductive : « dans la verbo tonale on lui demande de faire et il [l'apprenant] intellectualise après. » (*MOOC*, Module 2 : Considérations pédagogiques sur les deux méthodes). En effet, contrairement à la méthode articulatoire où l'explication de phonétique commence traditionnellement par la conceptualisation du phonème : utilisation de l'API pour représenter le phonème, schéma de l'appareil articulatoire, description de la position des lèvres et de la langue, etc. (voir *La phonétique progressive du français*); la MVT, en revanche, va partir de la perception de l'apprenant, la répétition des contextes facilitants (phrases), accompagnement de gestes facilitant l'assimilation des mouvements intonatifs ou rythmique entre autres.

Certes, la MVT est beaucoup plus enrichissante dans l'enseignement de la prononciation, néanmoins, elle a des limites liées à sa mise en place. Même si, au départ, cette méthode dénonçait la posture centralisée du maître comme détenteur du savoir dans la méthode articulatoire, la figure de l'enseignant reste aussi un inconvénient dans la MVT. De notre point de vue, une des faiblesses de la MVT est, d'une part, qu'elle sollicite la présence du professeur en permanence, d'autre part, qu'elle demande de l'enseignant des compétences presque théâtrales. La preuve de ceci sont les vidéos de Régine Llorca, tellement louées par les experts en la matière.

Nous sommes consciente que les enseignants de langue sont censés être à l'aise au moment de parler devant une classe, avec leur gestualité et aussi leurs mouvements corporels, mais cela peut être très variable d'un enseignant à l'autre. Ceci peut être un facteur pour lequel certains ne mettent pas en pratique la MVT, en plus de la formation exigeante qu'ils doivent avoir. En conséquence, cette méthode reste aussi confinée à des ateliers pour une poignée d'apprenants. L'apprenant moyen se limite aux cours en présentiel, à des séances, mais a rarement accès à des ateliers tellement spécialisés dans un contexte d'apprentissage hétéroglotte⁴. De plus, lors du séminaire Alazard-Guiu (2021), en répondant aux questions du public, n'a pas pu affirmer que la MVT se pratique dans l'enseignement d'autres langues. En conséquence, nous nous demandons si la MVT est une spécialité du FLE et une méthode appliquée et recherchée seulement en France ? La question restera ouverte dans ce travail.

³ Henri BERDOULAT - Professeur de français langue étrangère à l'Alliance française de Toulouse.

⁴ Il est important de mentionner que dans MVT la notion de face jeu un rôle important. Les apprenants doivent être très coopératifs à l'égard d'exercices presque théâtrales. Étant donné la multidisciplinarité appliquée à la MVT, la disponibilité des apprenants est importante. De plus, cette méthode doit s'appliquer à de petits groupes sous forme d'atelier afin d'assurer un déroulement correct des activités.

Dans le *MOOC* (2021), Michel Billières exprime aussi les difficultés d'appliquer cette méthode : ce n'est pas accessible à un grand public, elle demande une formation et performance exigeantes de la part de l'enseignant. En outre, le contrat pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant est important dans cette méthode, car la notion de face a une place très importante. Durant les séances, l'apprenant utilise son corps, il est le centre d'attention au moment où l'enseignant le corrige. Parallèlement à tout cela, il doit assimiler les intonations, les rythmes, les phonèmes et d'autres éléments phonético-phonologiques de la L2. Tout ceci explique pourquoi il est moins évident de trouver des sites sur internet qui travaillent la MVT, bien que les vidéos de Régine Llorca fassent l'exception.

Or, les atouts de la MVT est qu'elle travaille sur l'intelligibilité de l'apprenant. L'implication des gestes corporels nous semblent en définitive un atout de la MVT, car c'est une autre manière d'expliquer, par exemple, les schémas mélodiques. Les gestes que fait Michel Billières dans les vidéos situés sur le site [Au son du FLE](#), mentionné aussi dans l'État de l'art, nous semblent plus illustratifs sur l'intonation montante et descendante que les flèches traditionnellement utilisées dans les manuels. La manière dans laquelle il segmente la phrase, en faisant les pauses avec les mains, plus l'accent à la fin de mot. La vidéo est une ressource multimodale intégrant en même temps : voix, code écrit, intonation, gestualité.

Pour les apprenants, observer le natif parler leur permet d'imiter certains comportements de manière empirique. Il est plus facile de faire des inférences sur les traits prosodiques à partir de l'observation. En revanche, la limite majeure de la MVT est qu'elle travaille à partir de l'erreur de l'apprenant. Le principe est que l'enseignant entend l'apprenant et fait un diagnostic de ses difficultés ; et à partir de celui-ci, il établit la démarche à prendre pour la remédiation. De toute évidence, ceci représente une limite, pour un dispositif avec des objectifs déjà préétablis. Dans les principes de la MVT, l'enseignant ne devrait pas arriver avec une progression complètement définie.

Lors du séminaire « L'apport de la multimodalité en correction phonétique : l'exemple de la MVT », mentionné précédemment, il a été dit que la MVT était une démarche complexe et lorsqu'on essaie de la structurer, on dénature la méthode. Notre conclusion, à partir, de ce que les défenseurs de la MVT ont affirmé, c'est que nous pouvons reprendre certaines techniques de cette méthode, en sachant que ceci va à l'encontre de la méthode même.

3. Complémentarité des deux méthodes dans un dispositif numérique

Nous adhérons à l'idée de complémentarité de ces deux méthodes dans l'enseignement de la prononciation. La question est comment maintenir associées les deux méthodes dans un dispositif numérique, tout en considérant les atouts et les limites mentionnés. La MVT s'avère plus efficace pour le développement de l'intelligibilité de l'apprenant, mais la démarche ne semble pas évidente à faire transposer à un parcours numérique et surtout destiné à un travail individuel et en autonomie, alors que la méthode articulatoire reste la plus favorable à la numérisation.

Le problème de la numérisation avec la MVT réside principalement sur le fait que la conception d'un site doit avoir des objectifs préétablis. C'est sur ce point que les limites se trouvent, car les principes de la méthode se heurtent à la numérisation. De toute évidence, la présence d'un tuteur est nécessaire et cela s'applique aux deux méthodes.

Une solution serait de se baser sur les erreurs déjà attestées, tout en gardant à l'esprit que l'apprenant peut faire d'autres erreurs non-attendues, comme mentionné dans le premier chapitre. Il ne nous reste que les vidéos où les enseignants formés font les démonstrations, les gestes corporels, la voix, entre autres ressources appliquées dans cette méthode. Cependant, il ne s'agira pas de la MVT, mais des techniques appliquées dans celle-ci et transposables sur les environnements numériques.

Enfin, la méthode articulatoire a aussi ses limites, la principale, étant que l'apprenant ne travaille que sur des éléments segmentaux. Le problème se trouve sur le fait qu'avec ces activités il est difficile de surmonter certaines difficultés comme l'acquisition de la fluidité en français, le débit, la segmentation des phrases, entre autres éléments suprasegmentaux. En revanche, le contenu de la méthode articulatoire est facilement transposable au numérique : API, coupes sagittales, contextes facilitants, etc. Actuellement, tout ceci est déjà disponible en ligne, certains explorent même la composante ludique. Ce qui nous semble un apport, c'est de proposer un site destiné à un public d'une seule L1, en plus de travailler l'acquisition des CPG en FLE.

Chapitre 5. Quelle démarche prendre en compte pour travailler la prononciation ?

L'approche par tâche dans le développement de la production orale est plus facile à envisager puisque ce que l'on cherche est de mettre en place des activités qui donnent la possibilité à l'apprenant de faire preuve de sa compétence communicative ; en revanche, concernant la prononciation, l'approche par tâche est moins évidente à appliquer, du fait que l'objectif pédagogique est très spécifique.

Dans les sections suivantes, nous allons justifier pourquoi nous avons retenu certains termes proposés par Grégory Miras à propos de la didactique de la prononciation en FLE, à savoir la médiatisation de la prononciation. Nous allons également argumenter les choix faits concernant l'approche par tâche dans la conception d'activités pour la prononciation.

1. La médiation de la prononciation

D'après la déconstruction des représentations autour de la prononciation de Miras (2021), l'étiquette de « phonétique corrective » est un construit à remplacer par celle de médiation de la prononciation. En effet, nous considérons que l'étiquette de « phonétique corrective » suit en quelque sorte l'idéologie des descripteurs du CECR, centrée sur la production du locuteur natif idéalisé (2001), comme mentionné précédemment, ces échelles ont été remplacées par les *Volume complémentaire* (2020) avec une vision plus centrée sur la notion d'intelligibilité et de compréhensibilité.

En effet, Miras (2021 : 117) privilégie les notions de révision et de commentaires en retour, au lieu de l'étiquette « phonétique corrective », permettant de préciser ainsi ces processus d'aide au repérage pour l'apprenant. Nous adhérons à ce changement de terminologie car, de même que la définition du CECR, l'adjectif « corrective » ne recouvre pas tous les aspects dans l'enseignement de la prononciation tel que la notion d'intelligibilité.

Or, si dans l'usage de l'étiquette « corrective » nous identifions les problématiques qui l'entourent, les nuances dans l'usage de la notion d'intelligibilité sont moins évidentes. Pour expliquer ceci, reprenons un peu les acceptions de cette notion. Detey (2016 : 86) mentionne qu'après la remise en question de modèles idéalisés sur la prononciation, il est

plus important de travailler maintenant sur l'intelligibilité (se faire comprendre), mais aussi sur la compréhensibilité (se faire comprendre par l'auditeur sans qu'il fasse trop d'effort).

À la lumière des études postérieures, l'échelle de descripteurs pour la compétence phonologique du CECR s'est révélée très centrée sur des modèles idéalisés de prononciation. Munro (2008 : 197) affirme que la linguistique appliquée a fini par reconnaître qu'une prononciation correcte dans la production orale n'est pas forcément une condition pour la performance de la compétence communicative. Dans la récente publication du *Volume complémentaire* (2020), les auteurs déclarent que l'échelle de descripteurs (2001) était irréaliste, du fait qu'elle était centrée encore sur la maîtrise phonologique du locuteur natif idéalisé au détriment de la notion d'intelligibilité de l'apprenant (Council of Europe, 2020 : 133).

Miras (2021 : 86) reprenant Didelot (2019) souligne que le terme (intelligibilité) est polysémique et sert à qualifier des usages multiples, parfois il peut servir à ne pas nommer le modèle de langue du locuteur natif. De manière générale, la notion d'intelligibilité est comprise comme : « une production orale qui serait la moins marquée et donc potentiellement la plus compréhensible par tous » (Miras, 2021 : 86). Or, Miras en reprenant les affirmations de Derwing & Munro (2015 : 178), selon lesquelles l'intelligibilité est une co-construction entre l'auditeur et le locuteur, conclut que : « la notion d'intelligibilité est un construit qui se fait par une adaptation mutuelle entre le locuteur et l'auditeur lors d'interactions ». Cette affirmation nous semble très importante pour reconnaître que la notion d'intelligibilité a des limites et ne doit pas être utilisée dans un sens large. Elle est fonction du contexte d'utilisation de la langue étrangère et du degré de tolérance que l'auditeur peut permettre. Comme mentionné par Moraz & Prikhodkine (2011 : 100) : « une prononciation de la langue cible contenant des traces exolingues en quantité peut constituer une interférence / (...) discriminatoire sur le marché du travail (Kalin et al, 1980), [mais aussi nuire sur] l'effet des représentations que l'apprenant se fait de ses propres pratiques. »

Nous ne pouvons pas connaître les auditeurs avec lesquels notre public cible sera confronté, non plus si le contexte d'utilisation de la langue sera accueillant. De ce fait, la maîtrise n'aura pas la même importance que lorsque le contexte d'utilisation est très exigeant. En conséquence, la connaissance des points spécifiques à travailler dans la prononciation aura un poids extrêmement important dans leur performance, en plus du développement de leur compétence communicative.

C'est ici que nous trouvons que le terme de Miras devient significatif pour nous. Il explique qu'il s'agit de la médiation de la prononciation dans le sens de donner à l'apprenant les points de repères dans lesquels sa production orale doit s'améliorer.

De plus, Miras (2019 : 119) affirme que la médiation commence par négocier l'incertitude, par exemple, établir un curriculum avec les apprenants est déjà une médiation. Il est évident que dans notre cas, les contenus présentés pour les niveaux débutants équivalraient à un curriculum en cours. Pour les établir, nous nous sommes appuyée, d'une part, sur les erreurs décrites chez les hispanophones et, d'autre part, nous nous sommes aussi appuyée sur notre expérience dans un milieu homoglotte, aussi bien comme observateurs de malentendus que comme agents sociaux. Surtout, plus que la notion d'intelligibilité, c'est la notion de compréhensibilité qui nous semble avoir éclairci les critères pour les choix de nos objectifs. Rappelons que la notion de compréhensibilité est basée sur la réceptivité de l'auditeur : travailler la prononciation afin que l'auditeur fasse moins d'effort pour comprendre.

De plus, Falkert (2019 : 11) mentionne qu'il est infertile de travailler sur les détails dans la prononciation, il vaut mieux travailler sur l'intelligibilité de l'apprenant, ainsi que sur les problèmes de prononciation qui entraînent des difficultés dans la compréhension orale. Pour cela, affirme-t-elle, il faut entreprendre des études visant l'étude des erreurs pour que celles-ci montrent les objectifs pédagogiques à travailler. Elle mentionne que pour cela, il faut tout d'abord faire des études contrastives qui permettront d'avancer dans la conception des activités.

C'est pourquoi nous avons considéré pertinent de commencer par une mise en contraste des deux systèmes pour, ensuite, écarter les sons caractérisant la prononciation des hispanophones, tel que le /r/ apical, mais qui ne changent pas les sens d'une phrase. En effet, il s'agit d'un détail de la prononciation que chaque locuteur non-natif peut décider ou pas de travailler pour être conforme à une norme, en l'occurrence le français de référence.

1.1. L'approche par tâche dans l'apprentissage de la prononciation

Comme mentionné dans l'introduction, si l'on se situe dans une approche socioconstructiviste où l'interaction sociale est l'enjeu majeur du processus d'apprentissage, il est difficile de justifier une tâche de lecture à voix haute pour faire travailler la prononciation. En effet, la lecture d'un texte est une activité fréquemment considérée comme ayant peu ou n'ayant pas de dimension sociale. Cependant, il y a des

arguments qui peuvent modifier cette perspective et montrer que si la lecture n'est pas une activité complètement interactionnelle, celle-ci a des aspects sociaux que l'on peut exploiter notamment dans l'enseignement de la prononciation.⁵

Nous allons nous appuyer sur la proposition de modélisation des tâches sociales de Grégory Miras (2021 : 133) afin de distinguer jusqu'à quel point il est possible de transposer sa modélisation, essentiellement, conçue pour un mode présentiel, accompagnée d'un tuteur, à un mode distanciel et une modalité asynchrone.

Miras considère que les principes issus de différentes théories (socio-constructivisme, théorie du chaos, émergentisme) peuvent se combiner avec d'autres approches, telle que l'approche par projet et l'approche par tâches dans le processus d'apprentissage de la prononciation.

Dans sa modélisation, il retient une approche par tâches où il fait la distinction d'abord entre activité (actions contextualisées et sociales) et tâche (objectif final de cette activité). Ensuite, l'auteur étiquette la macro-tâche comme une tâche sociale, tandis que la micro-tâche correspondrait à la tâche d'entraînement. La progression dans sa proposition de modélisation est établie de la manière suivante : une tâche sociale n'est pas lancée tant que la tâche sociale précédente n'est pas validée par les interactants (tuteurs, apprenants, etc.). Si la tâche sociale représente encore des difficultés non-surmontées, en fonction du contexte, le tuteur ou l'enseignant mettra en place des activités d'entraînement jusqu'à ce que la tâche sociale soit validée.

Or, il mentionne que dans la didactique de la prononciation, à partir d'une approche communicative et actionnelle, les tâches sont censées être réelles ou ancrées dans une situation réaliste. Selon l'auteur, il est possible de constater que majoritairement dans les pratiques professionnelles les activités langagières préparent à une tâche réaliste, alors que pour le développement des activités de prononciation la situation réaliste de la tâche est moins utilisée :

⁵ Nous sommes convaincue que la lecture est une activité de communication fortement sociale et interactionnelle. Par exemple, la lecture d'un article de presse peut influencer l'opinion public d'un pays. Cependant, lorsque nous situons l'activité de lecture dans la classe des langues étrangères, il faut trouver les exercices qui permettent de démontrer que cette activité ne se limite pas à une lecture individuelle.

Nous nous focaliserons, ici, sur les principes de la tâche sociale dans le cadre de la didactique de la prononciation. Si le positionnement, prenant en compte la centralité de la tâche réelle (ou réaliste) dans le processus de développement langagier, est bien implanté en DDL notamment par l'avènement du CECRL, il n'en reste pas moins plus minoritaire quand il s'agit de traiter la question de la prononciation. Ce constat peut être la conséquence de plusieurs causes : la position selon laquelle la prononciation doit impérativement faire l'objet d'une remédiation cognitive, la prononciation est de facto incluse dans toute activité orale sans la nécessité de l'aborder spécifiquement, les apprenants ont pour seul objectif d'atteindre la norme du français de référence, etc. (Miras, 2021 :133).

Miras affirme également que non seulement la tâche centrée sur une situation réelle n'est pas fréquemment utilisée dans l'apprentissage de la prononciation, mais aussi que l'entrée pour aborder cette compétence est souvent cognitive. D'après cet auteur, sa modélisation d'une médiation de la prononciation part d'un besoin social, à partir de ce besoin, les objectifs d'entraînement phonologique seront définis individuellement. De plus, il mentionne que dans les contextes éducatifs la suppression de cette dimension sociale dans l'apprentissage de l'oral s'avère souvent un problème du fait que l'intérêt est moins évident⁶.

À cet égard, nous prenons nos distances ce qu'il propose dans sa modélisation pour les raisons suivantes : sa proposition de médiation de la prononciation, au lieu d'une phonétique corrective, traduit bien notre besoin de ne pas prendre un positionnement correctif, mais de médiation du contenu. En revanche, sa modélisation est centrée sur un mode présentiel, ce qui n'est pas complètement le cas dans ce travail. Étant donné que ce dispositif numérique est destiné à un public avec certaines caractéristiques dont la médiation se fera à travers le dispositif, nous ne sommes pas en mesure de structurer le dispositif à partir d'une tâche réelle dans le même sens que l'approche communicative et actionnelle la décrit. À notre avis, aborder une lecture est une tâche réaliste dans le sens que tout locuteur peut s'immerger dans une histoire de fiction et suivre un récit. Ou bien, lire des panneaux, des présentations, un communiqué de l'administration. Dans un domaine académique, par exemple, la lecture partagée du règlement scolaire ou de l'institution de travail. Également, dans un domaine professionnel, la lecture du contrat d'embauche avant de le faire signer par l'employeur et le salarié.

À partir du récit, commencer à repérer les mots dont la prononciation est difficile, voire inconnue. C'est cette tâche de lecture et l'implication dans l'histoire qui feront la dimension sociale : partager un produit culturel est une situation bien réelle. Mais, nous ne

⁶ À titre d'exemple, une tâche sociale travaillant les CPG et la précision dans la prononciation pourrait être la lecture d'un menu au restaurant. Pour hispanophone qui demande un plat 'Tête de veau' et il prononce au serveur : « tête de [bo], s'il vous plaît. »

pouvons pas affirmer qu'il s'agit d'une tâche au sens que Miras décrit dans sa modélisation (2017 : 133).

Néanmoins, la distinction qu'il fait entre macro-tâches et micro-tâches nous permet de situer l'élaboration de notre conception. Nous proposerons une lecture, située plutôt dans un niveau intermédiaire, et à partir de là, la construction des micro-tâches ou des tâches d'entraînement. Ces dernières feront sens avec la lecture, même si à un moment donné, il faut se détacher de la lecture pour travailler des formes précises, comme c'est le cas dans l'acquisition du système phonético-phonologique.

Ce qui fera la cohésion entre les activités sera le récit de la lecture (narration, dialogue, récit, etc.). Au niveau de la macro-tâche nous pouvons proposer des activités en présentiel, dans le cas hypothétique qu'un tuteur accompagne les apprenants : par exemple, un club de lecture dans la bibliothèque, nous décrirons cette proposition dans le troisième chapitre. Pour l'instant, il suffit de dire que l'oralisation des textes ou leur dramatisation est une activité très ancienne qui continue à fonctionner étant donné sa simplicité, mais aussi par le plaisir de partager la lecture d'une histoire et de la commenter, d'échanger des interprétations, etc.

En outre, au niveau phonético-phonologique la lecture est un support dont l'on peut tirer des avantages. D'une part, l'interprétation d'un seul texte permet de repérer les pauses, les rythmes et les intonations faites par les natifs. D'autre part, le vocabulaire de la lecture permet de créer, en parallèle, des champs sémantiques et lexicaux, en lien avec le récit, sans que pour autant cela soit un exercice structural. Cette activité, en outre, permet d'isoler un mot dont l'un des phonèmes est difficile pour les apprenants.

Enfin, après avoir situé le niveau auquel se trouve la conception des activités, nous devons aborder de quelle manière ces activités seront ludiques. Pour cela, nous nous appuyons sur les travaux de Silva-Ochoa à propos du jeu en classe de langue. Dans la section suivante, nous présenterons les éléments de sa définition de ludique qui nous semble applicables aussi bien dans un mode présentiel que dans un mode distanciel.

2. Qu'entendons-nous par activité ludo-éducative ?

Étant donné que la conception de ce dispositif numérique veut s'inscrire dans une démarche ludique, il est nécessaire de définir la notion de jeu. Pour cela, nous allons nous appuyer sur les travaux d'Haydée Silva-Ochoa sur la place du jeu dans l'enseignement du

FLE. Ceci, afin de transposer les critères énoncés, pour un mode présentiel, à un dispositif numérique d'ergonomie simple.

Avant de donner une définition, nous voudrions préciser que l'idée de « jeu » telle que nous la connaissons ne sera pas appliquée ici car ce que nous considérons normalement un jeu a pour objectif le divertissement. En revanche, la notion de « jeu » appliquée à la didactique des langues n'est pas le but, mais une manière de présenter l'objectif linguistique.

Selon Silva-Ochoa (2008 : 23) pour que le jeu devienne une ressource pédagogique il doit s'intégrer, de même qu'une activité langagière, dans une démarche cohérente et planifiée dont les objectifs sont clairs, cohérents et son insertion dans la séquence pédagogique est justifiée. Si le jeu n'a pas un objectif clair aux yeux des apprenants, celui-ci perd sa fonctionnalité et devient accessoire.

2.1. Quelle place donner à la composante ludique dans les activités ?

Silva Ochoa nomme (2008 : 74) : « le carrefour de trois univers habituellement séparés : celui du jeu, celui de la didactique des langues et celui des nouvelles technologies. ». Même si actuellement il y a des sites qui explorent la composante ludique, nous apercevons que dans la plupart il y a un manque de cohésion entre ces trois aspects : langue, numérique, jeu. Nous croyons que ce manque de cohésion est dû au fait qu'il s'agit des activités qui ne sont pas reliées par une thématique. Comme affirmé par Sylva Ochoa (2008 : 17), l'atmosphère ludique se construit à travers différents éléments tels que les consignes : 'tu triches', 'tu as gagné', 'c'est mon/ton tour'.

En effet, dans l'élaboration de notre cas-projet, nous avons pu constater que le fait de relier les activités à une thématique, nous permettait de construire un univers dans lequel les activités se déroulaient comme activités linguistiques, mais imprégnées des éléments ludiques. Notre prototype avait comme thématique le voyage (en avion) en France. À partir de cette situation, nous avons imprégné les activités d'une atmosphère du voyage. Par exemple, les récompenses étaient des valises, des passeports, des coussins d'avion, etc. Les titres des unités créent aussi l'atmosphère : tu décolles, j'arrive à l'aéroport, etc. Également, les activités devaient se situer dans ce contexte, par exemple, nous devons aborder la description physique comme objectif linguistique. Nous avons choisi, en conséquence, la description du personnel de cabine.

Ce qui nous intéresse de mettre en relief ici, ce sont les observations de Sylva-Ochoa, la composante ludique ne peut pas primer sur les objectifs langagiers. La citation suivante nous semble illustrer la manière dans laquelle nous devons aborder le jeu :

(...) Ainsi, un jeu au cours duquel un seul des joueurs monopolise la parole ne favorisera pas l'expression de tous, pas plus qu'un jeu calme ne viendra réveiller un groupe endormi. Bien entendu, cette étape de la réflexion peut nous amener à envisager sous un nouvel angle les besoins détectés au préalable : par exemple, cherchons-nous réellement à « réveiller » le groupe par une activité très animée ? Ou bien visons-nous plutôt une plus forte implication de chacun, ce qui peut être obtenu à partir d'un jeu très calme mais sollicitant les joueurs en permanence ?

(Silva-Ochoa, 2008 : 36).

En plus de tout ceci, dans la création des activités numériques, il faut considérer les limites de l'outil numérique utilisé pour l'intégration. Par exemple, dans notre cas-projet, nous avons un inconvénient : nous ne pouvons pas concevoir des activités avec la participation entre pairs. Ceci était un inconvénient technique, mais nous avons exploré la ludification des activités individuelles.

2.2. Entrée cognitive et activité ludoéducative

Nous pensons qu'il est pertinent de confronter les affirmations de Miras (2021 : 133) et de Silva-Ochoa (2008 : 24) pour justifier l'approche par laquelle nous considérons aborder la conception d'activités. Selon Grégory Miras, la prononciation est souvent abordée par une entrée cognitive, alors que pour lui, elle devrait être abordée par une entrée sociale. Silva-Ochoa affirme (2008 : 15) qu'une approche du jeu est compatible avec des perspectives méthodologiques basées sur les apports du cognitivisme : « dans la mesure où celui-ci postule que l'apprentissage est un processus mental interne au cours duquel l'information qui parvient au système cognitif est traitée de façon spécifique, c'est-à-dire 'sélectionnée, encodée, structurée, stockée et récupérée' par l'apprenant. »

Par rapport au développement de la prononciation et l'acquisition des CPG, nous trouvons qu'il s'agit plus d'un processus interne que d'un processus externe. Nous n'ignorons évidemment pas les enjeux d'une dimension sociale qui s'avère l'objectif final d'une démarche pour l'acquisition de la compétence orale. Néanmoins, il nous paraît que le travail sur l'acquisition des correspondances phonèmes-graphèmes pour améliorer la prononciation est un processus interne dont l'entrée cognitive est justifiée au sein d'une approche communicative et actionnelle.

Silva Ochoa énumère les avantages apportés par le jeu, en prenant en considération que le dispositif sera destiné à un travail en autonomie et individuel, nous prenons en compte, celles qui sont liées aux capacités individuelles. Par exemple, elle mentionne (2008 : 25) parmi les avantages cognitifs que : « le jeu peut renforcer le travail de classification, d'ordination et de recherche de relations. » Il peut aussi aider à développer les facultés d'analyse et de synthèse, pour citer quelques exemples. De ce fait, le lien entre activité ludique destinée à un seul 'joueur', entrée cognitive, activités contrôlées est justifiée pour la conception.

2.3. Vérification des connaissances

L'auteure mentionne (Sylva-Ochoa, 2008 : 39) qu'il est important de faire un bilan après le jeu, pour vérifier les transferts des acquis. Sans cette vérification, qui n'est pas une évaluation, aux jeux des apprenants les activités ludiques n'auront pas de sens. À cet égard, le terme « activité ludo-éducative » traduit mieux la conception dans le cadre de ce travail que la notion de « jeu ». C'est pourquoi nous allons retenir le terme activité ludo-éducative pour faire référence à une activité avec une démarche ludique, mais avec un objectif linguistique (en l'occurrence CPG) suivi d'un outil pour l'autorégulation.

3. Transposition des éléments ludiques aux activités ludoéducatives

Silva-Ochoa (2008 : 15) définit le terme « jeu » à travers quatre catégories ludiques qu'elle qualifie de métaphoriques : le matériel, le contexte, la structure et l'attitude. Étant donné que nous ne pensons pas à un cours en présentiel, nous allons souligner uniquement les caractéristiques qui nous semblent transposables à la conception numérique. De ce fait, nous n'allons pas aborder la quatrième catégorie : l'attitude ludique. Selon laquelle si l'apprenant n'a pas une disposition d'esprit du joueur, le jeu reste une activité conventionnelle.

3.1. Le matériel

Ainsi, Silva-Ochoa affirme que la classe de langue est un espace privilégié car les acteurs (apprenants, professeurs) se trouvent dans un contexte où la communication et la langue sont la raison d'y être. De ce fait, tout type de support peut faire partie du matériel :

images, textes écrits, documents audio et vidéo, cartes, objets, corps, sons, mots, concepts. Les caractéristiques physiques (couleur, taille, forme) du matériel permettent de marquer l'activité d'une empreinte affective. L'auteure mentionne (2008 : 15) que : « on se souviendra d'autant mieux d'une règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales, d'une séquence d'interaction ou d'une réflexion interculturelle, qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé. »

Dans les environnements numériques, il est difficile de distinguer le matériel dans le sens que Sylva-Ochoa le décrit. Cependant, nous traduisons ces observations par rapport à tout ce qui est design graphique. Par exemple, dans l'élaboration de notre cas-projet, nous avons recueilli les opinions sur différents aspects du prototype. Un aspect observé a été les idées partagées à propos des couleurs choisies pour la charte graphique de chaque circuit. Pour certains, les activités étaient très colorées (nous interprétons que ce n'était pas agréable) ; d'autres ont déclaré avoir bien aimé les couleurs vivantes.

3.2. Structure ludique

La diversité du matériel utilisé doit être accompagnée d'une diversification des structures ludiques. C'est-à-dire, les structures ludiques sont des systèmes de règles propres à la diversité des jeux caractérisant les mécanismes de chaque jeu. Ces structures peuvent aller du plus abstrait au plus concret, du singulier au général. Sylva-Ochoa définit (2008 : 16) les structures ludiques comme des modes d'emploi, des règles précises à chaque jeu et des supports ludiques. Sans ces structures ludiques, le jeu peut être utilisé d'une manière conventionnelle et perdre son but ludique. Enfin, tout ceci doit être constitué de sorte que la diversité des structures ludiques et des corpus fasse appel à des compétences différentes favorisant l'utilisation des intelligences multiples.

3.3. Le contexte ludique

Le contexte ludique ce sont les circonstances dans lesquelles s'inscrivent l'expérience ludique comme : les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception et la représentation individuelle et collective du jeu (2008 : 17). Ce sont aussi les conventions de l'interaction pendant le jeu, distribution des cartes, mélange des cartes, piocher, etc. L'atmosphère ludique se construit à travers différents éléments tels que les consignes.

Chapitre 6. Analyse de trois manuels de phonétique

Dans l'état de l'art nous avons fait une brève analyse sur les sites proposant des activités pour la phonétique. Dans cette section, nous voudrions souligner l'analyse de trois manuels : *Les 500 exercices de phonétique* (2010), *Exercices systématiques de prononciation française* (2003) et *Phonétique française pour hispanophones* (1966). Le but de cette courte analyse est d'observer la progression dans les manuels et les types d'activités entre autres aspects pédagogiques.

1. Les 500 exercices de phonétique

Dans ce manuel, les trois compétences (phonétique, orthographe, orthoépie) sont intégrées dans les unités. L'alphabet graphique et phonétique est présenté dans les activités préalables aux trois grandes sections. Le contenu est divisé en trois parties : éléments suprasegmentaux (première partie) ; les éléments segmentaux (deuxième et troisième parties). Ce qui nous intéresse de souligner dans les activités de ce manuel est l'intégration du lien phonie-graphie dans les unités.

1.1. Comment est organisé le manuel ?

De manière générale, le contenu est organisé du général au particulier. C'est-à-dire qu'il commence avec les éléments suprasegmentaux dans l'ordre suivant : syllabation, rythme, accent, intonation, liaison et enchainements ; et, il continue avec les éléments segmentaux (voyelles et consonnes). Cette organisation nous semble en accord avec la théorie sur l'enseignement de la prononciation. Comme mentionné dans le chapitre 1, Charlotte Alazard-Guiu (2021), praticienne de la MVT, établit dans ses ateliers cette progression car elle explique que ce qui garantit l'intelligibilité ce sont d'abord les aspects suprasegmentaux. Ensuite, comme affirmé par Companys dans le chapitre 2, les voyelles ont une fonction plus importante en français que les consonnes. De là que nous trouvons l'organisation du manuel cohérente.

1.2. Comment se construisent les unités ?

D'abord, ce manuel est destiné à un grand public, c'est-à-dire, qu'aucune L1 ou culture cible n'est visée. C'est un matériel conçu comme complément du cours, car les exercices sont de systématisation. Les modalités de travail ne sont pas proposées entre pairs ni avec l'enseignant. De toute évidence, ce manuel a été conçu pour un travail en autonomie, les différentes ressources le montrent : corrigés, conceptualisation, règle explicitée, les annexes, entre autres. Nous considérons que ce manuel est destiné aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants.

L'unité est construite en fonction des phonèmes ou des aspects prosodiques, de ce fait, il n'y a pas proprement une thématique quoiqu'il y ait des exercices qui se rattachent à une situation, par exemple, l'exercice 10, *Dans les rues de la ville* (2010 : 40). L'activité consiste à répéter les mots distribués en trois colonnes, selon les phonèmes /i/ et /j/ ; /y/ et /u/ ; /u/ et /w/, mais tout en gardant le même champ lexical, c'est-à-dire, les endroits de la ville.

Dans ce manuel il y a peu d'images, elles sont utilisées au début de l'unité sous forme d'un panneau de la rue. Ceci avec l'intention d'introduire l'objectif de l'unité, par exemple, sous l'étiquette « Sensibilisation » il y a deux images de panneaux : « Rue Rouget de l'Isle » introduisant l'écriture des phonèmes /y/ et /u/. Ensuite, des exercices de répétition, discrimination, articulation, interprétation, segmentation, dictée, décodage des transcriptions phonétiques pour découvrir les mots. Il est important de noter que la progression est principalement spiralaire car le contenu d'autres unités est récupéré dans l'unité suivante. De plus, à l'intérieur d'une unité, les mots utilisés au début sont récupérés à la fin, dans la section « Phonie-graphie ».

Nous estimons qu'il est important de suivre l'ordre proposé par les auteurs du manuel, car les éléments suprasegmentaux (rythme, accent, intonation) apparaissent à nouveau dans la partie des voyelles et des consonnes sous la forme des sous-sections à la fin de chaque unité. De même, les correspondances phonèmes-graphèmes avec le phonème en question sont retravaillées avant de conclure chaque unité.

Autrement dit, l'agencement des trois parties a un impact sur l'organisation de chaque unité. Il faut connaître le contenu sur les éléments suprasegmentaux de la première partie pour ensuite pouvoir répondre dans la deuxième ou troisième partie, aux sous-sections travaillant le rythme, la segmentation, etc., en utilisant le phonème de l'unité en question.

1.3. Quels types d'activités permettent de travailler le lien phonie-graphie ?

Bien que de manière différenciée, les trois compétences sont ciblées. L'orthographe est travaillée dans la dictée et dans les exercices éparpillés dans l'unité. Par exemple, dans l'unité visant l'opposition entre les voyelles intermédiaires /ø/ et /œ/, les activités 6 et 7 (2019 : 53-54) proposent à l'apprenant de former les féminins et les masculins des noms.

D'abord, dans l'exercice 6, l'objectif est le phonème /ø/, l'exemple donné est : *un vendeur curieux – une vendeuse curieuse*. Dans le nom *vendeur* la réalisation phonétique est /œ/, tandis que dans le nom féminin *vendeuse* la prononciation est /ø/. L'exercice suivant a la même logique, mais travaillant le phonème opposé /œ/, le mot donné est *directrice* et l'apprenant doit écrire et prononcer *directeur*. Ces deux exercices nous semblent un exemple du lien existant entre la phonétique, la grammaire, le lexique et les graphies.

Enfin, la section qui nous intéresse le plus est celle dédiée à la compétence orthoépique. Cette section apparaît à la fin de chaque unité sous l'étiquette « phonie-graphie ». Nous trouvons dans cette section la conceptualisation, après les exercices de phonétique, sur les CPG. Il est évident que les CPG présentées à chaque unité montrent les graphies des phonèmes travaillés dans l'unité. Ensuite, des exemples de mots concernant les phonèmes et les exceptions. Pour conclure cette section, nous trouvons les activités pour décoder les transcriptions phonétiques. Il faut souligner que ces mots sont issus des exercices précédents. Il n'y a pas de vocabulaire nouveau dans le décodage des transcriptions phonémiques. Les apprenants ont déjà travaillé au préalable dans les micro-activités.

D'après nous, les unités de ce manuel ont un échafaudage facile à repérer. De manière générale, cela commence par une sensibilisation avec un document authentique, dans ce cas un panneau. Ensuite, avec des exercices d'écoute, de discrimination, de repérage et de segmentation. Une dernière section marque la fin des unités, les sections « rythme et intonation », « lien phonie graphie », « dictée » et « interprétation ». Celles-ci se répètent tout au long des unités.

PHONIE-GRAPHIE

- [ø] et [œ] s'écrivent : « eu », « œu » ou « e ».

Attention !

- un œil, l'accueil, le seuil ;
- monsieur : [møsjø] ou [mœsjø] ;
- nous faisons : [fəzjø] ou [føzjø] / je faisais, tu faisais... : [fəzɛ] ou [føzɛ].

13 Sélectionnez, dans le chapitre, des mots avec les sons [ø] et [œ].

[ø]	[œ]
.....
.....
.....
.....

14 Écrivez les mots suivants. Aidez-vous de votre dictionnaire.

Exemples : [ø] → eux, œufs.
[bœʀ] → beurre.

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1. [øʀø] → | 7. [paʀɛsø] → |
| 2. [flœʀ] → | 8. [kœʀ] → |
| 3. [pœʀ] → | 9. [ɑ̃nɥijø] → |
| 4. [bɑ̃ljø] → | 10. [œj] → |
| 5. [kulœʀ] → | 11. [møsjø] → |
| 6. [vjø] → | 12. [akœj] → |

Figure 1 : Activité du manuel *Les 500 exercices de phonétique*, (53-54).

Enfin, le manuel propose un tableau récapitulatif de toutes les CPG travaillées, que nous reproduisons dans les annexes (voir annexe 4), étant donné leur pertinence pour notre travail. Ce tableau nous semble un outil pédagogique pour l'apprenant facilitant l'acquisition de la compétence orthoépique.

2. Exercices systématiques de prononciation française

Contrairement à *Les 500 exercices de phonétique*, ce manuel se divise en deux parties, la première consacrée aux voyelles et consonnes, alors que la deuxième partie présente les éléments suprasegmentaux : rythme et intonation. Dans l'avant-propos, les auteurs expliquent que cette division du contenu est, en effet, simpliste, puisqu'envisager l'enseignement de ces aspects à deux moments différents de l'apprentissage est une idée erronée. Il est nécessaire de travailler en même temps, les éléments suprasegmentaux et segmentaux, comme le fait d'ailleurs le manuel *Les 500 exercices de phonétique*. Les auteurs soulignent que la responsabilité de sélectionner le contenu, ainsi que d'établir une progression est de l'enseignant en fonction des nécessités de son public.

2.1. Comment est organisé le manuel ?

Ce manuel est pensé pour les enseignants de FLE souhaitant approfondir la connaissance de l'enseignement de la phonétique. Ce livre est destiné à un professeur novice dans la matière car les auteurs ont volontairement réduit les termes spécialisés, ainsi que l'usage de l'API (Dans Léon, 2003 : 5) : « Le professeur n'utilisera que ce dont il aura besoin. Le plan de ce recueil n'est pas un plan de cours systématique. Cependant, n'interviennent dans le texte de ce recueil d'exercices que le minimum de termes techniques et pratiquement aucun symbole phonétique. » Ceci explique la manière dont est présentée le sommaire, par exemple : 1 – L'enchaînement consonantique / Type avec une amie ; (...) 7 – Opposition voyelles nasales finales / voyelles orales + consonne nasale / Type plein / pleine ; (...) 14 – Le *e* muet / Type probablement / samedi. En effet, il n'y a pas comme dans la plupart des manuels de phonétique, un sommaire avec des phonèmes.

C'est également destiné à grand public car aucune langue n'est ciblée. À propos des aspects suprasegmentaux, les auteurs affirment (Léon, 2003 : 101) que : « L'intonation étudiée dans cette partie n'est pas donnée en fonction de toutes les intonations étrangères possibles. (...) Le système intonatif est donc présenté en opposant les différents types mélodiques du français les uns par rapport aux autres. Le professeur (...) saura aisément retrouver chez ses étudiants la faute caractéristique par rapport aux schémas mélodiques français indiqués. »

2.2. Comment se construisent les unités ?

La cohérence des unités se fait en fonction du phonème étudié, celui-ci est présenté souvent par opposition fonctionnelle ou paires minimales. Dans ce manuel, il n'y a pas de ressources visuelles pour introduire l'objectif ; parfois, il y a des explications avec des coupes sagittales, mais ce n'est pas systématique comme dans d'autres manuels. Même si aucune langue cible n'est envisagée, dans les éléments suprasegmentaux, nous trouvons des indications sur les groupes linguistiques. Par exemple, certains chapitres envisagent tous les groupes linguistiques, alors que dans d'autres, le groupe linguistique est explicité, comme dans le chapitre 3 (Léon, 2003 : 14) – Opposition voyelle arrondie / voyelle écartée, le groupe rythmique : « tous, en particulier les langues latines, slaves, africains, asiatiques et grecques. » De plus, dans ce manuel, la phonétique française est contrastée dans certains chapitres, par exemple, dans le chapitre 20, dans la section « Fautes à éviter et conseils pratiques » les auteurs soulignent (2003 : 59) : « Pour les hispanophones et les Japonais : selon le pays ou la région, ils peuvent confondre le YOD et J, par exemple dans : *les jette / layette.* »

2.3. Quels types d'activités permettent de travailler le lien phonie-graphie ?

Contrairement au premier manuel analysé, dans ce manuel, le lien phonie-graphie n'est travaillé que dans certains chapitres, tel est le cas du chapitre 7 – Opposition voyelles orales / voyelles nasales ayant deux exercices uniquement. Pour commencer, une définition de voyelle orale et nasale est donnée, ensuite, une explication sur le cas où se produit une réalisation nasale, étroitement liée à la graphie du mot. Ensuite, à l'aide des symboles phonétiques, l'explication des voyelles nasales. Il nous semble que dans cette unité les auteurs, malgré leur intention, n'ont pas pu éviter les symboles phonétiques car les voyelles nasales ont de nombreuses graphies dont la plupart sont opaques.

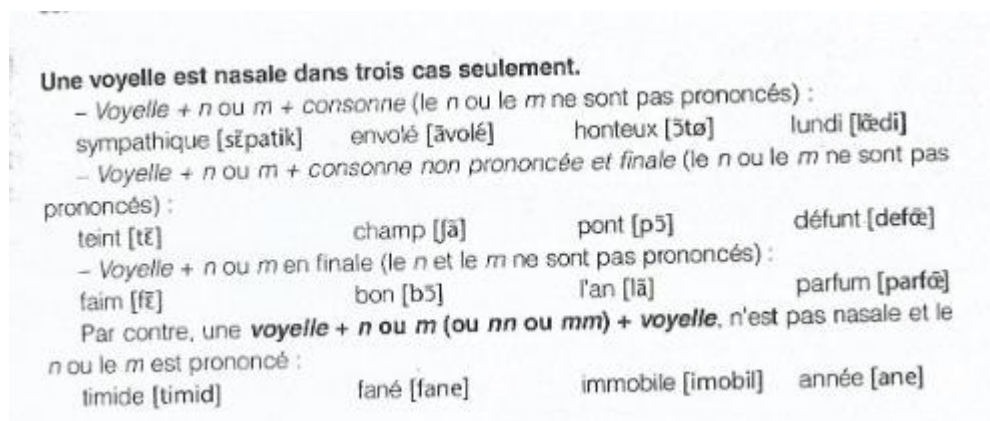


Figure 2 : Activité du manuel *Exercices systématiques de prononciation française*, (25-26).

Dans les deux exercices de cette unité, il n'y a pas de transcriptions phonétiques, mais sans l'explicitation précédente, il est difficile de comprendre la logique des exercices proposés. Ce qui démontre le besoin d'une démarche explicite dans l'enseignement de CPG comme un moyen pour enseigner la prononciation.

3. Phonétique française pour hispanophones

Avant de commencer l'analyse de ce manuel, nous devons préciser qu'il s'agit d'un manuel de 1966. De toute évidence, nous ne pouvons pas utiliser les mêmes critères que dans les deux manuels cités ci-dessus, car les observations seraient anachroniques. Nous pouvons percevoir dans l'avant-propos une idée sur la centralisation sur la ressemblance au modèle du locuteur natif comme un objectif dans la prononciation. Pour justifier sa progression Companys mentionne (1966 : 13) que : « Nous distinguerons trois niveaux. Au niveau C la compréhension est assurée, bien que la prononciation reste imparfaite. Au niveau B, l'élève fait encore des fautes, mais l'accent proprement étranger est éliminé. Le niveau A constitue l'idéal vers lequel il faut tendre : une prononciation correcte et élégante sans pédantisme. » Nous considérons important ce manuel, malgré la distance existante entre les critères utilisés et les approches récents, car il travaille sur un public notamment hispanophone. C'est pourquoi il nous semble incontournable pour ce travail.

3.1. Comment est organisé le manuel ?

Comme mentionné précédemment, le manuel est divisé en trois sections qui sont établies sur trois critères : compréhensibilité (première partie), suppression de l'accent étranger (deuxième partie), ressemblance au modèle du locuteur natif (troisième partie). Nous nous intéressons particulièrement aux activités proposées dans la première section car le critère de compréhensibilité est celui qui nous intéresse le plus. Même si dans la deuxième partie il y a des aspects que nous ne considérons pas comme faisant partie d'un accent étranger, tout au contraire, puisque les nasales, nous semblent un aspect à travailler pour rendre plus compréhensible la performance communicative.

3.2. Comment se construisent les unités ?

Tout d'abord, chaque section est divisée en courtes leçons. Notons que, dans ce cas, nous considérons que le mot leçon décrit mieux le contenu que le mot unité. Du reste il n'y a pas proprement une unité d'apprentissage. Il faut dire que ce manuel est destiné, tout comme le précédent, aux enseignants ayant un public hispanophone. Ceci justifie le manque de variété dans le type d'activités.

En effet, les leçons commencent avec le phonème cible, accompagné d'une courte description qui détaille les réalisations courantes des apprenants hispanophones. Ensuite, vient la section « Faire entendre » suivie de la section « Articulation ». Ces deux sections dans chaque chapitre, en réalité, nous pouvons les qualifier de courtes descriptions contrastives, très utiles pour l'enseignant spécialiste de ce public. Les sections suivantes peuvent varier entre « Truc pour prononcer », « Exercices de répétition de paires minimales » et, enfin, toutes les leçons finissent avec la section « Dialogue ».

3.3. Quels types d'activités permettent de travailler le lien phonie-graphie ?

L'utilisation des symboles phonétiques dans ce manuel n'est pas systématique dans chaque unité. Cependant, dans la section destinée aux aspects prosodiques, nous observons l'utilisation de la transcription phonétique afin de montrer la segmentation des phrases. Nous considérons que cette manière de présenter la segmentation des phrases afin de réaliser les pauses peut aider les apprenants à assimiler ce qu'est un mot phonétique en français. Un autre aspect qui nous semble intéressant est qu'il n'y a pas de coupes

sagittales pour illustrer l'articulation. En revache, dans la leçon deux, il y a le dessin d'une main créant une sorte de geste pour identifier lorsque la voyelle est fermée ou lorsque la voyelle est ouverte.

Nous pensons que les canaux multimodaux sont une ressource à reprendre, comme dans ce cas l'utilisation de la gestualité avec la main, car il s'avère parfois beaucoup plus parlant que les coupes sagittales. De toute évidence, ceci est une ressource de plus pour associer le son à une représentation, dans ce cas un geste de la main.

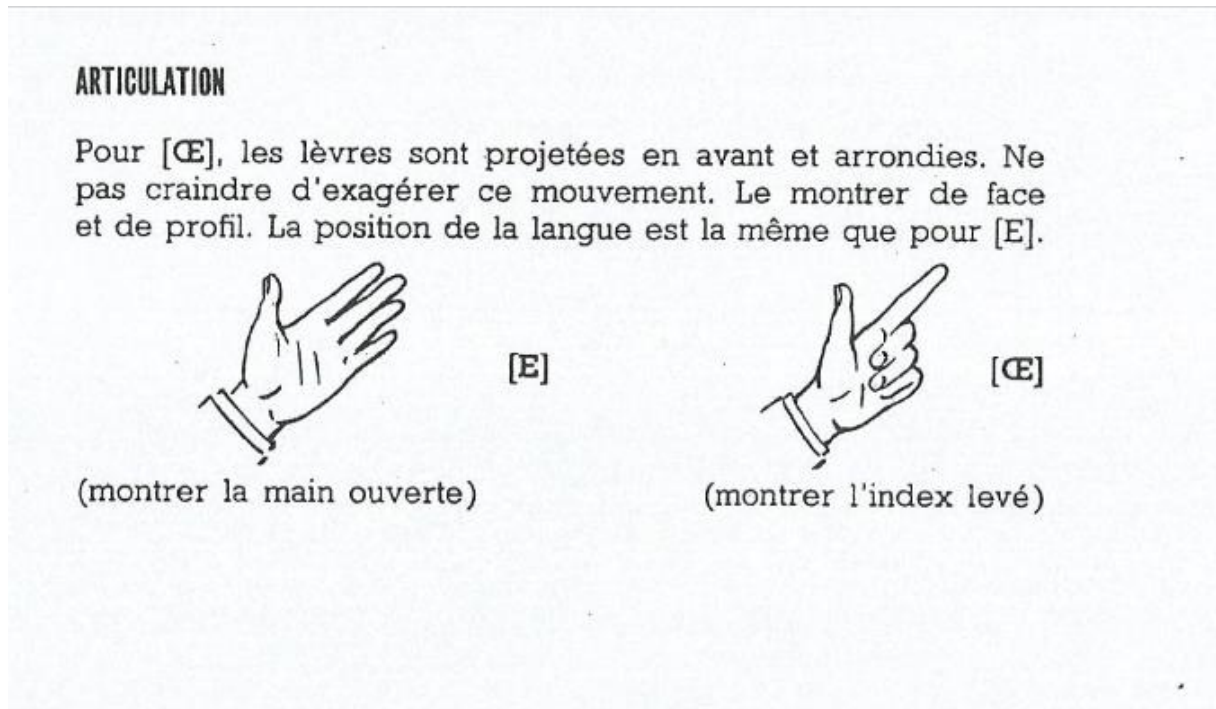


Figure 3 : Activité du manuel *Phonétique française pour hispanophones*.

Partie 3

-

**Comment scénariser des activités pour l'acquisition des
CPG dans un dispositif numérique ?**

Chapitre 7. Activité de lecture à haute voix

Afin de faire des propositions centrées sur des besoins réels, nous avons décidé de mettre en place une série de 8 activités auprès des apprenants hispanophones. Nous avons fait appel à des volontaires pour acquérir des connaissances en prononciation à partir d'un support écrit. Nous avons réussi à avoir la participation de quatre personnes qui se sont engagées à réaliser toutes les activités proposées, ainsi que de répondre à des questionnaires et faire des retours par courriel électronique. Nous avons eu deux femmes et deux hommes dont trois sont mexicains et un espagnol. Toutes les activités ont été réalisées à distance et de manière asynchrone étant donné le décalage horaire entre la France et le Mexique. L'outil de communication a été le courriel et des fichiers audios, ainsi qu'un diaporama pour chaque activité.

Grâce à leur participation, nous avons pu recueillir de données, principalement, qualitatives sur leur perception à propos des dispositifs travaillant la prononciation. De plus, nous avons constaté, à travers l'activité de post-test, des erreurs décrites chez les hispanophones dans le chapitre 2.

1. Description de l'activité de lecture

Nous avons demandé comme tâche de pré-test la lecture et l'enregistrement d'un extrait du roman *Michel Strogoff* de Jules Verne. Le texte a été pris d'un livre libellé en français facile pour un niveau A1. Au départ, nous avons choisi ce texte car il faisait écho au dispositif rendu dans le cadre du cas-projet : *Voyage au centre de la langue*. Néanmoins, plusieurs questionnements sont apparus lors des enregistrements. Par exemple, la difficulté des mots, même en français facile, pour les apprenants. Les résultats des enregistrements ont confirmé certaines erreurs prévisibles dans les descriptions chez les hispanophones, mais d'autres, imprévisibles, se sont ajoutées.

Dans l'activité de pré-test, nous avons donné une activité à réaliser avant d'enregistrer leur production : trouver les lettres muettes dans le texte. Après avoir entendu les premières productions des apprenants (enregistrement de la lecture à voix haute), nous avons décidé de travailler certains éléments segmentaux. Nous avons prévu de travailler avec des éléments suprasegmentaux, mais étant donné la période estivale, les participants ont arrêté d'envoyer régulièrement leurs audios, de telle sorte que nous n'avons pas pu

recueillir de données pour analyser les erreurs concernant les aspects prosodiques. Néanmoins, dans les productions reçues, nous avons certaines données à commenter. Il faut préciser que nous avons travaillé principalement avec la présentation des voyelles.

1.1. Extrait choisi et profil de participants (pré-test)

Les volontaires qui se sont engagés à réaliser les activités ont des profils variés, les quatre ont fait des études supérieures et pratiquent d'autres langues dans leurs métiers, telle que l'italien et l'anglais. Les quatre sont débutants en français et même s'ils sont capables de comprendre une situation correspondant à leur niveau A1, ainsi qu'interagir dans une conversation de la vie quotidienne, tous ont rencontré des difficultés dans l'activité de lecture. Comme nous l'avons mentionné, nous avons choisi un extrait d'un roman adapté au niveau A1. Au moment de choisir l'extrait, nous avons pris la première page du roman afin de ne pas choisir un passage où les apprenants ne pourraient pas comprendre l'histoire ou bien un passage avec des mots dont le sens se trouvait dans les chapitres précédents. Contrairement à ce que nous avons prévu, l'extrait choisi s'est avéré plus complexe. Nous parlons notamment des difficultés en rapport avec le lien phonie-graphie.

1.2. Difficulté dans le texte

Nous présentons ci-après l'extrait que nous avons soumis aux participants. Nous avons envoyé le texte par écrit, ainsi que l'enregistrement audio du texte. Nous avons choisi l'audio d'un audiolivre pour assurer la qualité de l'enregistrement et pour assurer également une prononciation la plus neutre possible comme modèle de langue :

Le czar de Russie donne une grande fête dans les très beaux salons de son palais de Moscou. Mais ce soir-là, 1er juillet, le czar ne danse pas et parle peu avec ses invités. Il parle seulement à une personne : le général Kissoff, qui est le chef de la police.

Verne, Jules. (2016). *Michel Strogoff*. Lecture en français facile (A1). Paris : CLE International.

D'abord, nous ne nous sommes pas interrogée sur l'écriture du mot *czar* dans le texte jusqu'à ce que nous nous sommes aperçue que les participants ne reconnaissaient pas le mot comme synonyme de *tsar* ou *tzar*. Nous avons consulté dans le dictionnaire la différence entre la graphie *tsar* et *czar*. Selon la définition du *Larousse*, la différence entre

une graphie et l'autre réside dans une question d'origine. La forme russe *tzar*, *tsar* est la plus courante, alors que la forme polonaise est la moins utilisée (*czar*)⁷. A partir des difficultés d'un hispanophone les deux graphies les plus difficiles à réaliser phonétiquement sont : *tzar* et *czar*. Ceci en raison du /z/ inexistant en espagnol. Nous allons parler de l'usage du dictionnaire en ligne dans la section suivante, pour le moment, il suffit de dire que dans les dictionnaires consultés, la transcription phonétique de ce mot n'est pas la même ou bien le mot *czar* n'avait pas de transcription phonétique.

Par ailleurs, nous avons demandé dans l'activité 1, avant d'écouter l'audio, d'identifier les lettres muettes. Après avoir fait une lecture et avoir identifié les lettres silencieuses, nous avons demandé aux participants d'écouter l'audio et de corriger leurs réponses à partir de ce qu'ils entendaient. Nous n'avons pas indiqué un nombre d'écoutes, l'idée était qu'ils écoutaient autant de fois qu'ils en avaient besoin. Une fois réalisée cette activité, nous avons demandé d'enregistrer leur propre lecture à voix haute.

Ils ont transmis leurs réponses par écrit, les résultats étaient plus au moins similaires. Ils ont identifié presque la totalité des lettres muettes <e>, <s>, <t> situées à la fin des mots. La lettre muette non identifiée renvoi au schwa dans le mot <seulement>. Dans la transcription phonétique du dictionnaire WordReference, ce mot apparaît transcrit de cette manière [sœlmã]. Comme nous avons mentionné dans le chapitre 2, le schwa ne fait pas l'unanimité des critères ni en transcription phonétique, ni en prononciation. Nous reprenons ce point dans la section suivante.

Revenant aux productions des participants, dans les quatre audios, ils n'ont pas fait les liaisons et les enchainements correspondants. De ce fait, il y a des phrases où il est difficile de comprendre ce qu'ils disent. Par exemple, le participant A, soucieux de ne pas prononcer les /s/ muettes, tombe dans la confusion et dans la phrase, « le czar ne danse pas et parle peu avec ses invités », il ne prononce pas le /s/ de 'danse' et le deuxième /s/ de <ses> pour réaliser la liaison avec le mot <invité>. En conséquence, il ne fait pas la liaison dans 'ses invités'. Il réalise ce segment comme [se/envite] au lieu de prononcer [sezẽvite]. Nous observons le même type de réalisation phonétique chez les autres participants.

⁷ « Les deux graphies, *tsar* et *tzar*, sont admises (*czar* est la forme polonaise de ce mot slave, issu du latin *Cæsar*), de même que *tsarévitch* ou *tzarévitch*, *tsarine* ou *tzarine*. *Tsar* est l'orthographe la plus courante, comme en témoignent les dérivés *tsarisme* et *tsariste* qui n'ont pas de variante avec *z*. » <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tsar/80095> Consulté 19/08/2021.

Néanmoins, nous n'avons pas abordé cette difficulté en premier lieu, car, d'une part nous voulions aller de ce qui est le plus simple à identifier, comme les syllabes muettes, à ce qui est le plus difficile, comme la liaison et les voyelles nasales. Par exemple, dans ce cas, la voyelle nasale du mot *invité* [ẽvite], n'est pas différenciée par les participants lors de la première écoute. Nous entendons différents types de réalisations de voyelles orales comme /o/ ou /a/. Ce qui confirme les observations de Wauquier & Shoemaker, les apprenants essaient d'assimiler le son aux catégories de leur langue. De même, l'affirmation de Detey et Racine, mentionnée dans le chapitre 2, est applicable dans les données recueillies dans les productions de notre échantillon, les voyelles nasales /ẽ/ et /ã/ sont les plus difficile à distinguer et à réaliser pour les hispanophones, nous l'avons vérifié pour les mots *danse* et *invités*. En outre, ces deux voyelles nasales ont de nombreuses graphies, notamment, la voyelle nasale /ẽ/. Etant donné que la difficulté augmentait avec la liaison, suivie d'une voyelle nasale - deux objectifs différents pour les cribles phonologiques – nous avons préféré traiter cet objectif dans les activités ultérieures.

En revanche, avec l'aide d'une professeure native, nous avons fait la preuve de compréhensibilité et d'intelligibilité. Ce qu'elle entendait en tant que native était une prononciation généralisée de /e/ à la place de /ə/ pour les articles définis (singulier, masculin). En effet, dans les productions enregistrées, les participants ne font pas la distinction dans la prononciation de <le> et <les>. En suivant les observations de Companys (1966 : 13), nous avons décidé alors de réaliser la première activité avec cet objectif phonétique : « (...) ce qu'il [le professeur] ne doit pas faire, c'est attirer spécialement l'attention sur un point peu important aussi longtemps que l'essentiel n'est pas acquis. »

Ensuite, entre les erreurs typiques chez les hispanophones, dans notre échantillon, nous trouvons une prononciation généralisée de /u/ par /y/ dans les mots tels que <Russie> prononcé comme *roussie*, <une> prononcée comme *oune*, parfois, *youne*. Dans le cas de ce phonème, nous n'avons pas réalisé d'activité, nous avons plutôt cherché une explication sur les sites existants et nous avons demandé aux participants leur avis. Nous avons procédé ainsi avec cet objectif, car nous considérons qu'il y a beaucoup de matériel sur internet pour travailler cette opposition entre /y/ et /u/ et de manière générale, étant donné l'importance fonctionnelle, cette paire est souvent abordée dans les manuels de FLE.

Également, dans les enregistrements des participants de l'activité de pré-test, sur les 4 participants 3 ne prononcent pas le mot <beau> comme [bo]. Même s'ils connaissent le sens du mot, le trigraphe <eau> est prononcé comme [bu], parfois [bj]. Ceci est dû peut-

être à l'interférence avec l'anglais du mot <beauty> [ˈbjuːti]. Comme nous avons repéré cette difficulté, nous avons fait une batterie de mots comportant la même correspondance phonème-graphème. Nous avons combiné notre premier objectif [la] et [le] avec la correspondance phonème /o/ et graphème <eau> ; par exemple, <le cadeau>, <les cadeaux> (voir annexe 5)

Enfin, nous n'avons pas pu aborder la totalité des difficultés dans le texte à cause du temps et de la difficulté de la mise en place de chaque activité. Les mots que nous n'avons pas pu présenter ont été <juillet> dont la transcription phonétique est [ʒijɛ], ainsi que les mots <général> [ʒɛnɛral] et <chef> [ʃɛf].

Comme mentionné dans le chapitre 2, les consonnes /j/ /ʒ/ et /ʃ/ n'existent pas en espagnol, cependant, il y a des catégories proches de ces phonèmes, c'est pourquoi, les hispanophones souvent les assimilent aux catégories semblables à leur langue. Pour cette raison, nous avons réalisé une activité introduisant la conceptualisation de la correspondance phonème /ʒ/ et graphème < ge / je >. Nous nous sommes appuyée sur une vidéo qui explique ce lien phonie-graphie⁸. Il faut préciser que la vidéo est destinée à un public francophone adolescent qui se prépare pour passer le baccalauréat. Nous étions conscientes de la difficulté que ceci représentait pour les participants, mais nous voulions observer comment ils percevaient l'explication donnée. Les résultats de cette activité n'ont pas été très satisfaisants, mais nous allons les commenter dans la section (3.2.)

Nous voulons souligner que le mot <juillet> dont le sens est transparent représente une difficulté considérable pour un hispanophone, puisque dans ce mot il y a un seul phonème qui existe en espagnol, la voyelle /i/. Le reste des phonèmes sont des catégories nouvelles et pour lesquelles la surdité phonologique des hispanophones, concernant ces phonèmes, est déjà attestée. Les participants assimilent la prononciation de ce mot à la prononciation anglaise et nous entendons des réalisations comme [dʒuˈlaɪ].

Au niveau des traits suprasegmentaux, dans notre échantillon, nous avons constaté des erreurs prévisibles. En effet, tous les participants coupent les phrases et font de multiples pauses. Ce qui entraine un rythme plus lent dans la prononciation des phrases. Concernant l'accent sur le dernier mot du groupe rythmique, il n'a pas été complètement repéré. En revanche, l'intonation notamment dans la dernière phrase de l'extrait a été assimilée implicitement par deux participantes A et C.

⁸ Comment écrire le son /ʒ/? Avec j, g ou ge ? Orthodidacte.com
<https://www.youtube.com/watch?v=j3zc81Oh8LU> Consulté 30/08/21

1.3. L'usage du dictionnaire, quelles difficultés on peut rencontrer ?

Comme mentionné dans la définition de la compétence orthoépique, celle-ci comprend la reconnaissance des conventions orthographiques et leurs transcriptions phonétiques dans le dictionnaire. Alors, inviter les étudiants à consulter celui-ci fait partie de l'acquisition des CPG. Néanmoins, au moment de décider quel dictionnaire utiliser, nous avons observé des points susceptibles d'amener à la confusion.

La première difficulté que nous avons rencontrée a été l'explication du schwa dans la transcription phonétique du dictionnaire Wordreference dans le mot <seulement>. Étant donné que la conception est destinée à un environnement numérique, le plus logique était d'utiliser un dictionnaire en ligne. Nous avons choisi Wordreference (désormais WR) car son usage est répandu parmi les apprenants des langues étrangères. De plus, c'est un dictionnaire bilingue avec des représentations phonétiques, dans le cas de l'espagnol et du français, il intègre la variation diatopique dans certains mots. Mais, surtout à différence d'autres dictionnaires, nous considérons qu'il est plus facile de repérer l'information.

Néanmoins, les mots <seulement> et <le> sont représentés sur ce dictionnaire avec le symbole phonétique /ə/ connu comme schwa. Comme mentionné dans le chapitre 2, nous ne voulions pas l'aborder car il ne fait pas l'unanimité. Par exemple, lorsque nous avons consulté le manuel de Companys, cité dans le chapitre 6, nous avons remarqué que la transcription de <le> n'était pas [lə], mais plutôt [lœ]. À ce propos, nous reprenons les observations de Chantal Lyche (2010 : 154) :

Nous définirons ici le schwa comme une voyelle absente dans certains environnements, mais avec une réalisation phonétique sujette à une importante variation, alternant entre [ə], [œ], [ø]. (...) qu'un travail récent (...) montre, à partir d'une large étude sur un très grand corpus d'une variété que l'on pourrait qualifier de FR, qu'un timbre spécifique, une voyelle centralisée ([ə]), semble se dégager pour le schwa phonétique et que cette voyelle est plus proche dans ses réalisations de [ø] que de [œ].

Pour l'instant, nous allons utiliser le symbole que le dictionnaire WR propose, mais il reste à trancher quel symbole phonétique utiliser pour présenter cette voyelle absente dans la prononciation.

Le dictionnaire Larousse en ligne est aussi une option pour consulter les représentations phonétiques, mais ce dictionnaire ne propose pas systématiquement une transcription phonétique pour tous les mots, tel est le cas pour le mot <seulement>. Il ne fait pas non plus la transcription du mot <le>. En revanche, il est possible d'écouter la réalisation phonétique. Ce dictionnaire est beaucoup plus intéressant en information que le

dictionnaire WR car il affiche des expressions, des synonymes, homonymes, ainsi que différents registres d'utilisation du mot. Nous considérons que pour une activité d'écriture, il est plus utile que le dictionnaire WR, mais en tant qu'outil pour améliorer la prononciation, il n'offre pas beaucoup d'informations.

Pour finir, le dictionnaire de transcription phonétique Easyprononciation s'avère un outil très intéressant pour ceux qui souhaitent approfondir l'usage du dictionnaire comme outil pédagogique pour la reconnaissance des conventions phonétiques. Les atouts de ce site sont : transcription phonétique, variation, explication de la terminologie en phonétique, paramètres pour affiner la recherche, entre autres. Les désavantages que nous trouvons est qu'il faut s'abonner après une période d'essai, ce qui peut représenter un motif pour ne pas l'utiliser. Surtout, nous considérons que l'inconvénient majeur est que les informations ne sont pas si faciles à repérer lorsqu'on est débutant dans la langue. Les options sont variées et, de ce fait, plus complexes.

Tout ceci, nous a amené à utiliser les transcriptions phonétiques du dictionnaire WR, cependant, nous sommes consciente qu'elles ne représentent qu'une seule possibilité de représentation phonétique et que ces transcriptions pourraient faire l'objet de débats.

2. Analyse de productions orales

Après avoir appliqué l'activité de lecture, nous avons élaboré une grille d'observation pour analyser si le fait d'explicitier les éléments segmentaux précédemment cités avaient été acquis, assimilés ou si la surdité phonologique était immuable. Après la réalisation de chaque activité, nous avons demandé aux participants leur opinion concernant les explications et les types d'activités. Sur ce point, il faut faire quelques précisions : nous n'avons pas pu réaliser la totalité des activités prévues, au total, nous avons appliqué 6 des 8 activités prévues. D'une part, les activités devaient être courtes pour assurer leur réalisation ; une activité très longue n'aurait pas été faite. D'autre part, dans l'élaboration de notre cas-projet, tout au long des discussions, l'équipe est arrivée à une définition de circuit. Celle-ci indiquait la durée d'une activité. Étant donné que les étudiants n'ont pas beaucoup de temps à consacrer aux activités de découverte et que leur temps dans la médiathèque est contrôlé, nous avons défini qu'un circuit d'activité devait durer de 20 à 30 minutes maximum.

2.1. Construction d'une grille d'observation

Comme mentionné dans le chapitre 1, à partir des affirmations d'Ito (2019) la création d'une échelle de descripteurs pour la compétence orthoépique est nécessaire en L2. Cette échelle doit partir des notions de compréhensibilité et d'intelligibilité. Néanmoins, comme mentionné dans le chapitre 2, Miras signale que la notion d'intelligibilité est aussi un accord qui se fait entre le locuteur et son récepteur. La question qui se pose est : quels seront les critères pour considérer une prononciation intelligible ? Nous considérons que la réponse est l'objet d'un débat qui ne peut pas être abordé ici.

Or, le besoin de vouloir analyser le progrès chez les participants, nous a amenée à la création d'une grille d'observation qui s'avère simple. Après avoir réalisé l'activité de pré-test, nous avons explicité certaines difficultés dans la lecture du texte aux participants, tout en utilisant des activités et du matériel sur internet. Ce que nous cherchons à observer ce sont trois critères : (a) le participant a acquis le phonème de la graphie ciblée ? ; (b) le participant a essayé de modifier sa prononciation, sans pour autant arriver à réaliser le son intelligiblement ? (c) après avoir explicité le lien phonie-graphie, l'incapacité à réaliser le phonème persiste ?

Participant A							
Objectifs	Activité 1 /e/ - /ə/	A2 /ã/	A3 /ẽ/	A4 Liaison [sezẽvite]	A5 /ø/	A6 /ʒ/	Observations
Acquis				X			Dans le mot <danse>, il continue à prononcer [dan] L'intonation a été assimilée sans explication.
Assimilé	X		X		X		
Incapacité		X				X	

Participant B							
Objectifs	Activité 1 /e/ - /ə/	A2 /ã/	A3 /ẽ/	A4 Liaison [sezẽvite]	A5 /ø/	A6 /ʒ/	Observations
Acquis				X			Lors du dernier enregistrement, il a oublié de faire la différence entre /e/ et /ə/, mais il s'est efforcé à réaliser correctement les nasales.
Assimilé		X	X		X		
Incapacité	X					X	

Participant C							
Objectifs	Activité 1 /e/ - /ə/	A2 /ã/	A3 /ẽ/	A4 Liaison [sezẽvite]	A5 /ø/	A6 /ʒ/	Observations
Acquis	X		X	X	X		Le souci d'articuler correctement chaque son entraîne de multiples pauses. Le débit est lent.
Assimilé		X				X	
Incapacité							

Participant D							
Objectifs	Activité 1 /e/ - /ə/	A2 /ã/	A3 /ẽ/	A4 Liaison [sezẽvite]	A5 /ø/	A6 /ʒ/	Observations
Acquis							Aucun phonème n'a été acquis, mais il y a eu un progrès.
Assimilé	X	X		X	X		
Incapacité			X			X	

2.2. Résultats et observations (post-test)

Le premier constat que nous avons fait à partir de dernières productions reçues, c'est qu'il faut aborder au départ les éléments suprasegmentaux, tout comme le propose le manuel *Les 500 exercices de phonétique*, ainsi que la progression établie par la MVT. Dans notre échantillon, ce que nous avons pu observer est que les participants ont travaillé chaque semaine une CPG dans la lecture du texte. Au moment de réaliser le dernier enregistrement (post-test), ils ont multiplié le nombre des pauses afin d'articuler soigneusement chaque mot. Avoir présenté en premier lieu les voyelles et les consonnes a entraîné une erreur au niveau prosodique. C'est pourquoi il faut d'abord les sensibiliser au rythme, à l'accent et à l'intonation ; enfin, à la fin de la séquence ou de l'unité, présenter les voyelles et les consonnes.

De plus, comme mentionné dans le chapitre 4, nous ne pouvons pas écarter la possibilité d'écouter des erreurs non-attendues. Par exemple, le participant C en faisant une hypercorrection du son /b/, commet une erreur. Il prononce le phonème /v/ au lieu de /b/ dans le mot <beau> : « dans les très beaux [vo] salons de son palais (...) ». Dans la prononciation du phonème /b/, normalement, il n'y a pas d'erreur chez les hispanophones.

Ceci nous rappelle l'expérience racontée dans le chapitre 2, les concepteurs attendaient l'erreur type pour lancer un feedback avec la remédiation corrective. Mais, l'apprenant a fait une erreur non décrite chez les Japonais, de ce fait, la machine ne reconnaissait pas le son et le feedback programmé n'était plus pertinent.

Au fur et à mesure, nous avons donné des observations aux participants avec l'aide d'une professeure native afin qu'ils puissent améliorer d'autres aspects de leur prononciation. Néanmoins, ce que nous avons ressenti lorsque nous avons fait l'analyse de leur dernier enregistrement (post-test) a été le besoin de valider les sons acquis à chaque activité. À ce propos, nous reprenons les affirmations de Miras, mentionnées dans le chapitre 5 : une activité d'entraînement doit amener à une tâche sociale. Une nouvelle tâche sociale ne devrait pas être lancée tant que la précédente n'est pas validée par les pairs et/ou le tuteur.

Étant donné les conditions physiques et temporelles, nous n'avons pas pu faire une activité de manière synchrone dans laquelle une tâche, dans le sens actionnel, aurait pu se dérouler. Par exemple, faire écrire une lettre et les échanger pour que chacun lise devant les autres. Ainsi, leurs pairs et le tuteur auraient pu faire des retours significatifs. Nous avons ressenti ce manque d'interaction sociale entre pairs lors de l'analyse.

De telle sorte que les activités d'entraînement devaient être évaluées à chaque fois par une tâche sociale, mais nous ne l'avons pas fait. Nous faisons cette observation car le participant B a oublié l'essentiel (les oppositions pluriel/singulier) dans la dernière lecture pour réaliser correctement les voyelles nasales. En conséquence, une phase de validation s'avère nécessaire au niveau de l'activité et au niveau d'une activité significative aux yeux des apprenants.

3. Perception des participants

Pour conclure cette courte participation, nous avons réalisé une vidéo dans laquelle nous avons récapitulé les objectifs traités (les 6 activités), ainsi que certaines observations sur l'enseignement de la prononciation pour les hispanophones. Les apprenants ont accepté le contrat pédagogique qui s'est établi entre nous de manière horizontale. Cela nous a permis de recevoir des commentaires et des retours à propos des explications dans la langue maternelle. Ils ont exprimé qu'ils préféraient recevoir les instructions et les explications dans leur langue, c'est pourquoi nous avons fait un résumé en espagnol sous la

forme de vidéo. Après ceci, nous avons fait passer un questionnaire pour conclure leur participation.

Nous avons posé neuf questions pour connaître leurs habitudes au moment de travailler leur prononciation. Nous reproduisons les neuf questions dans l'annexe (voir annexe 6), dans les sections suivantes nous parlerons des trois aspects les plus importants. Il faut préciser qu'un participant n'a pas répondu au questionnaire.

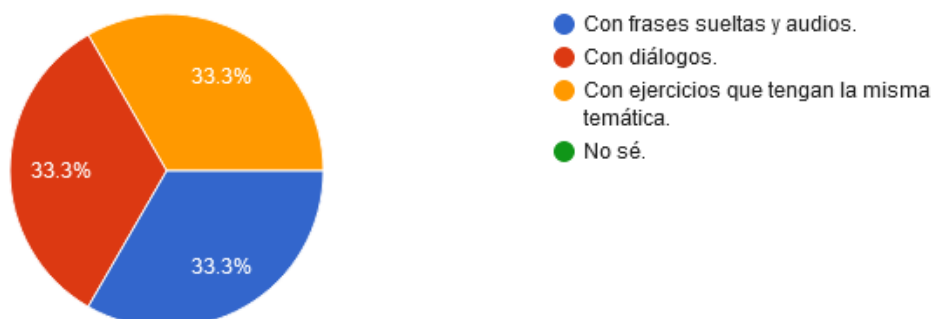
3.1. Préférences dans la présentation des activités

Les questions 1 et 9 portaient sur la manière dont ils préféraient conceptualiser les règles de prononciation et sur la scénarisation des activités en lien avec une thématique. La question 1 est : Lorsque tu cherches un site sur internet pour améliorer ta prononciation dans une langue étrangère, qu'est-ce qu'il te semble le plus utile ? : a) une explication des règles, après avoir réalisé les exercices ; b) observer des exercices et après inférer la règle de prononciation ; c) effectuer uniquement les exercices. Deux des participants ont répondu l'option *a* et l'autre l'option *b*.

Il est intéressant de voir que dans la question 9, les trois participants ne sont pas d'accord. La question est : Comment préfères-tu étudier la prononciation ? a) avec des phrases isolées et audios ? ; b) avec des dialogues ; c) avec des exercices avec la même thématique ; d) je ne sais pas. Les réponses choisies ont été *a, b, c*.

9. ¿Cómo prefieres estudiar la pronunciación?

3 respuestas



Nous observons dans la première question que les apprenants préfèrent une démarche déductive et explicite pour l'enseignement de la prononciation. Ce qui est tout à

fait logique, si l'on prend en considération la distance existante entre les règles de prononciation du français et de l'espagnol. Comme nous l'avons déjà signalé, ceci peut s'avérer contradictoire à la lumière des approches communicatives et actionnelles où l'apprenant, en principe, construit la règle.

Pour la question 9, ce que nous observons c'est que l'utilisation d'une thématique dans les activités de prononciation est un aspect à explorer. Si nous prenons en compte la manière dont les sites sur internet et les manuels de phonétique présentent les activités de prononciation, il n'est pas étonnant que les participants aient des avis très partagés. Nous considérons que, contrairement à la perception sur les activités langagières comme la compréhension orale et écrite où les apprenants ont des attentes, sur les activités spécifiquement de prononciation, il y a encore une idée floue de leur scénarisation. Parfois ces activités ressemblent plus à des exercices structuraux.

À ce propos nous voudrions commenter les réponses à la question 6 ; nous avons demandé aux participants s'ils avaient utilisé l'application *Duolingo*, et si c'était le cas, quelle avait été leur expérience ? Deux des trois participants ont affirmé l'avoir utilisée : le premier a répondu que l'application était un bon outil comme complément du cours. Le deuxième a mentionné que c'était amusante, mais que parfois l'application lui semblait « carrée » et que cela ne lui permettait pas d'autres alternatives ou différentes façons de dire les choses. Cette dernière observation nous intéresse car justement *Duolingo* travaille sur des exercices mécaniques, très souvent sans une thématique. La proposition que nous faisons dans ce travail est de scénariser les activités de prononciation à partir de la lecture d'un extrait.

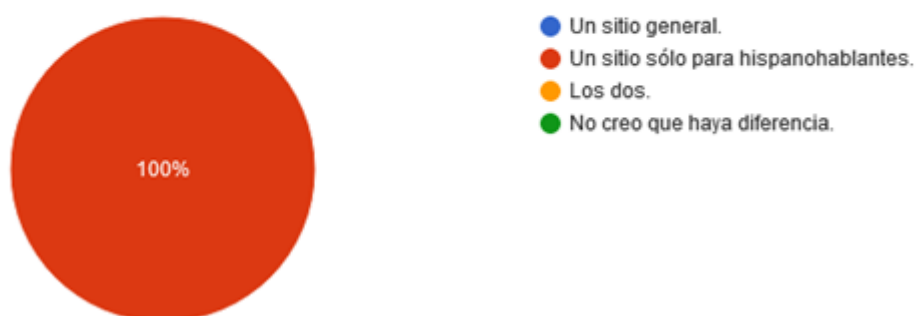
3.2. Utilisation de la L1 dans les consignes

Nous défendons l'idée qu'un parcours spécialement pensé à partir des difficultés chez les hispanophones s'avère plus intéressant qu'un parcours pour un grand public. Durant la période de réalisation des activités, nous avons proposé différents types de supports, comme des vidéos sur *Youtube*, (mentionnées dans la sitographie), destinées au grand public. Nous avons demandé aux participants ce qu'ils pensaient de ce matériel et les trois préféraient les vidéos avec des explications en espagnol. Aussi, ils ont aimé les vidéos où les voyelles étaient plus au moins caractérisées avec des lunettes et des nez (pour les voyelles nasales). Dans la question 4, nous leur avons demandé : Si tu pouvais choisir entre un site travaillant tous les aspects à aborder dans la prononciation du français ou un site

spécialement dédié aux difficultés des hispanophones, lequel tu choisirais ? À l'unanimité, ils ont répondu en faveur du site pour les hispanophones.

4. Si pudieras elegir entre un sitio que presenta todos los aspectos a abordar en la pronunciación del francés o un sitio dedicado a las dificultades de los hispanohablantes, ¿cuál elegirías?

3 respuestas



3.3. La notion de variation et la composante ludique

Nous avons demandé dans la question 7 ce qu'ils pensaient d'apprendre une langue à travers les jeux. Cette question était ouverte, les trois réponses ont été :

(1) « *Si no es la única vía me parece bien*⁹. »

(2) « *No me gusta, me distraigo con las reglas de los juegos en lugar de concentrarme en el idioma, además he notado que muchas personas por el afán de querer ganar dejan de lado el idioma y el juego pierde el sentido*¹⁰. »

(3) « *Es una buena opción, es entretenido y no se ve como algo obligatorio*¹¹. »

La question 8 portait sur la notion de variation : lorsque tu étudies la prononciation du français, est-ce que tu aimerais entendre les accents d'autres pays francophones : a) Oui ; b) Non ; c) Je ne sais pas. Je ne l'avais pas pensé ; d) Autre. Un participant a opté pour l'option *c*, alors que les deux autres ont choisi l'option *a*.

⁹ Traductions :

(1) Si ce n'est pas la seule manière, je suis d'accord.

¹⁰ (2) Je n'aime pas, les règles des jeux me font perdre l'attention et je ne me concentre pas sur la langue. En plus, j'ai déjà remarqué que beaucoup de personnes veulent gagner à tout prix les jeux et laissent de côté l'apprentissage de la langue. Le jeu n'a plus d'intérêt comme ça.

¹¹ (3) C'est une très bonne option, c'est amusant et, en plus, les activités ne semblent pas comme une obligation.

Les réponses de notre échantillon montrent que la perception sur la composante ludique dans la prononciation n'est pas complètement positive. Ces résultats nous invitent à creuser, dans un autre travail, quel type d'expérience ils ont eu avec les jeux en classe de langue ou dans les dispositifs numériques.

Concernant la variation, nous considérons que la francophonie peut réveiller l'intérêt des participants. Il nous reste à dire que sur la perception des apprenants ces questions pourraient être posées à un public plus important pour creuser l'intégration des aspects dans un dispositif numérique : démarche explicite, scénarisation des activités, utilisation de L1 dans les instructions, intérêt pour la variation diatopique, utilisation des ressorts ludiques.

Chapitre 8. Déroulement d'un parcours travaillant les CPG

Dans cette section, nous allons présenter les conclusions auxquelles nous sommes arrivés après avoir passé en revue les considérations théoriques et méthodologiques dans l'enseignement de la prononciation sur la conception d'un parcours. Ainsi, comme mentionné dans l'introduction, l'intérêt d'entamer une recherche sur la compétence orthoépique naît de deux circonstances : (1) il faisait partie de la commande initiale de la commanditaire qui n'a pas pu être réalisée durant la période du cas-projet (2) l'intérêt personnel de trouver l'application des ressources numériques aux problématiques de la didactique des langues, notamment sur l'acquisition des CPG.

Or, nous avons découvert plusieurs points de tension dans l'enseignement de la prononciation qui ne s'avère pas facile à traiter dans les espaces numériques, comme la numérisation de la MVT. Également, nous avons dû approfondir dans la théorie de la compétence phonétique car celle-ci constitue une base obligée pour aborder l'acquisition de la compétence orthoépique. Cependant, il est clair qu'il est important de rattacher la conception des activités pour l'acquisition des CPG à un scénario pédagogique beaucoup plus englobant. À défaut de la conception d'un scénario plus complexe, des activités éparpillées sur cette compétence n'auraient pas le même intérêt que si elles s'inscrivaient dans une tâche actionnelle.

Ainsi, nous utilisons la définition de Nissen (2004 : 1) sur le scénario pédagogique : « Il s'agit là du déroulement programmé d'un projet pédagogique. Il décrit la discipline concernée, le thème, les objectifs, le public ciblé, les activités, les prérequis ainsi que, de manière plus détaillée, les objectifs des activités, les rôles de l'élève, les outils, les ressources, les phases, l'évaluation éventuelle et des suggestions de réinvestissement. » De telle sorte que dans les sections suivantes, en prenant en compte cette définition, nous ébaucherons la conception et les enjeux d'une macrostructure ou d'un parcours de prononciation, tout en insérant des activités pour l'acquisition des CPG.

1. Quels objectifs généraux dans un parcours envisageant la prononciation ?

Tout d'abord, il faut distinguer trois niveaux de la structure d'un dispositif d'apprentissage : le niveau micro, intermédiaire et macro. Les activités que nous avons conçues et réalisées avec les participants se situeraient dans un niveau micro, car elles ne visent que l'acquisition des CPG. Celles-ci représenteraient, dans le dispositif, un objectif spécifique d'apprentissage. Un objectif, d'ailleurs, peu travaillé aussi bien dans les manuels de FLE que dans les sites sur internet.

Au niveau intermédiaire se trouveraient les modules ou unités constituant le parcours. Ces unités auront une activité centrale qui fera la cohérence et la cohésion de l'unité pédagogique. Or, comme nous l'avons déjà évoqué, les objectifs de chaque unité seront fixés en fonction des descriptions contrastives entre le français et l'espagnol. Nous sommes consciente que notre proposition de parcours est loin de proposer des remédiations correctives en phonétique. Il s'agit plutôt de la présentation d'erreurs types chez les hispanophones. Comme affirmé par Miras, dans le chapitre 5, il s'agit d'une médiation de contenus.

Or, comme nous ne sommes pas en mesure de proposer une reconnaissance vocale, pour que l'apprenant puisse être évalué dans ses réalisations phonétiques, nous proposons un parcours tutoré. Les activités réalisées avec le tuteur constitueraient le niveau macro de la formation car ce dans cette phase que les apprenants réaliseront et validerons les tâches sociales. La configuration de ce parcours peut être en fonction des besoins de chaque institution, il peut être une formation avec deux modes : alternant des séances en présentiel avec des séances à distance. Ou bien, tout le parcours à distance, alternant deux modalités : synchrone et asynchrone. Il est évident que ce que l'on attend d'une activité dans le mode présentiel ou bien à distance asynchrone est la participation entre pairs.

1.1. Description de la formation

Comme mentionné dans l'introduction, même si nous n'écartons pas la possibilité de diriger ses activités à un public plus large, au départ, le public cible ce sont des adolescentes hispanophones résidant au Mexique. L'objectif de proposer ces activités de découverte est de proposer un autre moyen de travailler la prononciation, tout en apprenant

les CPG en FLE. La lecture d'un extrait reste pour nous l'activité centrale. Nous considérons qu'à travers la proposition des extraits de documents, nous développerons non seulement la compétence orthoépique et phonétique, mais d'autres compétences se verront aussi concernées, telle que l'orthographe, le lexique, la grammaire et, surtout, les compétences socioculturelle et interculturelle.

1.2. Les outils et ressources numériques envisagés

Durant l'élaboration du cas-projet, l'expérience que nous avons eue, en tant qu'équipe a été que nous avons choisi d'intégrer les circuits – comprenant une activité centrale de compréhension à partir de laquelle se dégageaient quatre activités envisageant une composante – avec l'outil auteur *Storyline*. La plateforme de formation (LMS) utilisée a été *Moodle*, ce qui permettait de suivre le progrès des activités. Il faut préciser que dans la période du cas-projet ce n'est pas le même groupe de participants que celui évoqué tout au long du mémoire. Grâce à l'implication de Mme Sylva-Ocha, dans notre projet, environ une trentaine de participants ont testé le prototype.

De manière générale, les ressources numériques de la plateforme étaient flexibles à nos besoins. Cependant, l'outil auteur, bien qu'intéressant s'est avéré limitatif au niveau de l'interactivité. Nous avons trouvé les limitations notamment lorsque nous voulions mettre en place des éléments ludiques, tels que la participation entre pairs, ainsi que le suivi du score au niveau de la plateforme. C'est pourquoi, nous considérons que la réflexion sur un autre outil auteur pourrait être nécessaire pour la continuation du projet.

1.3. Le rôle des apprenants

Comme souligné tout au long de ce travail, la compétence orthoépique est une compétence qui fait appel aux compétences individuelles. Ce qui fait son intégration difficile dans un cours de langue étrangère où l'approche actionnelle est mise en avant. C'est pourquoi, un dispositif d'apprentissage numérique s'avère une solution pour développer cette compétence. Le travail conçu, dans un premier temps, est en autonomie et individuel. Ceci afin de lui donner à l'apprenant l'espace et le matériel nécessaires pour intellectualiser les CPG. C'est pour cette raison que le rôle de l'apprenant est de se

familiariser avec le contenu du dispositif, en faisant les activités demandées périodiquement. Néanmoins, nous sommes consciente de l'importance de socialiser ces activités, afin que celles-ci soient significatives pour les apprenants. C'est pourquoi, nous proposons une activité sociale dans la section suivante.

1.4. Les différentes étapes dans le parcours

Nous avons affirmé dans la deuxième partie de ce travail que la lecture était une activité individuelle, mais cette affirmation doit être nuancée. En effet, la lecture étant une activité d'abord de réception est une activité considérée individuelle. La compréhension d'un texte aussi est une activité langagière traditionnellement individuelle. Toutefois, l'interprétation d'un texte peut être partagée de manière collective. En effet, les textes peuvent être des documents déclencheurs de débats, discussions, théâtralisation, pour citer quelques activités collectives à partir d'une lecture partagée.

Nous évoquons cette dimension pédagogique et ludique de la lecture car nous sommes consciente que jusqu'à présent, ce que nous pouvons proposer est une scénarisation du distanciel. À savoir, les activités faites en autonomie où à partir d'un extrait où l'apprenant acquiert les CPG et, en parallèle, renforce sa compétence phonétique. Néanmoins, une scénarisation du présentiel est bien envisageable où les apprenants puissent mettre en commun leur interprétation du texte, tout en réutilisant le vocabulaire de la lecture. De cette manière ils renforceront les acquis concernant la compétence orthoépique.

Pour cela la plateforme est un espace numérique où le déroulement des séances en présentiel, ainsi que des activités à distance peuvent s'afficher de manière claire pour les apprenants. De toute évidence, ceci fait partie déjà d'un parcours hybride envisageant des objectifs généraux car le parcours viserait non seulement l'acquisition des CPG, mais plutôt tout un parcours travaillant la prononciation. Des séances en présentiel ou, dans le cas échéant à distance avec une modalité synchrone, donneraient l'opportunité de travailler la production orale libre.

À ce propos, nous voudrions mentionner l'expérience que nous avons eue lors d'un atelier de lecture organisé par des stagiaires de la filière LEA et leurs encadrantes. L'atelier se faisait de manière hebdomadaire et les étudiants choisissaient un extrait, la condition était de choisir un même thème. Dans la séance dans laquelle nous avons participé, les

textes se reliaient par le thème de la nature. Chaque étudiant a lu le texte dans la langue qu'il étudiait et les commentaires, les explications et les interventions se faisaient en français. Tout a été à distance et l'activité n'a pas duré plus d'une heure. Au moment de lire leurs textes, ils partageaient leur écran pour afficher l'extrait afin que le public puisse voir le texte.

La participation d'un public très divers qui ne partageait pas la connaissance de toutes les langues parlées pendant l'atelier, montre que la lecture à voix haute peut devenir une activité sociale. Évidemment à condition de faire l'échafaudage nécessaire pour que cela ait une signification dans l'apprentissage des apprenants, notamment dans la prononciation.

Il est évident que nous devrions parler ici d'une formation hybride où le déroulement des étapes alternent. Cependant, étant donné que ce n'est pas proprement l'objectif de ce travail nous n'approfondirons pas au-delà. L'idée centrale est que les premières étapes du parcours sont destinées à un scénario du distanciel, alors qu'une séance en présentiel ou à distance mais synchrone pourrait marquer la fin d'un module.

2. Agencement des unités

Dans cette section, nous essayerons de justifier la raison pour laquelle nous considérons que deux types de progression sont nécessaires pour un parcours travaillant la prononciation. D'une part, une progression modulaire qui permettra la possibilité de travailler la prononciation par thématiques ; d'autre part, une progression spiralaire qui facilitera à l'intérieur d'une unité l'acquisition du lien phonie-graphie.

2.1. Progression

Après l'analyse de différents sites et des manuels, nous sommes arrivée à la conclusion qu'une progression modulaire est idéale pour travailler les CPG dans l'ensemble d'un parcours, mais une progression spiralaire s'avère nécessaire à l'intérieur de chaque séquence d'activité. Nous trouvons la justification de cette progression dans un argument : (1) Nous avons constaté deux positions, d'une part, les manuels avec des approches communicatives ou actionnelles ne donnent pas une place à la phonétique, encore moins à la compétence orthoépique. Dans ces manuels, le présupposé des auteurs

est que ces compétences seront acquises empiriquement. Cette affirmation a été déjà mise en question par les études mentionnées dans la première partie de ce travail. D'autre part, les manuels spécialisés en phonétique sont l'opposé des manuels communicatifs car leur but est celui de systématiser. Ces manuels peuvent être lourds à aborder puisque les exercices sont très mécaniques. En conséquence, nous cherchons à établir une progression à travers laquelle nous puissions avoir des exercices de systématisation, mais entourés aussi d'une thématique, des supports visuels, d'une activité de production orale libre. Enfin, une proposition des activités plus variée pour travailler la prononciation.

(2) C'est pour cette raison que nous considérons qu'une progression modulaire tout au long du parcours est nécessaire. Nous établirons les objectifs à partir des phonèmes et des éléments suprasegmentaux trouvés à chaque lecture. Comme nous avons montré dans le chapitre 7, l'extrait que nous avons proposé aux participants présentait des difficultés. Ces difficultés peuvent constituer les objectifs de chaque séquence d'activités. C'est pourquoi il ne peut pas avoir une continuité d'une lecture à l'autre, car chaque extrait représenterait un module.

2.2. Nature des documents

Étant donné qu'il s'agit d'une activité de lecture les documents seront préfabriqués car nous devons assurer une bonne qualité afin que l'enregistrement soit intelligible. De plus, il faut rappeler que le modèle de langue doit être un registre formel, dans une situation académique, ainsi qu'un accent le plus neutre possible.

Concernant le type de texte à choisir, nous considérons qu'une diversité de genre textuel est nécessaire. Nous pensons, par exemple, que les pièces de théâtre pourraient provoquer des dialogues avec différents types d'intonation. Le récit historique pourrait travailler les graphies du phonème /ɛ/, un article de presse pourrait être utilisé pour segmenter les mots phonétiques par idée, l'extrait d'un roman pourrait travailler les graphies de l'infinitif et du participe passé du phonème /e/, etc. La seule condition serait que le vocabulaire soit en accord avec le niveau des apprenants, ainsi que les structures grammaticales. Il nous semble impossible de définir un nombre d'activité par séquence car celles-ci sont en lien avec la nature et la difficulté de chaque lecture proposée.

Chapitre 9. Construction d'une unité

Dans cette unité nous allons traiter les types d'activités que nous avons dégagé d'une lecture avec l'aide des participants. Il est important de mentionner que s'il est relativement facile de trouver des exercices pour travailler la compétence phonétique, ainsi que la compétence orthographique, il est moins évident de trouver des activités variées pour développer concrètement la compétence orthoépique. Grâce aux commentaires et aux observations des participants, nous avons pu explorer quelques activités pour l'acquisition du lien phonie-graphie. Nous présentons ces activités dans les sections correspondantes. De plus, nous répondons aussi à l'intégration de la notion de variation dans les activités. Il nous reste à ajouter que des ressources telles que les supports visuels sont un aspect à explorer dans les activités pour la prononciation.

1. Supports

Nous avons constaté dans nos analyses que le recours à d'autres types de supports n'est pas fréquent dans l'enseignement de la prononciation. Les images se limitent parfois aux coupes sagittales. En revanche, les supports sonores sont exploités de plusieurs manières, mais les supports visuels ne sont pas assez exploités. C'est pourquoi nous faisons de propositions dans cette partie.

1.1. Supports visuels

Les symboles phonétiques sont des représentations très abstraites pour les apprenants d'une langue étrangère. C'est pourquoi, les apprenants ont souvent besoin de recourir à l'écriture. Cependant, en français, il s'avère que l'écriture ne correspond pas à la prononciation. C'est pour cette raison que nous considérons pertinent de proposer le recours à des images pour assimiler les symboles phonétiques du français.

1.2. Images

Une première proposition serait concernant la présentation des objectifs, comme dans le sommaire du manuel de Monique Léon (2003), il n'y a pas la liste de phonèmes traditionnellement affichée dans les sommaires des manuels de phonétique. Même dans les

manuels de FLE, les objectifs de la phonétique sont affichés à l'aide l'API. Les sites en ligne ne sont pas l'exception, ces sites présentent également les activités à travers les phonèmes. Ce que nous proposons est une autre manière de présenter les objectifs phonétiques.

Nous considérons que certains phonèmes, ainsi que des traits prosodiques peuvent être représentés sous la forme d'images. Par exemple, dans les activités que nous avons faites, nous avons représenté les lettres muettes à l'aide d'un mime, alors que les voyelles nasales à l'aide d'un nez et des lunettes. C'est grâce aux ressources vidéo que nous avons décidé de faire ceci, car dans une des vidéos envoyées aux participants, les voyelles nasales étaient caractérisées. Nous pensons que si dans le sommaire nous créons des personnages qui accompagnent les apprenants tout au long du parcours, cette personnification des symboles phonétique pourrait représenter une stratégie pour aider aux apprenants à se rappeler des objectifs à apprendre en prononciation : enchaînement, liaisons, syllabes muette, *e caduc*, voyelles nasales, voyelles orales (fermées, ouvertes), le schwa, etc.

1.3. Vidéos

En définitive la ressource vidéo est un atout permettant d'utiliser les canaux multimodaux de la MVT. Au lieu de se limiter aux supports sonores, nous pouvons élargir les ressources pour montrer la gestualité aux supports audiovisuels. Des professionnels comme Régine Llorca peuvent faire des capsules en accompagnant la lecture des gestes corporels. Également, les explications présentées par Michel Billières sont compréhensibles grâce aux vidéos. Comme mentionné avant, concernant les éléments suprasegmentaux, les vidéos sont beaucoup plus parlants que les flèches indiquant le schéma mélodique dans les manuels.

2. Les micro-activités dégagées d'une activité de lecture

Nous défendons l'utilisation des extraits dans les activités pour développer la compétence orthoépique. Le récit fait la cohérence entre les activités car à partir de la thématique de l'histoire, nous pouvons créer des phrases utilisant les formes sur lesquelles nous voulons travailler. Dans l'extrait que nous avons utilisé, la phrase où se trouvait la liaison était : « Le czar de Russie donne une grande fête dans les très beaux salons de son palais de Moscou. Mais ce soir-là, 1er juillet, le czar ne danse pas et parle peu avec ses invités. » Nous avons modifié la phrase pour créer d'autres liaisons : « Dans un très beau salon de son palais de Moscou » ; « Les invités de czar » ; « Deux invités. »

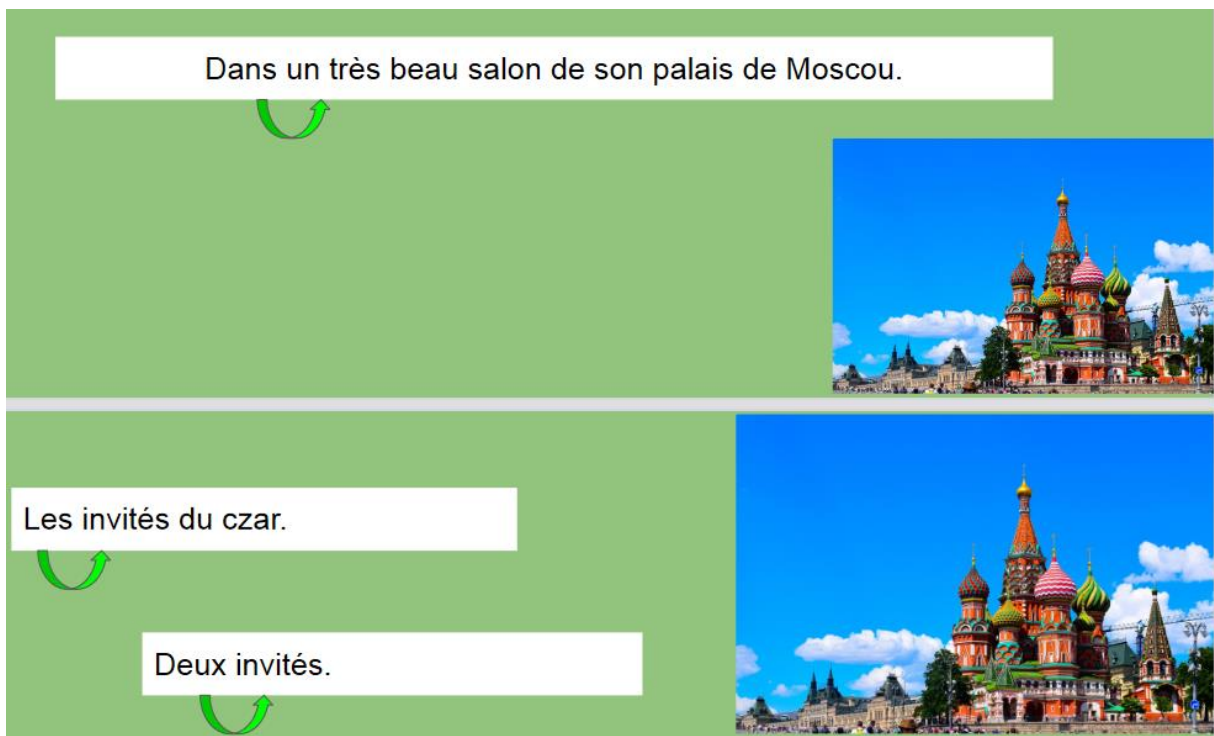


Figure 4 : Activité réalisée avec les participants.

L'idée était de donner d'autres exemples afin que les participants puissent construire les règles de prononciation. Nous avons aussi utilisé des refrains pour illustrer les voyelles nasales et leurs correspondances graphiques. L'usage des refrains nous semblent une micro-scénario car ils sont indépendants au niveau de la signification de la lecture, mais ils se rattachent à l'activité principale au niveau de la forme. Par exemple, pour l'activité 3, nous avons pris les objectifs à partir de cette phrase : « le czar ne danse pas et parle peu avec ses invités. »

1 ã

2 ë

3 ↻

Le czar ne **danse** pas et parle peu avec ses **invités**

Figure 5 : Présentation des objectifs dans la lecture.

Cependant, dans l'extrait donné il n'y avait plus de graphies pour illustrer les voyelles nasales. Donc, nous avons cherché des refrains comprenant des exemples de différentes graphies. Comme activité complémentaire nous avons demandé de relier le refrain avec leur signification.

ã

Jeter l'argent par les fenêtres

Faire la pluie et le beau temps

Prendre ses jambes à son cou

Avoir l'estomac dans les talons

Figure 6 : Activité de refrains avec les graphies d'une voyelle nasale.

Il est possible aussi d'utiliser d'autres types d'activités, comme compléter les trous avec les graphies manquantes. Celles-ci seront les graphies en rose, soulignées dans les refrains. L'apprenant peut avoir un temps de 30 seconds pour mémoriser les quatre graphies présentées. Après ce délai de temps, les refrains seront affichés à nouveau, mais avec les trous à compléter. Un chronomètre peut s'afficher pour compter le temps que l'apprenant met pour trouver les réponses.

Il est aussi possible de concevoir l'activité autrement, par exemple, relier les graphies dans les espaces vides. Dans une colonne à droite, les refrains seront affichés avec les trous à compléter. Dans une colonne à gauche, les graphies en rose <en>, , <am>.

2.1. Repérage à travers le code couleur

Lors de l'activité 2, nous avons demandé aux participants d'enregistrer à nouveau la lecture en faisant attention au code couleur. Nous considérons que souligner les objectifs phonétiques, après la première écoute, peut guider l'apprenant à se rappeler de la graphie et du son correspondant. Nous montrons la consigne que nous avons donnée, accompagnée de l'avatar qu'une de nos collègues¹² a créé durant l'élaboration de cas-projet pour notre prototype. Il faut aussi noter que dans l'instruction nous devons changer les crochets [] par des barres obliques //, puisqu'il s'agit d'un phonème et non d'un mot.

¹² Angela Vargas.

Actividad 2

Vuelve a leer el texto en voz alta, pero esta vez pon atención en la pronunciación de las palabras que están subrayadas. En naranja tienes que pronunciar el sonido [ə] y en amarillo el sonido [e].



Figure 7 : Les consignes de l'activité 2 réalisée avec les participants.

2.2. Transcriptions phonétiques (décodage)

Les exercices proposés dans le manuel *Les 500 exercices de phonétique*, présenté dans le chapitre 6, nous semble une activité incontournable dans le développement de la compétence orthoépique. Ce que nous proposons est, à l'instar du manuel, travailler d'abord la lecture à l'aide d'un audio enregistré par un francophone. Ensuite, à partir des difficultés de la lecture, créer des exercices comme ceux travaillés en phonétique corrective : contextes facilitants, discriminer les sons, relier la graphie avec les symboles phonétiques correspondant. À la fin de chaque unité, donner l'extrait sous la forme de transcription phonétique et demander aux apprenants de reconstituer le texte. Évidemment, ils connaissent déjà le texte, le vocabulaire, ils ont déjà fait un travail préalable pour que ce type d'exercice ne soit pas si difficile. Ce que nous voulons faire et de réutiliser le contenu à la fin de chaque unité, comme les font les auteurs du manuel précédemment mentionné. C'est pourquoi nous considérons qu'à l'intérieur d'une unité la progression est spiralaire.

Exemple : Reconstitue la lecture à l'aide des transcriptions phonétiques.

Première phrase :

[lə] **czar** [də] [ɾysi] [dɔn] [yn] [grãd] [fɛt] [dã] [le] [trɛ] [bo] [salõ] [də] [sõ] [palɛ] [də] [mɔsku]

2.3. Dictée (Compléter avec les graphies opaques)

Comme mentionné dans le chapitre 1, la définition de la compétence orthoépique chevauche entre la compétence phonétique et la compétence orthographique. Dans le cadre de ce travail, nous avons mis l'accent surtout sur la compétence phonétique. Néanmoins, pour acquérir une compétence orthoépique, il faut également travailler les graphies. Or, la dictée s'avère l'activité par excellence pour travailler et évaluer l'orthographe. Cependant, nous n'avons pas repris les débats autour de cette activité dans l'enseignement du FLE. *Grosso modo*, la dictée est considérée comme une activité très académique et stressante. Nous sommes partiellement d'accord avec cette affirmation, mais nous considérons que la dictée est stressante lorsqu'on ne connaît pas les mots ou il y a une méconnaissance des règles d'orthographe. Rappelons-le, à l'égard d'autres langues, le système d'écriture du français est complexe. Nina Catach l'a défini comme un plurisystème orthographique.

Or, ce que nous proposons comme dictée c'est la récupération du vocabulaire de la lecture, par exemple, les mots comprenant les phonèmes en question. L'écriture des voyelles nasales : danse, invités. Ou bien, des graphies comme <eau> dans le mot <beau>.

2.4. Évaluation

Comme mentionné dans le chapitre 5, les apprenants doivent pouvoir évaluer leur progrès pour que l'apprentissage fasse sens à leurs yeux. C'est pourquoi nous considérons qu'une sorte de test portant sur la graphie ou l'écriture des mots, ou bien la segmentation d'une phrase peuvent fonctionner comme un test. De toute évidence, dans notre proposition de parcours nous ne pouvons pas envisager la reconnaissance vocale pour évaluer la performance des apprenants. En revanche, nous pouvons proposer un test qui évalue leur réception, ainsi que leur acquis du lien phonie-graphie.

Nous considérons également que l'évaluation formative est importante à travers des outils comme les grilles d'autoévaluation. Il nous semble que cette évaluation peut être aussi entre pairs et que cela peut créer des situations où la production orale se voit favorisée, ainsi que la co-construction des savoirs. C'est pour ces raisons que nous concluons que les activités pour l'acquisition de la compétence orthoépique doivent être insérées dans un dispositif de formation alternant deux modes ou deux modalités temporelles de travail : présentiel et distanciel (synchrone).

3. Quelle (s) variante (s) enseigner, pourquoi et comment ?

La réflexion de Detey & Racine (2012) nous semble traduire nos inquiétudes sur la place de la variante au niveau de la conception d'un parcours. Nous voulons rendre compte d'une diversité d'accents, mais nous voulons éviter les stéréotypes car ce que nous cherchons à produire est un produit à valeur interculturelle, par interculturel, nous voulons dire, libre des stéréotypes, des préjugés ou des connotations péjoratives :

On peut toutefois se demander si le développement des descriptions sociolinguistiques a véritablement influencé les pratiques en didactique du FLE, et si ces variétés – en particulier en milieu homoglotte - ne restent pas des objets de curiosité amusée. Il faut alors ici prendre la triple mesure de la démarche, puisque l'insertion, dans les programmes d'enseignement, d'input langagier autre que l'input standard, attendu et maîtrisé, comporte des enjeux sur plusieurs plans. Sur un plan socio-idéologique large, la (non-)hiérarchisation des variétés et la gestion de la sécurité/l'insécurité linguistique ; sur un plan cognitif, l'impact de la variation phonétique et phonologique sur l'apprentissage (Detey 2009) ; sur un plan « pragmatique » enfin, la mobilité accrue des locuteurs dans les espaces francophones. De l'enrichissement des descriptions sociolinguistiques à leur utilisation en classe, une étape importante reste encore, semble-t-il, à franchir.

(Detey, S. & Racine, I., 2012 : 86).

Cependant, étant donné le nombre de pays francophones et les divers usages que chacun fait de la langue, nous avons décidé de prendre en considération uniquement les pays où le français est langue d'enseignement. La raison de ce choix est liée à nos objectifs puisque le contexte d'utilisation du dispositif est un contexte formel dont la langue joue un rôle culturel et éducatif. En conséquence, pour la sélection du matériel sonore, nous partirons de ce qui est attendu d'un locuteur natif lors d'une lecture à voix haute en milieu scolaire.

Nous avons récapitulé sommairement les situations dans lesquelles le(s) français exist(ent). Dans la plupart des cas, ces espaces francophones optent pour un français de référence, mais propre à leur identité et différent du français standard.

3.1. Les accents de la francophonie

D'après les chiffres officiels de l'OIF, le continent Africain représente 59 % de locuteurs francophones. Dû à la densité démographique dans cet espace francophone, nous mentionnons les pays de l'Afrique subsaharienne où la langue peut être destinée à un usage formel (langue de l'administration, langue de scolarisation) ou à un usage informel (langue au foyer, aux échanges, langue véhiculaire etc.) :

La diversification du français est liée en partie à ses fonctions, qui varient à l'intérieur d'un même pays, selon les régions et les villes. Lorsque le français se trouve en concurrence avec une ou plusieurs langues nationales dominantes, comme au Sénégal (RS), au Mali (RM), au Centrafrique (RCA), il n'est pas une langue de proximité et tend à être limité aux usages formels : école, administration, média, littérature, etc. Dans les villes africaines où aucune langue locale ne fait l'unanimité des locuteurs, par exemple à Ouagadougou (Burkina Faso/BF), il est utilisé comme langue véhiculaire. Dans plusieurs métropoles (Abidjan, Côte d'Ivoire/RCI ; Libreville, Gabon/RG ; Yaoundé, Cameroun/RC), il s'est vernacularisé [sic] et est parlé par des natifs plus ou moins nombreux, souvent plurilingues, mais parfois uniquement francophones ; il est alors majoritairement utilisé dans toutes les fonctions sociales y compris dans les foyers, et a un rôle identitaire dans ces communautés. Cette situation, loin d'être réservée à une élite cultivée, est celle de la plupart des jeunes citadins.

(Akissi, B. & Cissé, I. Dans Detey *et al*, 2016 : 63).

À ce propos, l'Organisation Internationale de la Francophonie, dans sa dernière publication (2019), recense 13 pays où le français est la principale ou unique langue d'enseignement dans les systèmes éducatifs : du Bénin, du Burkina Faso, de la République centrafricaine, des Comores, du Congo, de la République démocratique du Congo, de la Côte d'Ivoire, du Gabon, de la Guinée, du Mali, du Niger, du Sénégal et du Togo. (OIF, 2019 : 108).

En ce qui concerne le français au Québec, Marie Hélène Côté affirme qu'après la France, le Québec est le territoire avec plus de francophones comme langue maternelle (Dans Detey *et al*, 2016b : 49). Selon l'auteure, 85% des locuteurs sont francophones dans la région. Le français au Canada se divise historiquement en deux variétés : le français acadien dont la situation est plus instable que le français laurentien ou québécois. Nous nous intéressons au deuxième, car il s'adapte à nos objectifs. D'après la chercheuse, il y a des initiatives pour préserver un français québécois « standard » en ce qui concerne le lexique et la prononciation (*idem*).

Ensuite, dû à l'héritage historique partagé avec l'Amérique du Nord et le continent africain, nous voudrions mentionner la situation des Département et Régions d'Outre-Mer : La Martinique, La Guadeloupe (la mer Caraïbe), La Guyane (Amérique du Sud), La Réunion et Mayotte (océan Indien). Dans cet espace francophone géographiquement très éloigné, l'usage du français peut s'appliquer aussi bien dans la vie quotidienne que dans la vie administrative, tel est le cas de la Martinique. (Pustka, E. & Ledegen, G. Dans Detey *et al*, 2016b : 69).

En revanche, dans le cas de La Réunion, le créole est plus utilisé créant ainsi des traits particuliers du français, même cas pour La Guadeloupe. Concernant Mayotte et la Guyane, la situation linguistique est aussi très fragmentée car le français coexiste avec plusieurs langues différentes (*Idem* : 70). Dans tous ces cas, les auteurs s'accordent à dire

que, les locuteurs considèrent le français de référence comme la norme acceptée lorsqu'il s'agit de contextes scolaires ou des médias.

La situation du français en Belgique est aussi particulière, d'une part, car le français est langue officielle de même que l'allemand et le néerlandais et il cohabite également avec des langues régionales (Hambye, P. Dans Detey *et al.*, 2016 : 204). D'autre part, si les auteurs peuvent reconnaître une variation qualifiée de belge, celle-ci ne représente pas précisément les francophones de la région, du fait qu'il y a plusieurs variétés de français belges qui coexistent, (Bardiaux & Racine. Dans Detey *et al.*, 2016b : 39).

Un autre trait distinctif de la variation belge est le sentiment identitaire lié à l'accent. À Bruxelles, située dans la partie non-francophone de la Belgique, le français parlé par les couches favorisées est proche du français de référence, alors que dans la région de Wallonie, les accents se distinguent de ceux de la capitale. Selon les auteurs (Hambye, Simon & Wilmet. Dans Detey *et al.*, 2010 : 203), cette distinction très marquée entre francophones belges se fait d'une manière consciente pour marquer leur appartenance identitaire. En quelques mots, nous pouvons comparer la situation du français en Belgique avec celle du Canada : il y a un effort qui se fait pour atteindre un français de référence belge, ainsi qu'un français de référence québécois. Cependant, dans les deux cas, ces français sont suffisamment différents du français de référence de France.

En Suisse, le français représente 20,4% des locuteurs et il est la langue officielle de quatre cantons : Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud. Le français est aussi langue co-officielle avec l'allemand dans trois cantons : Berne, Fribourg et le Valais (Racine, I. Le français en Suisse. Dans Detey *et al.*, 2016b : 44). À l'instar des variétés belges du français, la Suisse francophone se caractérise aussi par différentes variétés du français parlé. En effet, Isabelle Racine affirme que le français de la Suisse romande n'est pas homogène. Malgré les traits distinctifs de variétés romandes, tels que l'archaïsme, le dialectisme, le germanisme et l'innovation, le français de cette zone évolue en direction du français de référence (Andreassen, Maître & Racine. Dans Detey *et al.*, 2010 : 216-17).

3.2. L'importance de sensibiliser les apprenants à d'autres accents

Nous considérons que cette réalité où la langue cohabite avec d'autres langues et dialectes, ainsi qu'avec des statuts et significations différents est une réalité à transmettre. Surtout, dans un pays (le Mexique) où le plurilinguisme et le multilinguisme sont des réalités éloignées, en comparaison avec les continents européen et africain, et très souvent

difficiles à comprendre et à respecter. C'est là où nous souhaitons travailler de manière transversale une compétence socioculturelle et, en quelque sorte, interculturelle.

3.3. Trouver l'espace géographique et repérer les différences de prononciation

Le sujet épineux est celui de la prononciation car effectivement pour un apprenant débutant, il représenterait une charge cognitive importante d'acquérir toutes les variations du français. C'est pourquoi nous considérons que si une démarche explicite dans l'enseignement des correspondances phonèmes-graphèmes est nécessaire, tout en utilisant le français de référence. Néanmoins, nous sommes persuadée qu'une démarche inductive dans l'enseignement de la variation diatopique est plus pertinente. Autrement dit, notre posture est que l'apprenant acquiert un code de prononciation et, à partir de l'acquisition de ce code référentiel, il puisse identifier les éléments phonétiques chez d'autres locuteurs de la langue. Cela nous semble un objectif suffisant et justifié pour un niveau apprenant débutant : identification des réalisations phonétiques différentes et associations avec l'espace géographique et culturel correspondants.

Conclusions

Les apprenants d'une langue étrangère sont confrontés à oraliser un texte dans leur routine quotidienne : par exemple, lire une ordonnance à la pharmacie, commander un plat au serveur dont le nom peut être difficile à prononcer, lire le nom d'une avenue à un passant demandant des indications dans la rue. Dans le domaine éducationnel, l'oralisation de textes écrits est aussi une réalité : faire une exposée devant la classe, lire en plénière le règlement intérieur de l'institution. Dans le domaine professionnel, la lecture d'une clause d'un contrat d'embauche, demander à un conseiller bancaire l'explication d'une phrase, lors d'une ouverture de compte bancaire, pour mentionner quelques exemples.

Les apprenants vivent de situations réelles où ils sont ou seront confrontés à la lecture de supports écrits qui entourent leur vie quotidienne. Cependant, ils peuvent ne pas savoir la réalisation phonétique de toutes les graphies se retrouvant dans ces documents authentiques de toute nature. La raison de cette méconnaissance peut être due au fait que dans les cours de langue étrangère, la compétence orthoépique n'est pas développée. Or, il s'avère que la compétence orthoépique est une des formes pour améliorer la prononciation.

Nous constatons que cette compétence est cantonnée à quelques exercices de repérage dans les manuels de FLE pour deux raisons : d'une part, étant donné les sureffectifs dans les cours et le peu de temps disponible pour travailler la production orale en cours, le développement de la prononciation s'avère déjà une question problématique. Le travail pour améliorer la prononciation est souvent proposé sous forme d'atelier pour travailler en petit groupe afin que tous puissent parler. D'autre part, travailler la prononciation à partir d'un support écrit entraîne plusieurs défis. Par exemple, pour l'apprenant, perdre la face au moment de réaliser erronément un mot et d'être corrigé devant la classe sans pour autant arriver à comprendre l'erreur et, en conséquence, être aperçu comme incapable de lire. Pour l'enseignant, passer longtemps sur un apprenant et faire attendre le reste de la classe.

Pourtant, les apprenants et les enseignants veulent travailler sur cette compétence afin de progresser dans la prononciation. La question que nous nous sommes posée dans le cadre de ce mémoire est comment le faire. À ce propos nous avons avancé quelques idées :

- 1) Le développement de la compétence orthoépique, autrement dit, l'acquisition du lien phonie-graphie doit se faire par étapes. Dans une première étape, intellectualiser individuellement les éléments segmentaux, ainsi que

suprasegmentaux. Pour cela, les activités en ligne sont idéales car elles permettent un travail en autonomie, sans perdre du temps du cours.

- 2) Les activités autocorrectives permettent de renfoncer les correspondances phonèmes-graphèmes à travers divers types activités contrôlées.
- 3) Nous avons constaté que les exercices pour la prononciation ont tendance à être d'activités de systématisation lourdes à réaliser aussi bien sur les sites web que sur les manuels de phonétique. En conséquence, nous considérons qu'une scénarisation des activités à travers une thématique peut rendre les activités plus divertissantes.
- 4) Au lieu de commencer à travailler directement sur des activités de phonétique, telle que la discrimination de paires minimales, la répétition de mots, nous proposons de commencer avec la lecture d'un extrait.
- 5) À partir des difficultés dans le texte, notamment, concernant le lien phonie-graphie établir les objectifs d'apprentissage de l'unité.
- 6) Dégager des activités pour renforcer le lien entre le code écrit et le code oral, par exemple, le décodage des transcriptions phonétiques, la dictée de mots avec un phonème /ɛ̃ / ayant plusieurs graphies <in>, <im>, <aim>, <ain>, etc.
- 7) Imprégner les activités d'un univers ludique : design de la charte graphie, obtention de récompenses, affichage de points gagnés, avatars, consignes.
- 8) Présenter deux documents sonores par lecture : première écoute, oralisation du texte avec un français de référence ; à la fin de l'unité, faire écouter l'oralisation de l'extrait avec une variation du français. Ceci afin de sensibiliser les apprenants à d'autres accents et cultures francophones.
- 9) Les activités d'entraînement sur la compétence orthoépique ne peuvent pas suffire pour travailler la prononciation. Un dispositif d'apprentissage envisageant des tâches sociales est nécessaire, au sein duquel, les activités sur l'acquisition du lien phonie-graphie auront leur place.
- 10) Envisager une progression modulaire dans l'ensemble d'un parcours peut éviter un programme très centré sur les formes phonétiques.

Pour finir, nous considérons qu'un parcours numérique pour développer la prononciation chez des apprenants qui partagent la même L1 s'avère plus abordable qu'un dispositif destiné à un grand public. Afin de mieux travailler la prononciation, les enseignants proposent des ateliers pour de petits groupes. Dans les dispositifs numériques, nous proposons un parcours pour une seule langue cible.

Bibliographie

A

Abry, D., & Chalaron, M.L. (2010). *Les 500 exercices de phonétique*. Hachette.

B - C

Bassetti, B., & Atkinson, N. (2015). Effects of orthographic forms on pronunciation in experienced instructed second language learners. *Orthographic effects in second language phonology. Special issue. Applied Psycholinguistics*, 36 (1), 67-91. Consulté sur : https://www.researchgate.net/publication/272642651_Effects_of_orthographic_forms_on_pronunciation_in_experienced_instructed_second_language_learners

Bédard, F., Bodson, H., & Hould-Fortin, J. (2011). Le traitement des ambiguïtés syntaxiques en contexte chez les bilingues. *Université du Québec à Montréal : Colloque des étudiantes et étudiants en sciences du langage*, 79-106.

Charliac, L., & Motron, A.C. (2014). *Phonétique progressive du Français* (2^e éd.). CLE International.

Companys, E. (1966). *Phonétique française pour hispanophones*. Hachette et Larousse.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer*. Consulté sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. - Companion Volume*. Consulté sur : <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

D

Detey, S., Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (Eds.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Éditions Ophrys.

Detey, S., & Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée*, 17 (1), 81-96. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2012-1-page-81.html>

Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (Eds.) (2016). *Varieties of Spoken French*. Oxford University Press.

Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, J., & Eychenne, J., (coords.) (2016). *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. CLE International.

Dherbey-Chapuis, N., & Berthelé, R. (2020). L'apprentissage des correspondances phonème-graphème en français langue étrangère. *Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF. SHS Web of Conférences*, 78, 09011. Consulté sur : <https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2020/06/contents/contents.htm>

E - F

Englebert, A. (2009). *Introduction à la phonétique historique du français*. De Boeck duculot.

Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16-1. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/4309>

G - H - I

Hansen Edwards, J.G., & Zampani, L. M. (Eds.) (2008). *Phonology and Second Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company.

Ito, H. (2020). Orthoepic Competence Descriptors in Japanese Language Education: CEFR Levels B1 to C2. *Acta Lingüística Asiática*, 10 (1), 49-66. Consulté sur: <https://doi.org/10.4312/ala.10.1.9-26>

J - K - L

Lobato, T. (2012). Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües. *Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. Consulté sur : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/bruselas_2012.htm

Léon, P., & Léon, M. (2009). *La prononciation du français*. Armand Colin.

Léon, P., & Léon, M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*. Hachette.

M - N - O

Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères : de la correction à une médiation*. Didier.

Moraz, M., Prikhodkine, A. (2011). Phonétique et approche actionnelle : mise en pratique. *A contrario*, 15 (1), 99-116. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-99.htm>

Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les Langues Modernes*, 4, 14-24. Consulté sur : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique24>

Organisation Internationale de la Francophonie. (2019). *La langue française dans le monde 2015-2018*. Gallimard. Consulté sur : <https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-305>

P - Q - R

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Las voces del español. Tiempo y espacio*, DVD. Espasa.

S - T - U

Santiago, F. (2018). Effets de l'orthographe dans la prononciation du français L2. *Journées d'Etudes sur la Parole (JEP)*. Consulté sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01768620>

Silva, H. (2008). *Le jeu dans la classe de langue*. CLE International.

Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programa de Estudio: Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Francés I-IV*. <https://www.cch.unam.mx/programasestudio>

Sitographie

Billières, M., *et al.* (2021). *Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE (MOOC)*. Consulté sur : <https://www.fun-mooc.fr/en/contributeurs/michel-billieres/>

Alazard-Guiu, C. (2021). L'apport de la multimodalité en correction phonétique : l'exemple de la MVT (Séminaire). Consulté sur : <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/actualites/lapport-multimodalite-en-correction-phonetique-lexemple-mvt>

Site de l'Organisation International de la francophonie (OIF). Consulté sur : <https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-305>

Vidéos sur les voyelles nasales

Karambolage – Les Nasales : <https://www.youtube.com/watch?v=t72xMFwf6e0>

Prononciation française | Les voyelles nasales "UN/IN", "AN", "ON" : <https://www.youtube.com/watch?v=IchG8EQX1Q4>

Vidéo sur le son /ʒ/

Comment écrire le son /ʒ/ ? Avec j, g ou ge ? Orthodidacte.com <https://www.youtube.com/watch?v=j3zc81Oh8LU>

Table des illustrations

Figure 1 : Activité du manuel <i>Les 500 exercices de phonétique</i> , (53-54).....	69
Figure 2 : Activité du manuel <i>Exercices systématiques de prononciation française</i> , (25-26).....	72
Figure 3 : Activité du manuel <i>Phonétique française pour hispanophones</i>	74
Figure 4 : Activité réalisée avec les participants.....	98
Figure 5 : Présentation des objectifs dans la lecture.....	99
Figure 6 : Activité de refrains avec les graphies d'une voyelle nasale.....	99
Figure 7 : Les consignes de l'activité 2 réalisée avec les participants.....	101

Table des annexes

Annexe 1 : Tableau sur la compétence orthoépique.....	115
Annexe 2 : Tableau comparatif des consonnes françaises et espagnoles.....	116
Annexe 3 : Les objectifs pour un hispanophone (voyelles & consonnes)	117
Annexe 4 : Tableau récapitulatif des phonies-graphies.....	118
Annexe 5 : Activité avec la graphie <eau>	120
Annexe 6 : Questionnaire.....	121

Annexe 1 : Tableau sur la compétence orthoépique

Tableau comparatif à partir de la définition du CECR (réalisé par nous).

Compétences			
Attendus selon le CECR	Phonologique	Orthographique Systèmes alphabétiques*	Orthoépique
Mots clés	Sons	Graphies	Correspondance entre sons et graphie
Segmental			
Perception & Production	Phonèmes	La forme de lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules	Conventions orthographiques + La capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions pour représenter la prononciation.
	les traits phonétiques (...), par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité (...)	l'orthographe correcte des mots , y compris les contractions courantes	
Suprasegmental			
Perception & Production	(...) la prosodie ou phonétique de la phrase : accentuation et rythme de la phrase, intonation (...)	les signes de ponctuation et leur usage.	la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation

Annexe 2 : Tableau comparatif des consonnes françaises et espagnoles

Figure 4 TABLEAU COMPARATIF DES CONSONNES FRANÇAISES ET ESPAGNOLES

OCCLUSION		BILABIALES	LABIODENTALES	DENTALES	PALATALES	VELAIRES
point d'articulation SIMPLE	OCCLUSIVES	⊙ p ⊙ b		⊙ t ⊙ d		⊙ k ⊙ g
	AFFRIQUÉES FRICATIVES	▽ β	⊙ f ▴ v	▽ θ □ s ▽ δ ▴ z	▽ tf ▽ f ▽ j ▴ ʒ	▽ x ▽ α
point d'articulation COMPLEXE	NASALES	⊙ m		⊙ n	⊙ n	⊙ ŋ ☆
	LATÉRALES VIBRANTES			⊙ l ▽ r ▴ r	▽ ʎ	▴ R
timbre VOCALIQUE	SEMI-VOYELLES	⊙ w ▴ y			▴ y □ j	⊙ w



commun



voisin



seulement
espagnol



seulement
français



existe dans le midi de la
France et en espagnol régional

Annexe 3 : Les objectifs pour un hispanophone (voyelles & consonnes)

VOYELLES			
	Antérieure non arrondie	Antérieure arrondie	postérieure
fermée	i	y	u
mi-fermée	e	ø	o
mi-ouverte	ɛ ě	œ	ɔ ǔ
ouverte	a		ã

	Bi-labiale	Labio-dentale	Dental	Alvéolaire	Pré-palatale	Palatale	Vélaire	Uvulaire
Plosive sourde	p		t					
Plosive sonore	b		d					
Nasale	m		n			ɲ		
Fricative Sourde		f		s	ʃ			x
Fricative Sonore		v		z	ʒ			
Latérale Sonore				l				
Glissante						ɥ, j	w	

Annexe 4 : Tableau récapitulatif des phonies-graphies

Phonie-graphie : les voyelles					
Vous entendez	S'écrit en général	Exemples	S'écrit parfois	Exemples	Attention !
[a]	a	la, ça, ami, café	à, â	à, grâce	femme [fam] Adverbes : fréquemment, récemment...
[wa]	oi	roi, loi, boire	oi	boîte, croître	
[i]	i	ii, taxi, fille	ï, y	île, dîner, mais	meeting
[y]	u	bus, mur, tu, voiture	û	sûr, dû	être : j'ai eu [y] (passé composé).
[u]	ou	vous, doux, sous, genou	où, ôu	où, goût	foot, surbooking, cool, boots... clown, blues, pudding
[e] syllabe ouverte	é er ez	entrée, thé, bébé entrer, premier, dernier entrez, nez, assez			
[ɛ] syllabe fermée	e + C ai + C ei + C è + C	merci, terre, sel, celle laine, bancaire, plaine reine, beige, pleine répète, achète, espère	ai è	maitre, connaître tête, bête, même	spécimen [spesimɛn]
[ɛ] ou [e] syllabe ouverte	ai et ê	lait, balai, il voudrait ticket, poulet, bouquet arrêt, forêt, intérêt	ay ey	tramway, Uruguay jockey, trolley	
[ø] - [œ]	eu œu	deux yeux, peu, dangereux seul(e), veuf, meuble œuf, cœur, saur des œufs, des bœufs	eû	jeûne	
[œ] [ɔ]	euil(le)	feuille, écuveuil, fauteuil	ueil(le)	accueill(e), cueillez	un œil [œ]
[ɛ] instable [ø] - [œ]	e	le, je, ne, me			monsieur [mɔsjø] je faisais [fɛzɛ] vous faisiez [fɛzjɛ]
[o] [ɔ]	o au eau	métra, dos, photo, mot robe, choc, parole au, haut(e), faux chaud(e), autre, saute eau, cadeau, peau, beau	ô	tôt, bientôt, impôt	maximum, rhum [ʁom], album [albom] alcool [alkol]
[ɛ]	in yn ain (é)ien ien un	lin, pin, lapin, juin, loin synthèse, synthétique demain, pain, bain européen, coréen, lycéen chien, le mien, il vient un, chacun, brun	im + p/b ym + p/b um + p/b	impossible, timbre symphonie, symbole humble, parfum	en (dans quelques mots) : agenda [ɑ̃ʒiɔda], examen [ɛgzamɛ].
[ɑ̃]	an en	dans, plante, banque en, dent, enfin, envie, enfer	am + p/b em + p/b	campagne, chambre ensemble, temple	à jeun [zœ̃]
[ɔ̃]	on	bon, mon, pont, maison	om + p/b	pompier, sombre	

Phonie-graphie : les consonnes

Vous entendez	S'écrit en général	Exemples	Attention !
[p]	p pp	papa, parapluie, pompier, stop nappe, grippe	
[b]	b	bébé, bombe, club, robe	bb (très rare) : abbé, abbaye, robbin.
[t]	t tt	tu, toi, tête, partir toilette, cigarette	th : thé, théâtre, Athènes. sept [sɛt]
[d]	d	dedans, étudier	dd (très rare) : addition.
[k]	c + a, o, u cc + a, o, u (c)cu + el qu (c)k	comment, car, sec, lac, parc, culte occasion, occuper accueil, cueillir qui, quel, quand, expliquer, économique kilo, kimono, ticket, bifteck	ch [k] : orchestre, chœur. qu [kw] : aquarium, quatuor, square. q (deux mots) : cinq, coq.
[g]	g + a, o, u gu + e, i	gare, bagage, gorge, figure guerre, bague, longueur, langue, guitare	gu [gw] : Guatemala; [gu] : linguistique, aiguille. second [sɛkɔ̃d]
[gz]	(e)x	examen, exercice, Xavier	
[m]	m mm	madame, maman, moi, ami, aimer, moment homme, femme, grammaire	
[n]	n nn	non, nord, menu, prénom chienne, bonne, sonner, connaître	
[ɲ]	gn	ligne, peigner, agneau	
[f]	f ff ph	fille, enfant, vit, actif, soif, chef effacer, affreux, coffre, souffler photo, pharmacie, phrase, alphabet	
[v]	v	vite	
[s]	s ss c + e, i, y ç + a, o, u ti + voyelle	sac, silence, sport poisson, dessert, classe, assurance ce, cette, cité, pièce, social, ancien, bicyclette ça, façade, leçon, garçon, j'ai reçu nationalité, attention, action, patience	x [s] : sûr [sɜ̃r], dix [dɛs]. sc [s] : science, ascenseur, adolescent. t + i + voyelle se prononce aussi [i] : métier, entretien, huitième, amitié.
[ks]	x cc	taxi, sexe, connexion, complexe accident, accent, accès	
[z]	s z	visa, désert, réserve, cuisine zoo, bizarre, douze, treize, quatorze	
[ʃ]	ch	chat, chaud, riche	s(ch) [ʃ] : schéma, shampooing.
[ʒ]	j g + e, i, y	joli, jeu, justice, déjeuner gentil, manger, âge, gitane, gymnastique	
[j]	i y il(le)	hier, pied, bien moyen, royauté, voyez, payer, yeux, yoga soleil, réveil, ail, merveille, feuille, billet	ille [il] dans : ville, mille, tranquille, Lille.
[ʁ]	r rr	restaurant, retard, entrée, sortir, bar pierre, terre	
[l]	l ll	la, langue, lire, île, mal, soleil salle, mille, million	

Annexe 5 : Activité avec la graphie <eau>

Le chapeau		Les chapeaux	
Le gâteau		Les gâteaux	
Le cadeau		Les cadeaux	

Annexe 6 : Questionnaire

1. Cuando buscas un sitio en Internet para mejorar tu pronunciación en algún idioma ¿Qué te parece más útil?
2. Tomando en cuenta tu disponibilidad, ¿cuánto tiempo crees que puedes pasar a la semana realizando actividades en internet para mejorar tu pronunciación?
3. En tu opinión ¿qué es más efectivo para practicar la pronunciación?
4. Si pudieras elegir entre un sitio que presenta todos los aspectos a abordar en la pronunciación del francés o un sitio dedicado a las dificultades de los hispanohablantes, ¿cuál elegirías?
5. ¿Has utilizado la aplicación o el sitio Duolingo para aprender algún idioma?
6. Si tu respuesta es 'sí', describe cómo ha sido tu experiencia: ¿te gusta?, ¿es útil?, etc.
7. ¿Qué piensas de aprender un idioma con juegos?
8. Cuando estudias la pronunciación del francés, ¿te gustaría escuchar el acento de otros países francófonos?
9. ¿Cómo prefieres estudiar la pronunciación?

Table des matières

Introduction.....	7
PARTIE 1 - QUELS ASPECTS PRENDRE EN COMPTE POUR ABORDER LA COMPETENCE ORTHOEPHIQUE EN L2 ?	18
CHAPITRE 1. L'EVOLUTION DE L'ORTHOEPIE DANS LA DIDACTIQUE DU FLE.....	19
1. De la compétence orthoépique au lien phonie-graphie.....	19
1.1. Une vision différente à partir de l'avènement de deux notions	22
1.1.1. L'intelligibilité	22
1.1.2. La variation	24
2. Le code écrit et le code oral, quelle démarche pour enseigner leur lien ?	25
2.1. Les tâches utilisées en prononciation.....	25
2.1.1. Lecture à haute voix.....	25
2.2. Quels effets ont ces tâches sur la production des apprenants ?.....	29
3. Une échelle de niveaux pour la C. Orthoépique, une question pour la recherche	31
CHAPITRE 2. BREVE COMPARAISON DES DEUX SYSTEMES LINGUISTIQUES.....	34
1. Les deux systèmes vocaliques	35
2. Les deux systèmes consonantiques	37
3. Les éléments suprasegmentaux des deux systèmes	40
3.1. Rythme	40
3.2. Accent	41
3.3. Intonation	42
CHAPITRE 3. LES DEUX SYSTEMES D'ECRITURE.....	43
1. Français - équivocité et opacité	43
2. Espagnol - univocité et transparence	45
PARTIE 2 - QUELS EMPRUNTS EST-IL POSSIBLE DE FAIRE AUX METHODES TRAVAILLANT LA PRONONCIATION POUR LES APPLIQUER DANS LA CONCEPTION DES ACTIVITES AFIN DE DEVELOPPER LA COMPETENCE ORTHOEPHIQUE ?	47
CHAPITRE 4. COMPLEMENTARITE DE DEUX METHODES POUR TRAVAILLER LA PRONONCIATION.....	48
1. Méthode articulatoire, atouts et limites	49
2. Méthode verbo tonale, atouts et limites	52
3. Complémentarité des deux méthodes dans un dispositif numérique.....	55
CHAPITRE 5. QUELLE DEMARCHE PRENDRE EN COMPTE POUR TRAVAILLER LA PRONONCIATION ?.....	56
1. La médiation de la prononciation	56
1.1. L'approche par tâche dans l'apprentissage de la prononciation	58
2. Qu'entendons-nous par activité ludo-éducative ?.....	61
2.1. Quelle place donner à la composante ludique dans les activités ?.....	62
2.2. Entrée cognitive et activité ludoéducative	63
2.3. Vérification des connaissances	64
3. Transposition des éléments ludiques aux activités ludoéducatives	64
3.1. Le matériel	64
3.2. Structure ludique	65
3.3. Le contexte ludique	65
CHAPITRE 6. ANALYSE DE TROIS MANUELS DE PHONETIQUE.....	66
1. Les 500 exercices de phonétique	66
1.1. Comment est organisé le manuel ?	66
1.2. Comment se construisent les unités ?	67
1.3. Quels types d'activités permettent de travailler le lien phonie-graphie ?	68
2. Exercices systématiques de prononciation française	70
2.1. Comment est organisé le manuel ?	70
2.2. Comment se construisent les unités ?	71
2.3. Quels types d'activités permettent de travailler le lien phonie-graphie ?	71
3. Phonétique française pour hispanophones	72
3.1. Comment est organisé le manuel ?	73

3.2. Comment se construisent les unités ?	73
3.3. Quels types d'activités permettent de travailler le lien phonie-graphie ?	73
PARTIE 3 - COMMENT SCENARISER DES ACTIVITES POUR L'ACQUISITION DES CPG DANS UN DISPOSITIF NUMERIQUE ?.....	75
CHAPITRE 7. ACTIVITE DE LECTURE A HAUTE VOIX	76
1. Description de l'activité de lecture	76
1.1. Extrait choisi et profil de participants (pré-test)	77
1.2. Difficulté dans le texte	77
1.3. L'usage du dictionnaire, quelles difficultés on peut rencontrer ?	81
2. Analyse de productions orales	82
2.1. Construction d'une grille d'observation	83
2.2. Résultats et observations (post-test).....	84
3. Perception des participants	85
3.1. Préférences dans la présentation des activités.....	86
3.2. Utilisation de la L1 dans les consignes	87
3.3. La notion de variation et la composante ludique	88
CHAPITRE 8. DEROULEMENT D'UN PARCOURS TRAVAILLANT LES CPG	90
1. Quels seront les objectifs généraux dans un parcours envisageant la prononciation ?	91
1.1. Description de la formation.....	91
1.2. Les outils et ressources numériques envisagés	92
1.3. Le rôle des apprenants.....	92
1.4. Les différentes étapes dans le parcours	93
2. Agencement des unités	94
2.1. Progression.....	94
2.2. Nature des documents	95
CHAPITRE 9. CONSTRUCTION D'UNE UNITE	96
1. Supports	96
1.1. Supports visuels	96
1.2. Images	96
1.3. Vidéos	97
2. Les micro-activités dégagées d'une activité de lecture	98
2.1. Repérage à travers le code couleur	100
2.2. Transcriptions phonétiques (décodage)	101
2.3. Dictée (Compléter avec les graphies opaques)	102
2.4. Évaluation	102
3. Quelle (s) variante (s) enseigner, pourquoi et comment ?	103
3.1. Les accents de la francophonie	103
3.2. L'importance de sensibiliser les apprenants à d'autres accents	105
3.3. Trouver l'espace géographique et repérer les différences de prononciation	106
Conclusions.....	107
Bibliographie.....	109
Sitographie	112
Table des illustrations.....	113
Table des annexes	114
Table des matières.....	122
Résumé.....	122

MOTS-CLÉS : FLE, apprenants hispanophones, lien phonie-graphie, dispositif numérique.

Résumé

Ce mémoire portera sur l'acquisition des correspondances phonèmes-graphèmes en FLE pour un public hispanophone. Dans ce travail de recherche, nous nous interrogeons sur les éléments d'un dispositif numérique pour le développement de cette compétence, auparavant, nommée comme compétence orthoépique.

Le travail de réflexion se divise en trois parties : la première partie vise à définir la compétence orthoépique. L'absence d'une échelle de descripteurs, ainsi qu'une définition sommaire dans le CECR, nous a amené à indiquer sur le traitement de la compétence orthoépique en L2.

Dans l'acquisition des phonèmes-graphèmes, la nature de la langue de départ et la langue des apprenants doivent être analysées avant d'entamer la conception des activités. C'est pourquoi, nous présentons une description des deux systèmes (sonore et d'écriture) de la langue française. Les erreurs types des apprenants hispanophones sont également présentées.

La deuxième partie est dédiée à l'analyse des manuels de phonétique, ainsi qu'aux éléments transposables aux environnements numériques de la méthode articulatoire et la méthode verbo tonale. Enfin, dans la dernière partie, nous ébauchons les éléments d'un parcours numérique destiné aux hispanophones pour travailler la prononciation et, notamment, les correspondances phonèmes-graphèmes.

KEYWORDS: FFL, Spanish-speaking learners, speech-language link, digital device.

Abstract

This thesis will focus on the acquisition of phoneme-grapheme correspondences in FLE for a Spanish-speaking audience. In this research work, we question the elements of a digital device for the development of this skill, previously named as orthoepic skill.

The reflection work is divided into three parts: the first part aims to define orthoepic competence. The lack of a descriptor scale, as well as a rough definition in the CEFR, led us to point out about the treatment of orthoepic competence in L2.

In the acquisition of phonemes-graphemes, the nature of the source language and the language of the learners must be analyzed before starting the design of the activities. Therefore, we present a description of the two systems (sound and writing) of the French language. Standard errors of Spanish speaking learners are also presented.

The second part is dedicated to the analysis of phonetics textbooks, as well as to the elements transposable to digital environments of the articulatory method and the verb tonal method. Finally, in the last part, we outline the elements of a digital course intended for Spanish speakers to work on pronunciation and phoneme-grapheme correspondences.