



HAL
open science

La didactique de la prononciation en FLE : approche plurisensorielle

Amandine Bernard

► **To cite this version:**

Amandine Bernard. La didactique de la prononciation en FLE : approche plurisensorielle. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03962257

HAL Id: dumas-03962257

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03962257>

Submitted on 30 Jan 2023

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.

La didactique de la prononciation en FLE : approche plurisensorielle

**Amandine
BERNARD**

Sous la direction de Laura ABOU HAIDAR

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits
Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) orientation professionnelle
Année universitaire 2021-2022



La didactique de la prononciation en FLE : approche plurisensorielle

**Amandine
BERNARD**

Sous la direction de Laura ABOU HAIDAR

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je tiens, tout d'abord, à remercier Alba qui m'a laissée entrer dans sa classe l'observer et qui m'a accompagnée et soutenue durant toute la réalisation de ce mémoire. Ses encouragements et son attitude bienveillante m'ont aidée à continuer lorsque je baissais les bras.

Je remercie aussi les élèves pour m'avoir accueillie chaleureusement dans leur classe et m'avoir accordé leur temps pour répondre à un questionnaire et réaliser des enregistrements. Merci à mes collègues pour m'avoir aidée et soutenue à trouver un stage. Merci pour leurs encouragements et leur bienveillance.

Je tiens aussi à remercier Madame Abou Haidar qui m'a guidée avec ses conseils et qui m'a encouragée pour la réalisation de ce travail.

Merci à tous, car sans eux, je n'aurais pas pu réaliser ce mémoire.

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.

PRÉNOM : AMANDINE

NOM : BERNARD

DATE : 03/08/2022

Sommaire

Introduction.....	8
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	9
Chapitre 1. Analyse du contexte institutionnel	10
1. Le contexte sociolinguistique.....	10
2. Le contexte pédagogique.....	11
3. Les caractéristiques de l'établissement.....	12
Chapitre 2. Présentation de la classe.....	13
1. Le cadre spatio-temporel.....	13
2. Les apprenants.....	13
3. L'enseignante.....	14
Chapitre 3. Présentation du projet	15
1. Analyse des besoins institutionnels et pédagogiques identifiés.....	15
2. Présentation des objectifs généraux et pédagogiques du projet.....	16
3. Stratégie mise en place.....	18
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE.....	22
Chapitre 4. La place de la prononciation dans l'enseignement des langues.....	22
1. Définir le concept de prononciation.....	23
2. Distinction entre la phonétique, la phonologie et la prosodie.....	24
3. L'importance de la prononciation dans l'apprentissage de FLE.....	25
4. Travailler la prononciation : comment faire ?.....	26
5. Corriger les erreurs de prononciation : comment faire ?.....	30
Chapitre 5. Les enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère.....	33
1. Les différents facteurs faisant obstacle à l'apprentissage de la prononciation en langue étrangère.....	33
2. L'approche comparée de la phonétique du français et de l'espagnol.....	36
Chapitre 6. La phonation et le corps.....	44
1. La phonation et le corporel.....	44
2. Les voies d'entrelacement de la corporalité de la parole.....	44
3. Introduction à l'approche plurisensorielle.....	45
4. Une perspective multimodale	46
5. La gestuelle communicative.....	48
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNÉES.....	50
Chapitre 7. Présentation du dispositif	51
1. Les bienfaits d'une approche axée sur les sens.....	51
2. Une approche différente et complémentaire.....	52
3. Un enseignement délaissé.....	53
4. Le choix des sons travaillés : les voyelles nasales.....	54

Chapitre 8. Dispositif d'enseignement et de correction de la prononciation : supports, pédagogie et articulation.....	56
1. Présentation des activités « plurisensorielles ».....	56
2. Les trois phases d'apprentissage.....	57
3. Le traitement de l'erreur.....	66
4. L'approche méthodologique pour le recueil des données.....	69
Chapitre 9. Collecte des données et méthodologie d'analyse.....	71
1. État préliminaire des participants.....	71
2. Les impressions générales du dispositif.....	74
3. Les considérations finales du dispositif.....	81
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	87
Sitographie.....	91
Table des illustrations.....	92
Table des annexes.....	93
Table des matières.....	103

Introduction

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la prononciation joue un rôle très déterminant, car nous le savons, si les apprenants ont une prononciation proche de celle d'un natif, ils se font mieux comprendre. Et nous, en tant qu'enseignants de FLE (Français Langue Étrangère), devons non seulement prendre conscience de son importance dès le niveau débutant d'apprentissage, mais aussi des différents facteurs propices à un meilleur enseignement-apprentissage de la prononciation.

Depuis que j'enseigne la langue française dans des établissements publics en Espagne, j'ai remarqué que, dans tous les niveaux, les apprenants, qu'ils soient adolescents ou bien adultes, rencontraient les mêmes lacunes pour prononcer la langue française comme les combinaisons des voyelles « ai », « ou », « eau » par exemple. Cette année, j'ai réalisé mon stage au sein d'un établissement scolaire privé, le Colegio Bética-Mudarra situé à Cordoue et mon attention s'est donc naturellement portée sur la place de l'enseignement-apprentissage de la prononciation en classe de français langue étrangère. D'un côté, j'ai ressenti le besoin de m'investir dans ce domaine pendant la réalisation de ce Master puisque la phonétique est un objectif et un contenu dans les programmations de FLE. Par ailleurs, je pense que dans l'aspiration à devenir un enseignant compétent et qualifié de français, il faut, non seulement la maîtriser, mais aussi être capable de prévoir les difficultés des futurs élèves et les aider à acquérir cette compétence.

D'autre part, l'idée qu'il existe une relation étroite entre le corps et la voix, une dualité dont on fait souvent l'impasse au moment de travailler l'oral en classe, m'a motivé à mener ce travail. En effet, il ne faut pas oublier que la compétence phonétique en langue étrangère, signifie non seulement avoir une bonne prononciation des sons, mais aussi d'autres particularités comme le non-verbal associé à la gestualité. Durant ces dernières années, plusieurs chercheurs en didactique et en linguistique se sont intéressés à la dimension physique de l'oral – la prononciation, l'articulation, l'intonation, la perception de sons – et à sa relation avec le non-verbal, notamment les gestes, les mouvements et la corporalité. Cet intérêt nouveau a donc élargi, d'une certaine manière, les recherches et l'enseignement de la prononciation en classe de langue souvent réduits, selon nous, à l'étude sommaire des éléments segmentaux de la langue comme les voyelles et les consonnes.

Dans l'établissement où j'ai réalisé mon stage, les enseignants font leur possible pour travailler la compétence orale et la prononciation, mais le manque de temps et la pression des évaluations ne leur permettent pas de développer des stratégies d'enseignement particulières.

L'observation et la pratique professionnelle montrent en effet que, dans la plupart des manuels de FLE, on introduit d'abord l'enseignement de la grammaire et du lexique pour ensuite travailler sur la phonétique de façon superficielle. En conséquence, les apprenants continuent souvent leurs études de français en acquérant de solides compétences écrites, mais avec d'énormes difficultés à prononcer et à lire correctement. C'est pour cette raison que les activités orales sont souvent pour eux une source d'anxiété et qu'en dernière année, la plupart continue à ne pas bien prononcer les voyelles nasales, la consonne « r » et prononcer le « s » final et le « e » muet, ce qui entrave souvent la compréhension d'énoncés même basiques.

C'est en faisant face à ces problèmes que j'ai eu envie d'y remédier et cela m'a amené à me poser la question suivante : **de quelle manière un dispositif d'enseignement basé sur l'approche plurisensorielle concilie efficacité et motivation dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation en français langue étrangère ?**

Au niveau académique et scientifique, la phonétique a été l'objet de nombreuses recherches. Le but de notre travail n'est pas de contribuer à la découverte et à la recherche de nouvelles théories dans le domaine de la phonétique, mais de prendre part à l'enseignement de la prononciation en FLE en tenant compte des fondements de l'approche plurisensorielle qui a pour objet d'étude la relation entre les sens et la langue. L'objectif est donc de comprendre le processus d'apprentissage de la prononciation, ses enjeux didactiques et son importance dans l'enseignement de l'oral, tout en proposant un dispositif d'enseignement de la prononciation à la lumière d'une approche globale de la plurisensorialité, considérée comme un moyen facilitateur pour son travail en classe de langue.

Étant donné que la phonétique s'avère une discipline très vaste et diversifiée, nous avons choisi, dans ce travail d'intervention, de nous concentrer sur les voyelles nasales. Le choix de ce phénomène phonétique se justifie par le fait qu'il s'agit d'un élément qui pose problème à de nombreux apprenants et que les voyelles nasales sont très fréquentes en français. D'autre part, le fait de se concentrer sur un seul élément phonétique a permis de créer un atelier phonétique sous l'angle de la perception, de la mémorisation et de la production.

Afin d'étudier l'influence d'un tel dispositif d'enseignement de la prononciation, nous exposerons tout d'abord le contexte du déroulement du stage et l'approche méthodologique choisie : la description du public retenu pour cette étude, ainsi que la présentation du projet d'enseignement contenant les objectifs et la stratégie mise en place.

Ensuite, nous développerons les différentes notions théoriques sur lesquelles nous sommes appuyée pour examiner et comprendre les phénomènes en jeu dans la didactique de la prononciation. Pour cela, nous ferons donc une introduction portant sur la prononciation à partir d'un point de vue linguistique et didactique et une présentation des principales

approches d'enseignement de la prononciation. Nous aborderons ensuite la prononciation en français et en espagnol à partir d'une approche contrastive, dans le but de comprendre à quel niveau se situent les difficultés que les hispanophones rencontrent au moment d'apprendre la prononciation en FLE. Nous ferons enfin le point sur la relation corps – parole afin de présenter la notion d'approche plurisensorielle.

Pour terminer et en tenant compte des conditions offertes sur le lieu de stage, nous présenterons une analyse des données, les résultats et une conclusion qui englobe théorie et pratique, dans laquelle nous proposons une réflexion par rapport à notre pratique enseignante. Nous reviendrons également sur les points forts et sur les points faibles de ce projet, puis sur les apports que nous en avons retirés pour notre formation en tant qu'enseignante de FLE.

Partie 1

-

Présentation du contexte

Chapitre 1. Analyse du contexte institutionnel

Dans cette première partie, nous allons présenter le contexte dans lequel se sont réalisées les activités de prononciation. Nous exposerons tout d'abord le contexte institutionnel en précisant la localisation de l'organisme (le contexte sociolinguistique et la place du français dans cet espace). Nous décrirons ensuite son historique, sa taille (le nombre d'apprenants et d'enseignants) et ses approches privilégiées.

1. *Le contexte sociolinguistique*

Le **Colegio Bética-Mudarra** de Cordoue (au Sud de l'Espagne) a été créé en 1969. C'est un centre privé, religieux et bilingue en anglais de niveau non-universitaire et il est supervisé par la Délégation à Cordoue du Ministère de l'Éducation et des Sciences de la Junte de l'Andalousie. Il appartient au Réseau des Centres de l'Institution Thérésienne Association Civile (ITAC), une association laïque de l'Église catholique de caractère international fondée par Saint-Pierre Poveda. L'établissement scolaire rassemble les centres d'enseignements suivants : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire obligatoire.

La **mission** de l'établissement scolaire privé consiste à éduquer pour construire avec d'autres une société plus juste, plus humaine depuis l'inspiration évangélique qui l'anime. Il offre également une éducation rigoureuse basée sur des valeurs partagées : le respect, l'amour pour l'apprentissage, l'intégrité, le courage et un engagement pour le pluralisme.

Le centre s'engage en faveur d'un **Plan de l'Égalité**, c'est-à-dire au développement des politiques qui intègrent l'égalité de traitement et des opportunités entre les femmes et les hommes (en accord avec la loi Organique 3/2007, du 22 mars).

Le **Plan Stratégique du centre** marque quelques lignes d'action basées sur une analyse interne et sur une analyse du contexte du centre :

- ▶ Approfondir la connaissance, la formation et l'identification de la communauté éducative avec l'Identité et la Mission du centre.
- ▶ Renforcer l'information, la relation et l'implication de toute la communauté éducative dans un climat de confiance mutuelle et de responsabilité dans la vie du centre.
- ▶ Donner une réponse qualifiée et engagée dans l'attention à la diversité des élèves depuis le point de vue d'une école inclusive.

► Avancer dans l'implantation des langues étrangères pour favoriser le dialogue interculturel et la préparation pour le futur des élèves.

Les **langues** initialement enseignées sont les suivantes : l'anglais et le français. Les niveaux des cours proposés pour les langues enseignées sont les suivants : A1, A2 et B1 (selon le CECRL).

L'établissement se situe dans un contexte **hétéroglotte**, à plus de 800 km de la frontière franco-espagnole. Dans ces circonstances, les élèves n'ont donc pas la possibilité d'être exposés à la langue dans leur vie quotidienne. Dans ce cas-là, nous utiliserons la notion de FLE dans la mesure où tous les apprenants n'ont pas l'intention de vivre dans le pays et que ce sont avant tout des élèves adolescents.

2. *Le contexte pédagogique*

Le centre se caractérise par l'offre d'une attention personnalisée dans laquelle les élèves sont les protagonistes du travail éducatif et qui les aide à se développer de manière intégrale : autonomie, esprit critique, responsabilité, solidarité, sincérité, justice, tolérance, culture, religiosité, humanisme, etc. Pour cela, le centre a mis en place plusieurs **stratégies** méthodologiques :

► **L'apprentissage coopératif** afin de favoriser l'attention à la diversité, le développement des valeurs et des compétences clés.

► **Le Flipped classroom (FC) ou classe inversée** qui consiste à donner aux élèves les contenus des cours à faire chez eux sous forme de vidéo ou présentation pour qu'ensuite en classe, ils les travaillent et les pratiquent ensemble avec le reste de leurs camarades et le professeur.

► **L'apprentissage basé sur les problèmes (PBL)** où les élèves doivent chercher, comprendre et appliquer les concepts basiques afin de trouver la réponse à une question ou un problème. De cette façon, les élèves peuvent élaborer un diagnostic de leurs nécessités d'apprentissage, construire leur connaissance de la matière.

► **L'apprentissage basé sur des projets (ABP)** qui permet aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences moyennant l'élaboration de projets qui donnent réponse aux problèmes de la vie réelle.

Le centre dispense également de deux cours de **soutien scolaire** à l'intégration destinés aux élèves ayant un besoin spécifique de soutien éducatif.

3. *Les caractéristiques de l'établissement*

Toutes les salles de classe ont des **équipements** audio et vidéo comme un écran de projection, des enceintes et un vidéoprojecteur. L'utilisation du téléphone portable et de tout autre équipement terminal de communication électroniques (tablette par exemple) est autorisée dans l'enceinte de l'établissement scolaire, en classe, seulement sous l'accord du professeur. En plus de ces équipements, l'école dispose d'un programme de gestion des cours sur une **plateforme pédagogique** (LMS) en ligne (Classroom), qui propose aux enseignants et aux élèves, une base d'échange ayant pour objectifs de permettre de coordonner les devoirs, d'augmenter la collaboration et d'optimiser la communication.

Actuellement, l'école accueille environ 1.200 élèves pour 100 professeurs et membres du personnel. Au sommet, se trouve le directeur du centre qui supervise toute l'**organisation**. Il est accompagné de l'équipe directrice composée d'une administrative, d'une secrétaire et d'une coordination du département d'orientation et d'une coordination du département pastoral. Les personnes clés du centre endossent aussi la fonction de professeur. Par exemple, l'une des professeurs de français est aussi la coordinatrice des 5^{èmes}, 4^{èmes} et 3^{èmes}. Le professorat s'organise par séminaires, cycles et départements.

Le **français** n'est enseigné qu'à partir de la 5^{ème}, qui correspond à la première année (1^o ESO) du collège (Instituto) dans le système scolaire espagnol. Il n'est obligatoire qu'en Première et n'est qu'une option pour les autres niveaux, y compris la Terminale. Les collégiens et les lycéens ont 30 heures de cours à la semaine dont deux heures qui sont consacrées au français (deux heures en plus pour les Terminales). Les élèves ont cours de 8 h 30 à 15 h avec une pause de 30 minutes de 11 h 30 à 12 h. Dans l'école, l'effectif de la classe ne dépasse pas les 30 apprenants par classe.

Enfin, dans les cours proposés, deux approches sont privilégiées : **actionnelle** et **communicative**. La première, visuelle et ludique, place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage en tenant compte de ses besoins. La seconde, flexible et dynamique, est axée sur la communication et elle favorise la motivation des élèves. Chaque semaine, les professeurs travaillent les différentes compétences langagières (CO, CE, PE, PO et EO) et pour chaque niveau, elles se servent d'un manuel : **Jeu de mots 2** (A1/A2) et **Jeu de mots 4** (A2/B1) pour les 4^{èmes} et les 2^{ndes}, **Promenade 2** (A1) et **Promenade 3** (A2) pour les 5^{èmes} et les 3^{èmes} et **Passerelle 1** (A1/A2) et **Passerelle 2** (A2/B1) pour les Premières et les Terminales. En ce qui concerne la phonétique, les professeurs utilisent seulement ce que propose la méthode dans chaque unité, soit un encadré qui explique le son proposé avec des exemples ou bien un virelangue. L'activité consiste donc à faire lire et répéter les exemples ou la phrase du manuel.

Chapitre 2. **Présentation de la classe**

Nous allons maintenant décrire la classe choisie pour la mise en place des activités de prononciation en indiquant le contexte général d'apprentissage à savoir le cadre spatio-temporel, les apprenants et l'enseignante.

1. Le cadre spatio-temporel

Il s'agit d'une classe de langue de **niveau A1**, dont les cours constituent un module de deux heures hebdomadaires divisé par tranche d'une heure et ayant lieu le mardi de 9 h 30 à 10 h 30 et le jeudi matin à la première heure.

Dans le respect des règles sanitaires actuelles, les tables sont individuelles et toutes séparées d'un mètre les unes des autres. Elles sont disposées de telle sorte que les élèves se retrouvent tous face aux tableaux et au professeur (disposition frontale).

2. Les apprenants

Il s'agit d'un jeune groupe de **trente élèves** (dont 20 filles et 10 garçons) qui est **hétérogène** du point de vue de l'origine géographique. Ils parlent tous espagnol et ils ont tous le même âge : entre 12 et 13 ans. Le niveau socioculturel des familles du centre est de niveau moyen à élevé. Une grande partie des parents appartiennent au domaine de l'enseignement et des professions libérales.

Le système éducatif étant obligatoire, jusqu'à 16 ans, les jeunes apprenants présentent une diversité d'**intérêts** et de **besoins** de l'apprentissage : obligation des parents, préférence pour cette option par rapport aux autres proposées (religion par exemple), parler une autre langue pour le futur, pour voyager ou bien pour communiquer avec des membres de la famille qui se trouvent en France. De plus, ils n'ont pas encore d'objectif professionnel concret en tête, c'est pourquoi ils manifestent parfois un manque d'attention et de travail en classe. Contrairement à des adultes, ils bénéficient d'une faible expérience pour l'apprentissage et pour communiquer avec les autres. D'ailleurs, les élèves de la classe ne se connaissent pas tous, car la plupart d'entre eux sont arrivés dans cette école dès l'âge de 3 ans et pour d'autres seulement depuis cette année scolaire. Ces éléments peuvent donc perturber leur autonomisation de l'apprentissage de leur part.

3. *L'enseignante*

L'enseignante observée a intégré le Colegio Bética-Mudarra depuis l'année dernière, soit l'année scolaire 2020/2021. Elle y occupe un poste de **professeure de français** et de langue espagnole à temps complet. En plus du français, elle parle aussi espagnol et anglais.

Jeune diplômée, elle enseigne depuis 3 ans le français. Elle est **espagnole** et a commencé à apprendre la langue française au collège et dans une école de langue à l'âge de 14 ans environ. Plus tard, elle a fait des études d'interprétation et de traduction à l'université de Grenade. Elle a également fait partie du programme Erasmus et est partie en tant qu'assistante de langue espagnole sur l'île de la Réunion pendant un an.

Chapitre 3. **Présentation du projet**

Dans cette dernière partie, nous allons nous intéresser aux besoins institutionnels et pédagogiques de l'école qui sont en lien avec notre projet, soit la didactique de la prononciation, les objectifs généraux et pédagogiques et la stratégie mise en place.

1. Analyse des besoins institutionnels et pédagogiques identifiés

Les recherches et les observations réalisées au sein de l'établissement scolaire nous ont permis d'identifier les **principaux besoins** suivants :

Besoins institutionnels :

► Besoin de produire et de mettre à disposition des activités et des outils pratiques prêts à l'emploi pour aider les enseignants dans l'enseignement de la prononciation en classe de FLE.

► Besoin d'intensifier l'enseignement-apprentissage de la prononciation en classe de FLE dès le niveau débutant jusqu'au dernier niveau de scolarisation pour remédier efficacement aux erreurs des apprenants.

Besoins pédagogiques :

Volet enseignants :

► Besoin de suggérer des activités en phonétique et qui soient complémentaires avec les exercices proposés dans les méthodes utilisées par les enseignants en classe de FLE.

► Besoin d'enrichir les ressources proposées aux apprenants pour le travail en phonétique en autonomie et en classe, de façon à rendre l'apprentissage plus pertinent pour tous.

► Besoin de consacrer plus de temps en classe de FLE à l'enseignement et à la remédiation des erreurs de prononciation des apprenants.

Volet apprenants :

► Besoin de travailler la phonétique en insistant sur les éléments prosodiques et le recours à la corporalité afin de leur assurer une meilleure compétence à la compréhension et à l'expression orale ainsi qu'une meilleure attention de leur part.

► Besoin de leur faire prendre conscience de l'importance de la phonétique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et ce, dès le niveau débutant d'apprentissage.

► Besoin de leur donner confiance en eux et de les aider à dédramatiser face à l'erreur de prononciation.

► Besoin d'apporter d'autres activités sur un espace commun pour que les apprenants s'entraînent et complètent leur apprentissage selon leur rythme, de façon à s'adapter à la progression et aux besoins de chaque apprenant.

2. *Présentation des objectifs généraux et pédagogiques du projet*

Les recherches et les observations réalisées au sein de l'établissement scolaire nous ont également permis d'identifier les principaux objectifs généraux et pédagogiques suivants :

Objectifs généraux	Objectifs pédagogiques
Concevoir et proposer des activités pédagogiques sur la prononciation en lien avec les programmes et les différentes méthodes de correction phonétique développées ces dernières années faisant appel à l'approche plurisensorielle.	<ul style="list-style-type: none">► Connaître le programme du niveau A1 et avoir une vision globale de l'enseignement de la phonétique dans la méthode suivie.► Identifier les points de phonétiques sur lesquelles travailler pour le niveau débutant.► Adapter les activités proposées au contexte espagnol.► Concevoir des activités pédagogiques adaptées : identifier les supports et les types d'activité à proposer pour travailler de la façon la plus adéquate possible le point de phonétique visé, soit les voyelles nasales.

	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Élaborer des propositions concrètes d'activités (soumettre entre 4 et 6 propositions) faisant appel à tout le corps : les gestes de la main, l'articulation de la bouche, le toucher, les couleurs et l'écoute. ▶ Aborder les différentes méthodes de correction phonétique comme la méthode articulatoire, des oppositions phonologiques, la méthode verbo-tonale, le jeu théâtral, etc.
<p>Offrir aux apprenants une meilleure exposition de la phonétique française visant à développer leurs aptitudes phonétiques en français et à leur permettre d'acquérir en peu de temps certains réflexes de base susceptibles d'augmenter leur confiance en eux à l'oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Amener les apprenants à faire appel à leur mémoire auditive plutôt qu'à leur mémoire visuelle dans l'apprentissage des structures de la langue (approche pluri-sensorielle). ▶ Afficher dans la classe des cadres colorés pour aider les apprenants à se souvenir de la graphie et de la prononciation des différents sons travaillés. ▶ Travailler régulièrement la phonétique en classe (environ 15 min pour chaque heure de cours). ▶ Faire des activités proposées un espace où les apprenants abordent le français de façon simple, attrayante et ludique (jeu, théâtre, etc.). ▶ Augmenter la confiance en soi et montrer une attitude positive face à la prononciation.
<p>Favoriser l'autonomie de l'apprenant en</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Permettre aux apprenants l'accès au

<p>adoptant une démarche explicite pour lui permettre d'identifier clairement ses objectifs, ses lacunes, les techniques d'apprentissage.</p>	<p>matériel utilisé par l'enseignant sur la plateforme de l'établissement prévue à cet effet.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Inclure la prononciation comme matière à part entière dans le cours pour dédramatiser et la rendre attrayante à travers des activités variées et des explications simples et efficaces. ▶ Mettre en place une pratique systématique de la prononciation en classe. ▶ Aiguiser la capacité de discrimination auditive de l'apprenant.
<p>Favoriser l'apprentissage de la prononciation en FLE au sein de l'établissement scolaire privé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mettre les activités proposées au service de leur formation parallèle en langue et culture françaises. ▶ Offrir le libre accès aux ressources et aux activités sur la plateforme de l'établissement afin que les enseignants puissent apporter et partager également leur contribution. ▶ Construire des représentations positives et des connaissances sur la phonétique du français, sur la remédiation.

3. *Stratégie mise en place*

Notre projet intitulé « la didactique de la prononciation » s'est déroulé en fin d'année scolaire, c'est-à-dire du **24 février** au **24 juin** et nous avons décidé de le mettre en place comme suit :

Actions	Échéancier	Objectifs	Méthodes/Outils
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rencontre avec les enseignantes et l'équipe administrative. ▶ Appréhension du contexte et des besoins du lieu du stage. 	Février-Mars	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Comprendre le contexte institutionnel et pédagogique. ▶ Mieux connaître les différents acteurs de l'établissement scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observations des différents groupes d'apprenants (de la 5^{ème} à la Terminale) en classe. ▶ Discussions informelles avec les enseignantes et l'équipe administrative.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Évaluation de la faisabilité du projet. ▶ Sélection de la classe et de l'erreur de prononciation pour proposer des activités de remédiation. 	Avril	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Définir le thème et le public du projet. ▶ Identifier les besoins de remédiation en prononciation des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Négociations avec la tutrice sous forme d'échanges informels oraux. ▶ Sondage auprès des apprenants sous forme de questionnaire oral. ▶ Prise en compte de l'emploi du temps et du nombre d'heures de cours pour chaque niveau. ▶ Collecte des erreurs fréquentes sur la prononciation par les apprenants hispanophones en

			FLE.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conception et sélection des activités de remédiation du projet. 	Mai	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Trouver des activités efficaces, ludiques et adaptées au contexte et au public ciblé. ▶ Organiser le programme des activités de remédiation des semaines à venir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Recherche et lectures d'ouvrages et d'articles spécialisés sur la remédiation de la prononciation. ▶ Sélection et création d'activités de remédiation plurisensorielle.
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Demande du consentement des tuteurs légaux pour enregistrer les mineurs. ▶ Mise en place des activités de remédiation de la prononciation des voyelles nasales. ▶ Évaluer les activités accomplies de remédiation de la prononciation. 	Juin	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre de l'enregistrement, l'exploitation et l'utilisation de l'image des élèves (voix). ▶ Remédier aux erreurs de prononciation des voyelles nasales. ▶ Constater les progrès de la prononciation des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Préparation du formulaire de « droit à la voix » destiné aux tuteurs légaux des apprenants. ▶ Préparation des questionnaires écrits pour les apprenants et des entretiens semidirigés pour les enseignantes. ▶ Entretiens informels et semi-dirigés avec les enseignantes. ▶ Création de deux tâches sur Classroom

			: tests de positionnement et de sortie de prononciation à réaliser sur Speech Recorder.
--	--	--	--

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. La place de la prononciation dans l'enseignement des langues

Dans cette deuxième partie, nous exposerons notre cadre théorique en présentant les différentes notions qui nous semblent fondamentales pour l'analyse de nos activités.

Tout d'abord, nous définirons les concepts fondamentaux qui renvoient à la prononciation et nous verrons son importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans un deuxième temps, nous exposerons les stratégies à considérer dans l'enseignement et dans la correction de la prononciation en FLE, en citant les principales approches traditionnelles des dernières décennies. Nous aborderons dans un troisième temps les facteurs influençant l'acquisition du système phonologique de la langue étrangère et nous ferons une comparaison entre l'espagnol et le français, notamment tout ce qui concerne les particularités des systèmes phonétique et phonologique. Enfin, nous ferons le point sur la relation corps – parole afin de présenter la notion d'approche plurisensorielle, ses enjeux et son rôle dans l'acquisition du langage.

Dans la mesure où notre projet est consacré à la didactique de la prononciation, il nous semble donc nécessaire d'aborder les différentes notions qu'elle englobe.

1. Définir le concept de prononciation

Selon Cuq (2003 : 205), la **prononciation** renvoie principalement à la façon de produire les sons d'une langue. Elle consiste à donner aux voyelles, aux consonnes ou aux syllabes l'articulation et l'intonation qui leur appartiennent dans la langue que l'on parle. Elle ne désigne pas seulement un acte d'articulation des éléments **segmentaux** et **suprasegmentaux**, mais concerne également le travail sur l'**audition** (capacité sensorielle de l'oreille) et sur la **perception** (interprétation de la réalité physique) afin de produire un message oral compréhensible lors des échanges communicatifs avec des natifs ou des non-natifs. Par conséquent, il paraît en toute évidence qu'une bonne prononciation représente un aspect important dans la maîtrise de l'oral.

D'autre part, lorsqu'on enseigne la prononciation d'une langue étrangère, il s'agit d'initier aux connaissances linguistiques sur la langue : phonétiques, phonologiques et prosodiques, dont nous allons à présent aborder et distinguer les particularités de chacune d'entre elles.

2. *Distinction entre la phonétique, la phonologie et la prosodie*

Ces trois termes ont besoin d'être définis, car il n'est pas toujours facile de délimiter les attributions de l'un ou de l'autre.

Tout d'abord, la **phonétique**, qui relève d'une linguistique de la parole, s'intéresse aux sons eux-mêmes, indépendamment de leur fonctionnement les uns avec les autres. D'après Munot et Neve (2002 : 13) et Léon (1992 : 6), c'est une discipline scientifique qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'aspect physiologique des sons du langage humain du point de vue acoustique, articuloire et auditif :

► La **phonétique articuloire** prend en charge les mouvements des organes phonatoires lors de l'articulation des sons. L'air laryngien devient son vocalique (voyelle) ou consonantique après son passage par des zones de résonance particulières (Canault, 2017 : 14).

► La **phonétique acoustique** s'appuie surtout sur l'analyse du signal sonore de la parole pour mettre en lumière les caractéristiques acoustiques des sons en lien avec leur production et leur perception (Dubois et al, 1999 : 6).

► La **phonétique auditive** étudie la perception des sons, c'est-à-dire comment le message sonore est perçu ou interprété par le système perceptif (ibid. : 361).

Quant à la **phonologie**, aussi nommée phonétique fonctionnelle, elle relève de la linguistique de la langue et elle cherche à interpréter l'emploi des sons par l'être humain pour communiquer. C'est donc, selon Léon (1992), la discipline qui étudie la forme de l'expression, c'est-à-dire les éléments segmentaux (phonèmes) et les éléments suprasegmentaux (éléments prosodiques) du point de vue de leur fonction et des relations d'opposition et de contraste qu'ils ont dans le système des sons de la langue donnée (système phonologique). La **phonologie segmentale** s'intéresse à la réalisation et à la distribution des sons distinctifs (phonèmes). Ces derniers créent des distinctions dans le lexique. Ainsi, en opposant « *part* » à « *tard* » ou « *car* » nous pouvons établir que /p/, /t/ et /k/ représentent trois phonèmes différents. La **phonologie suprasegmentale** s'intéresse, quant à elle, aux aspects tels que le rythme, l'accentuation et l'intonation (Dubois et al, 1999 : 361).

Pour mieux comprendre la distinction entre les deux disciplines, l'exemple de la prononciation du [r], dont [r] apical et le [R] dorsal dans la langue française est pertinent. Un phonéticien les étudiera comme des sons complètement différents ; alors que le phonologue les considérera comme deux variantes d'une même réalité, car leur fonction est la même. En somme, pour distinguer la phonétique de la phonologie, il faut savoir si la différence dans la

réalisation d'un son entraîne ou non une différence de sens. Si oui, il s'agit de la phonologie, si non, de la phonétique.

Enfin, le concept de prononciation ne se limite pas à la simple articulation des sons d'une langue, il comprend aussi la **prosodie** (accentuation, rythme, intonation et pauses), sans laquelle la parole humaine est inconcevable. Selon Guimbretière (1994), le terme « prosodie » englobe tout ce qui crée la musique et la métrique (ou intonation) d'une langue. Ce sont tous les traits suprasegmentaux (éléments phoniques) qui accompagnent notre langage oral et qui modifient le sens de notre message (Dubois et al, 1999 : 385). Elle constitue ainsi l'infrastructure rythmique du langage parlé, sa structuration tonale et son organisation dans le temps.

Nous avons décidé d'aborder les différentes notions qui englobent la prononciation, nous allons à présent nous intéresser à l'intérêt de la prononciation en classe de FLE.

3. *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage de FLE*

Traditionnellement, la prononciation ne détenait qu'une place très secondaire dans la hiérarchie des priorités pédagogiques comme la grammaire ou le lexique, par exemple. Néanmoins, le désir d'avoir un enseignement plus communicatif et la prise de conscience de l'importance des paramètres intonatifs ont conduit à une nouvelle perception du rôle de la prononciation. Cette dernière occupe désormais une place privilégiée dans l'enseignement non seulement en raison de son importance dans la communication orale, mais aussi dans l'apprentissage d'une langue étrangère en général.

Selon Dufeu, « *une bonne prononciation est souvent considérée comme un luxe* » (2008 : 5). À partir d'un schéma (voir annexe 1), le chercheur résume les **avantages** de l'acquisition d'une bonne prononciation, dont nous allons citer les plus importants (ibid. : 11) :

► Une bonne prononciation facilite le processus de **compréhension** entre les locuteurs, ce qui rend la communication plus aisée et simple.

► La maîtrise de la prononciation renforce chez les apprenants de langue étrangère la **confiance en soi** et favorise leur **motivation** et leur **attention** auditive.

► Une prononciation correcte et fluide conduit à une **bonne transcription graphique** ce qui aide les apprenants à éviter les erreurs orthographiques.

► Les exercices de prononciation contribuent au développement de la **mémoire** auditive et facilite le processus de **rétenion** des éléments linguistiques.

► Pouvoir bien prononcer permet d'établir une situation de **proximité** et de **familiarité** avec la langue étrangère. Autrement dit, l'esprit, l'oreille et la voix de l'apprenant vont s'ouvrir positivement à la nouvelle langue.

► Une bonne prononciation accompagnée d'une bonne réalisation des courbes mélodiques permet à l'apprenant de mieux saisir les **structures grammaticales**.

► Prononcer de manière plus correcte permet d'apprécier la mélodie et la beauté de la langue étrangère, c'est-à-dire d'en apprécier sa **dimension esthétique**.

4. Travailler la prononciation : comment faire ?

Pour enseigner la prononciation en FLE, il existe quelques **moyens** à considérer. Ces stratégies de compréhension se trouvent dans les principales **approches traditionnelles** de l'enseignement de la prononciation des dernières décennies. Il s'agit du paysage sonore, de la musicalité, de l'aspect visuel et de la gestualité de la parole, dont nous allons maintenant exposer leur rôle et leur importance dans la perception et dans la mémorisation des sons d'une langue étrangère.

4.1. L'approche « paysagiste » et le paysage sonore

Il revient à Lhote d'avoir proposé une démarche nouvelle en phonétique à partir du **paysage sonore**, notion proposée par Murray Schafer (1979). Ce concept fait référence à l'ensemble des sons qui constituent l'environnement acoustique – allant d'une musique, des sons de la nature ou de la rue, de la télévision, de la radio, etc. – perçu quotidiennement par une personne. Lhote (1995 : 23) affirme que le paysage sonore favorise la création d'images mentales qui associent l'information visuelle et sonore à laquelle la personne est exposée. Cette **approche « paysagiste »** donne, en effet, un statut nouveau à la perception linguistique et à son rôle dans l'apprentissage. Elle contribue à donner la priorité à l'écoute. Néanmoins, pour développer l'oralité des apprenants, l'immersion orale ne doit pas seulement consister à une exposition sonore prolongée, se limitant à des processus de réception-production. Il est nécessaire de créer des tâches suscitant une interaction des trois vecteurs communicatifs de la langue orale : **perception, compréhension et production** (voir page suivante Fig. 1), c'est-à-dire écouter, comprendre et produire la langue orale.

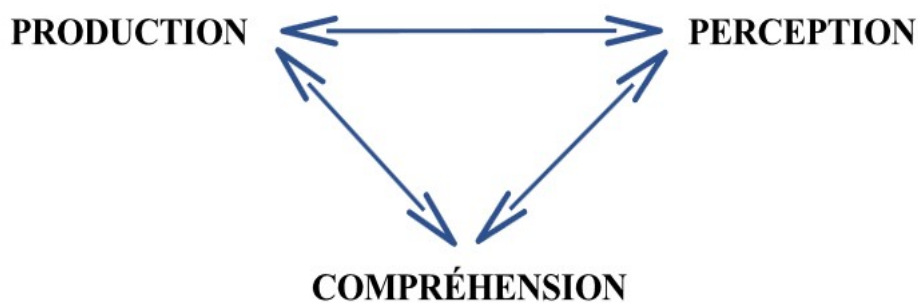


Figure 1 : Schéma de Lhote (1990)

Lorsque cette interaction est réalisée sans appui écrit, la médiation orale s'intensifie et cela accélère le développement de la prononciation puisque celle-ci constitue le véhicule communicatif exclusif de la langue orale. Cette interaction constante de la langue orale permet d'enseigner « autrement » la prononciation et de privilégier le rôle d'auditeur de l'apprenant qui peut s'imprégner plus activement de l'écoute de la langue cible et s'impliquer oralement lors des activités d'apprentissage. Il s'agit de faire en sorte que la stratégie perceptive de l'individu soit confrontée à la présentation d'un modèle phonétique afin de développer de nouvelles stratégies de compréhension.

D'ailleurs, il ne faut pas oublier que chaque langue possède un paysage sonore qui lui est propre, ce qui donne comme résultat une prédisposition à écouter qui est lié avec la région, le groupe social et la langue du locuteur (Lhote, 1995). Nous ne reconnaissons, en effet, que ce que nous sommes habitués à entendre. Par conséquent, il est nécessaire de créer un « **horizon d'attente** » en s'appuyant sur le paysage sonore de la langue cible. De même, contrairement à d'autres secteurs de la langue, la capacité à produire et la capacité à comprendre ne sont pas liées de façon aussi évidente. Selon Guimbretière (1994 : 58), en phonétique, il est indispensable de séparer les deux aptitudes, production et perception, car un son ne peut être perçu que s'il peut être produit, c'est-à-dire que s'il existe dans la langue maternelle, mais ce n'est pas pour autant qu'il y aura réciprocité. Il faudra d'autres phases, dans l'apprentissage, pour qu'un son, qui n'existe pas dans la langue maternelle, puisse être reproduit sans difficulté à partir du moment où il est perçu, autrement dit reconnu dans sa spécificité et dans sa différence.

4.2. La musicalité et l'image sonore

Comme nous le savons, l'acquisition d'une langue débute par la perception de ses indices acoustiques et prosodiques lors de différents processus cognitifs. L'un d'entre eux est la **mémorisation musicale**, proposée par Llorca (1992). Cette démarche s'éloigne de cette priorité donnée au sens dans les activités de mémorisation. En effet, elle fait référence à la

reconstruction d'énoncés perçus à partir des unités sonores pour développer le processus de compréhension dans la langue étrangère. Elle insiste sur le fait que très souvent les apprenants ne mémorisent pas la forme sonore, mais reconstruisent la production à partir de structures significatives repérées à l'écoute (Guimbretière, 1994 : 70).

Dans la perception d'une langue étrangère, la mémoire musicale joue un rôle essentiel, car avant d'identifier les composantes linguistiques d'un énoncé, l'auditeur doit décoder le maximum d'**informations acoustiques** afin de comprendre ce qui est dit. Méthodologiquement, cela revient à travailler tout d'abord sur la forme sonore et seulement sur elle, c'est-à-dire faire en sorte que s'imprime la musique de la langue, les mouvements mélodiques, les liens et les enchaînements phonémiques tels qu'ils ont été produits par le locuteur dans la situation donnée. Une telle activité permet à l'élève de faire fonctionner sa mémoire et d'opérer un mouvement rétroactif pour effectuer les repérages demandés.

La **schématisation mélodique** a deux fonctions (Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière, 1989) :

- ▶ Aider l'élève à localiser le son et à visualiser la mélodie pour une meilleure **appropriation des schémas intonatifs** de base du français.
- ▶ Conjuguer deux modes distincts, dans l'**appréhension des phénomènes**, qui se fera à travers l'audition et la visualisation.

4.3. Le silence et l'habitude

Contrairement à la mémorisation sonore, la **méthode silencieuse** ou « The silent way », développée par Caleb Gattegno (1963), est une approche d'enseignement général qui met en avant le silence de l'enseignant (d'où son nom), car elle repose sur l'idée de construire du connu vers l'inconnu. Elle repose sur une suite de prises de conscience qui mènent à l'élaboration de critères internes. Cette prise de conscience se fait de manière silencieuse, c'est pour cela que le silence est préféré à la répétition et à l'imitation, car il facilite la concentration, la vivacité, l'organisation mentale et la rétention (Germain, 1993). L'apprentissage des connaissances retombe sur le propre développement des compétences de l'apprenant et de son autonomie, pendant que le rôle de l'enseignant reste en silence au second plan (Wachs, 2011 : 193).

Par exemple, les sons sont associés à différentes couleurs à l'aide d'un **nuancier soncouleur** spécifique (dit tableau Fidel) à la langue apprise. Les correspondances graphie-phonie et l'assemblage de l'accent et de l'intonation se réalisent donc sans l'utilisation de l'alphabet phonétique ni l'utilisation d'explications linguistiques. Gattegno conçoit la langue comme un mode de **pensée mathématique**, c'est-à-dire composée d'un ensemble d'éléments allant des plus petits (les sons) vers les plus grands (les phrases). L'enseignant obtient d'abord

des sons qui sont déjà présents dans la langue maternelle des élèves, puis progresse vers le développement de sons qui sont nouveaux pour eux (Larsen-Freeman, 2000 : 65). Ce code gestuel mis en place et acquis progressivement par les élèves est intéressant, car il permet non seulement au professeur de se faire comprendre sans passer par la traduction, mais aussi de corriger les élèves sans les interrompre dans leur production, ce qui risquerait de les bloquer.

De plus, l'importance de la langue parlée dans l'apprentissage d'une langue étrangère n'a cessé d'être renforcée avec un côté **mécaniste** et **répétitif** positif (réflexe conditionné) pour la prononciation. En effet, c'est à partir de l'apparition de la méthode audio-orale qu'on a commencé à réfléchir sérieusement à la **notion d'habitude** (Puren, 1988). Dans la mesure où nous arrivons à reconnaître la langue maternelle de celui qui parle une langue étrangère (grâce à son « accent étranger »), c'est qu'il y a eu un transfert d'habitudes de la langue maternelle vers la langue étrangère, et ce, à tous les niveaux (segmental et supra-segmental). Le behaviorisme a donc permis de prendre en compte un fait très important en prononciation : la langue maternelle se prononce de manière automatique, les gestes articulatoires qui y sont liés se produisent inconsciemment (ibid.). En prononciation, en effet, la notion d'habitude est fondamentale pour stimuler la mémorisation de l'apprenant et la convertir en une expression de la pensée la plus désincarnée, soit un mouvement inconscient, mécanique et réflexe (Martinez, 1996 : 56-59).

4.4. Le sensoriel et les mouvements de la langue

Lors de l'acquisition d'une langue étrangère, l'aspect visuel joue donc un rôle important pour développer le processus de compréhension et de mémorisation dans la langue. D'où le rôle de la **mémoire sensorielle** (plutôt qu'une réflexion d'ordre cognitif ou théorique). Avec le concept d'image sonore, l'appropriation par l'apprenant de la langue étrangère s'accomplit avant même tout passage par la sémantisation. Il s'agit chez Llorca de proposer une mémorisation, **image sonore** qui « réunit, dans un même souvenir, l'ensemble constitué par l'image sonore et l'unité morphosyntaxique » (Intravaia, 2000 : 97). Cette méthode privilégie non seulement la musicalité, mais aussi les gestes, le mouvement des mains pour travailler la création, l'imagination, l'articulation et la compréhension des principales caractéristiques de la prononciation de la langue française. Elle peut se réaliser sous forme de jeu avec les sons, le corps, les gestes, la langue ou bien à travers le théâtre. Quand nous parlons en français, nous bougeons sur les syllabes accentuées. C'est la même énergie qui va dans la voix et dans le corps, autrement dit : « *la voix se voit ; un accent, un mouvement* » (Billières, 2016). **Amplifier l'accent** avec les mains aide donc à bien le sentir parce que nous le percevons en même temps par le corps et par l'oreille.

D'autre part, selon Dufeu (2016), intégrer les mouvements dans l'acquisition de la prononciation ne permet pas seulement d'améliorer celle-ci, mais de contribuer aussi à faire de la langue étrangère une langue vivante, plus proche des participants, plus familière, et par là, même moins étrangère, ce qui en facilite **l'appropriation** et **l'intégration**. C'est aussi susciter un souffle dynamique dans une phonétique corrective souvent considérée comme sèche et rébarbative. En prononciation, comme dans tout enseignement des langues, nous sommes invités à transmettre non seulement ses rythmes, son chant, ses sons, ses mots, ses structures, sa culture, mais aussi et avant tout à faire aimer cette langue (ibid.).

D'ailleurs, il existe différentes méthodes automatiques de correction phonétique qui travaillent sur la relation du corps avec la langue afin de stimuler la perception et la mémorisation des sons de la langue étrangère dont nous allons maintenant détailler les aspects.

5. Corriger les erreurs de prononciation : comment faire ?

Les **trois grandes méthodes de correction phonétique** sont les suivantes : la description articulatoire, la technique des oppositions phonologiques et la procédure verbo-tonale. Elles permettent aux apprenants d'une langue étrangère de résoudre leurs problèmes de prononciation, en vue d'améliorer leur compétence phonétique. Chacune d'entre elles offre différentes stratégies qui intègrent l'aspect sensoriel telles que : la discrimination auditive, la prononciation déformée, la gestuelle du corps, les couleurs et le jeu théâtral, par exemple (Abry et Veldeman Abry, 2007 : 54).

5.1. La description articulatoire

Tout d'abord, la **méthode articulatoire** qui, comme son nom l'indique, se fonde sur les caractéristiques articulatoires propres à chaque son. Les différentes coupes sagittales montrent bien à l'apprenant le chemin entrepris par l'air et la position des organes pour une articulation donnée comme par exemple pour l'arrondissement, le non-arrondissement des lèvres ou la nasalité (ibid. : 52). Elle s'appuie sur un **apprentissage intellectualisé** qui essaie de mettre en place les **mouvements** nécessaires à une bonne articulation (Cuq et Gruca, 2002 : 180).

Néanmoins, elle a ses limites parce qu'elle **isole les phonèmes** de leur contexte et qu'elle ne tient compte ni de la **coarticulation** ni de la prosodie (Billières, 2015). Connaître le lieu d'articulation d'un son s'avère utile pour les apprenants, mais il est nécessaire de bien connaître le fonctionnement des organes de la parole, pour mieux les différencier et ainsi, leur permettre de se mobiliser indépendamment les uns des autres (Guimbretière, 1994 : 46). Il est vrai que la description des mouvements articulatoires facilite la représentation mentale des

sons à apprendre, mais « *savoir produire tous les sons d'une langue donnée ne signifie pas la parler. S'il en était autrement, les phonéticiens s'exprimeraient parfaitement dans les langues qu'ils ont apprises et dont ils savent décrire parfaitement les sons.* » (Renard, 1979 : 30).

5.2. La technique des oppositions phonologiques

En ce qui concerne la **méthode des oppositions phonologiques**, elle est utilisée pour relier le son avec le sens (Abry et Veldeman Abry, 2007), soit d'une part la phonologie avec la morphologie et d'autre part la phonologie avec le vocabulaire. Selon Guimbretière (1994 : 47), elle se base sur l'application des principes de **classification** des phonèmes qui sont mémorisés par **opposition** de type binaire, en les répétant par paires minimales. Elle insiste donc sur les phonèmes servant de marqueurs morphologiques et lexicaux que les apprenants devront acquérir s'ils veulent comprendre une structure, un lexème et se les approprier. Elle va développer ainsi toute sorte d'exercices de discrimination et d'identification dans lesquels les élèves pourront voir, écouter et répéter des listes de mots où le changement d'un seul son apporte un changement de sens (Abry et Veldeman Abry, 2007 : 53). Par exemple : "le/les" ; "basse/base" ; "bon/vont", etc.

Cependant, cette méthode néglige le facteur prosodique (Renard, 1979), car le seul objet de cette méthode de correction phonétique est la prononciation des éléments isolés. Selon Cuq et Gruca (2002 : 174), l'**absence de l'intonation** et la **décontextualisation** des paires présentées pour exercer l'oreille constituent deux inconvénients de cette approche, car cela nuit à la spontanéité de l'expression orale. Elle ne permet pas non plus d'identifier les phonèmes pour pouvoir les articuler correctement, mais elle permet de faire facilement oppositions binaires simples. La priorité dans cette méthode est donnée à l'audio-orale. En outre, elle s'appuie sur les points en commun et les points de divergence entre la langue maternelle et la langue apprise (Renard, 1979).

5.3. La procédure verbo-tonale

La **méthode verbo-tonale**, ou méthode acoustique, s'inscrit dans la méthodologie SGAV et se base essentiellement sur la perception des sons. Elle a été mise en place dans le courant des années 50-60 par Petar Guberina à partir de son expérience réalisée avec les malentendants, en introduisant le principe du « crible phonologique » (notion que nous développerons davantage par la suite), qui part de l'idée que chaque individu est « sourd » au système phonologique d'une langue étrangère (Abry et Veldeman Abry, 2007 : 53). Dans le but d'améliorer sa perception et potentiellement sa production, cette stratégie est caractérisée par la **rééducation de l'audition** (l'écoute) de l'apprenant (Cuq, 2003 : 180). Elle peut également avoir recours aux éléments prosodiques (intonation, rythme, tension), à la phonétique combinatoire et à la prononciation nuancée (Guimbretière, 1994 : 48).

Au regard de la méthode articulatoire qui se base sur des connaissances explicites et l'intellectualisation des mouvements des organes phonateurs, la MVT se fonde sur l'apprentissage implicite de connaissances procédurales avec pour priorité la communication orale, prenant en considération les **systèmes vocaux, verbaux et gestuels** et prônant la thèse d'une construction graduelle et globalisatrice du sens (Renard, 1979). L'apprenant est ainsi amené à apprendre à « entendre », et ce, dans une pédagogie holistique.

Enfin, ce passage en revue des principales méthodes de correction phonétique ainsi que des stratégies à considérer lors de l'enseignement de la prononciation nous a permis de constater que les linguistes se centrent davantage sur l'apprenant en tant que personne afin de le guider au mieux dans son apprentissage de la langue étrangère. Enseigner la prononciation, c'est non seulement avoir des connaissances linguistiques spécifiques à cet enseignement, mais c'est aussi être attentif aux facteurs affectifs des apprenants, car comme nous allons le voir, ils peuvent influencer leur acquisition du système phonologique de la langue étrangère.

Chapitre 5. Les enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère

L'objectif de ce chapitre est de non seulement saisir les difficultés liées à l'apprentissage de la prononciation en langue étrangère, mais aussi de comprendre le fonctionnement des systèmes phonétique et phonologique au niveau suprasegmental et d'observer, lorsqu'un hispanophone parle français, à quel niveau se produisent les transferts linguistiques de la langue maternelle vers la langue cible. Nous ferons donc une approche contrastive entre l'espagnol et le français, notamment tout ce qui concerne les particularités des systèmes phonétique et phonologique.

1. Les différents facteurs faisant obstacle à l'apprentissage de la prononciation en langue étrangère

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, il est nécessaire de connaître les éventuels obstacles qui peuvent interférer le processus de l'acquisition de la langue cible comme par exemple le crible phonologique, les transferts linguistiques, la fossilisation, la motivation ou les sentiments (timidité/honte), différentes notions théoriques dont nous allons désormais détailler les aspects.

1.1. Le crible phonologique (ou « surdité phonologique »)

Du point de vue de la perception de la matière phonique, la problématique majeure à laquelle l'apprenant est censé se heurter est celle d'être « sourd » à certains sons ou phonèmes d'une langue étrangère. L'apprenant se trouve donc dans ce qu'on appelle une situation de « surdité phonologique ». Pour renvoyer à ce phénomène, Troubetzkoy (1970) a fait usage du terme « **crible phonologique** », que Polivanov avait énoncé quelques années plus tôt, qui explique que les humains sont conditionnés par le système phonologique de leur langue maternelle ou de leur répertoire langagier et que petit à petit leur système perceptif se concentre sur ces unités pertinentes.

Cette condition, définie également par Billières et al. comme « *le fait de ne pas arriver à percevoir correctement les sons d'une langue étrangère* » (2013), est liée, d'après les auteurs, à l'activité perceptive en langue maternelle qui conditionne le décodage des sons en fonction du système phonologique de la langue source. La « **surdité phonologique** » est donc la conséquence directe du « crible phonologique », phénomène faisant référence au système

de perception des sons de la langue. Ce terme peut être défini comme une métaphore développée pour symboliser le système cognitif mis en place pour percevoir une langue qui agirait comme un filtre, dont le crible dépend des caractéristiques pertinentes pour la L1. En d'autres termes, c'est un système dédié à la perception du langage, facilitateur pour la L1, posant problème pour la L2, celle-ci étant perçue sur le filtre de la L1 (ibid.).

Certains sons ne seront pas identifiés ni reconnus ou bien ils seront mal interprétés ou même, ils ne seront pas entendus. Voilà pourquoi un apprenant débutant – et même un apprenant avancé – peut éprouver des difficultés pour comprendre un énoncé en langue étrangère. Le « crible phonologique » de sa langue maternelle ne lui permet pas de décrypter correctement des indices prosodiques de la langue cible, donnant comme résultat l'**incompréhension** partielle ou totale du message. En d'autres termes, la perception et l'audition de l'apprenant sont étroitement liées aux habitudes de sa langue maternelle, à cet effet, il tente de rapprocher les sons et les éléments prosodiques inconnus de la langue étrangère, de ceux qui sont familiers de sa langue maternelle, ce qui engendrera une mauvaise prononciation et de nombreuses incompréhensions (Alazard et al., 2009). C'est pour cela qu'il est important de travailler la sensibilisation des sons dès le début de l'apprentissage, afin de créer des habitudes perceptives chez les apprenants qui amélioreront la compréhension orale. Ce postulat constitue la pierre angulaire de la méthode verbo-tonale vue précédemment : le couplage perception/production, prôné par les verbo-tonalistes.

1.2. La fossilisation

Il existe un autre phénomène à prendre en compte, celui de la **fossilisation**. Ce terme fait référence, selon Gass et Selinker (1994), au phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant. La fossilisation linguistique ne signifie pas la cessation de l'apprentissage, mais bien la **stabilisation** de formes linguistiques erronées (ibid.). La fossilisation peut être entendue comme la fixation de règles imparfaites dans le système d'acquisition de la langue-cible par l'apprenant ou comme la persistance d'habitudes articulatoires ou grammaticales de la langue maternelle ou comme le sentiment du locuteur de disposer d'un outil adéquat et suffisant pour s'intégrer efficacement dans les interactions qui lui sont familières.

Selon Vigil et Oller (1976), la fossilisation serait une conséquence du **feedback** que l'apprenant d'une L2 opère sur son comportement linguistique dans une situation pendant le

cours ou en dehors (cité par Vogel, 1995 : 41). Ce concept de fossilisation sera corrigé pour Selinker qui considère que la fossilisation n'est pas seulement due au feedback externe, mais aussi à des **facteurs internes** propres à l'apprenant tels que son attitude, ses motivations, ses stratégies de communication et d'acquisition de la langue (ibid. : 42 - 43).

L'apprenant n'atteint donc pas toujours le stade final, la maîtrise « parfaite » de la langue-cible, malgré son exposition continue à celle-ci. Suivant ce principe, deux processus dominés par l'influence typologique de la première langue peuvent expliquer la persistance et la résistance au changement d'une structure. Selinker (1994) suggère que le **transfert** d'éléments liés à l'apprentissage de la langue-cible (transfer of training) peut s'allier au transfert linguistique, occasionnant une véritable « conspiration » qui contribue à la stabilisation ou même à la fossilisation permanente de la structure (ibid.). Par conséquent, les professeurs de langue doivent identifier les effets multiples ou « les conspirateurs » et développer des stratégies pédagogiques pour empêcher ou retarder la fossilisation.

D'autre part, enseigner la prononciation c'est aussi être attentif à l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage de la langue, dont nous allons désormais aborder les spécificités.

1.3. La motivation

Les représentations que font les apprenants de la prononciation d'une langue étrangère, jouent un rôle important dans la réussite ou l'échec de son acquisition. Nous savons qu'une mauvaise prononciation ou un mauvais rythme peut entraver, voire bloquer la communication. La prise en compte des **facteurs affectifs** des apprenants renvoie à leur **motivation**, leur **personnalité** et leur **représentation** de la langue étrangère (Lauret, 2007).

Tout dépend alors des objectifs des apprenants, c'est-à-dire du **degré de motivation** dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Schuman (1975), l'apprenant peut se comporter de trois manières différentes (Lauret, 2007) :

► **Motivation intégratrice** : Il peut vouloir se sentir socialement intégré à la culture qu'il apprend (Caussin, 2004 : 23).

► **Motivation assimilatrice** : Il peut désirer devenir un membre non distinctif de la communauté qui parle la langue qu'il apprend.

► **Motivation instrumentale** : Il peut avoir un but précis dans cet apprentissage, tel qu'un objectif professionnel du type interprète, acteur ou encore chanteur (Lauret, 2007).

Ces trois types de motivation décrits par Schuman sont positifs. Il est, par conséquent, nécessaire d'ajouter un quatrième comportement qui serait le **manque de motivation** (Wachs, 2011 : 185). Ce dernier peut souvent s'expliquer par les préjugés négatifs que l'apprenant

porte sur la langue à apprendre, préjugés généralement transmis par la famille ou par le groupe de pairs. Le manque de motivation peut aussi s'expliquer par le manque de confiance en soi de l'apprenant qui se retrouvera alors dans une situation « effrayante » au moment de prendre la parole.

Apprendre la prononciation d'une langue étrangère, c'est accepter de nombreux **changements** : changer ses mouvements articulatoires (mouvements automatiques, spontanés, inconscients), travailler de nouvelles associations de gestes articulatoires et, enfin, entendre un rythme différent de celui de sa langue maternelle afin de le reproduire en se débarrassant du rythme de sa propre langue (ibid.). Il faut avoir la capacité d'oublier pour apprendre la prononciation, autrement dit oublier l'articulation des sons de sa langue pour éviter de produire des énoncés en langue étrangère qui seraient calqués sur ceux de sa langue maternelle (Lauret, 2007). Nous avons tous connu des situations embarrassantes au cours desquelles nous n'arrivons pas à nous faire comprendre d'un natif alors que « tout semble bien » : syntaxe correcte, lexique adapté et bonne articulation des sons. Si l'apprenant n'est pas motivé pour changer des habitudes qui sont « visibles » par les autres (articuler et accentuer), il aura du mal à progresser (ibid.).

D'ailleurs, plus encore que dans d'autres domaines de l'apprentissage (compétence d'expression écrite, compréhensions écrite et orale, etc.), le travail de la prononciation est un travail délicat parce qu'il engage totalement la personne : son **identité** et ses **émotions**. En effet, les manières de parler d'une personne, les sons qu'elle connaît et qu'elle utilise sont ceux de sa langue maternelle et donc directement constitutifs de son identité (Wachs, 2011). S'abandonner au travail phonétique, c'est donc renoncer durant un temps à « être soi-même ». Reproduire des sons « bizarres » est aussi pour l'étudiant très déstabilisant et il faut en mesurer la grande charge émotionnelle : sensation de ridicule, inconfort ou, au contraire, joie, drôlerie, etc. (Lauret, 2007).

Après avoir présenté les différents facteurs influençant l'apprentissage de la prononciation en langue étrangère, il est maintenant temps de nous intéresser aux particularités des deux langues dans les systèmes phonétique et phonologique.

2. L'approche comparée de la phonétique du français et de l'espagnol

Pour mieux comprendre ce qui est en jeu dans l'apprentissage de la langue étrangère, il est également nécessaire de connaître les **particularités phonétiques** et **phonologiques** de la langue maternelle et de les comparer avec la langue cible. Par conséquent, nous allons

comparer la langue française et la langue espagnole du point de vue articulatoire, mais aussi des éléments suprasegmentaux qui interviennent dans la communication des individus afin de connaître les difficultés que les hispanophones peuvent avoir en FLE.

2.1. Le cas des voyelles et des consonnes

En ce qui concerne le français, son **système phonologique** est composé de 36 phonèmes : 16 phonèmes vocaliques (dont 4 nasales), 17 phonèmes consonantiques et 3 phonèmes appelés semi-consonnes ou semi-voyelles (Abry et Veldeman Abry, 2007 : 27-36). Pour ce qui est de l'espagnol, il comporte 24 phonèmes comprenant 5 voyelles et 19 consonnes (Hualde, 2014).

Pour que telles caractéristiques entre les **voyelles** et les **consonnes** en espagnol et en français soient plus claires, nous mettons à disposition un tableau comparatif des consonnes espagnoles et françaises (voir ci-dessous Fig. 2) ainsi qu'un trapézoïde vocalique comparatif français/espagnol (voir page suivante Fig. 3) :

		OCCLUSION	BILABIALES	LABIODENTALES	DENTALES	PALATALES	VELAIRES
point d'articulation SIMPLE	OCCLUSIVES		(p) (b)		(t) (d)		(k) (g)
	APFRIQUÉES FRICATIVES		β	(f) v	θ s δ z	ʎ j ʝ	x α
point d'articulation COMPLEXE	NASALES		(m)		(n)	(ɲ)	ŋ ☆
	LATÉRALES				(l)	ʎ	
	VIBRANTES				r r̄		r̄
timbre VOCALIQUE	SEMI-VOYELLES		w q			ɥ j	w

○	commun	□	voisin	▽	seulement espagnol	△	seulement français	☆	existe dans le midi de la France et en espagnol régional
---	--------	---	--------	---	--------------------	---	--------------------	---	--

Figure 2 : Comparaison des consonnes en espagnol et en français (Company, 1966 : 142).

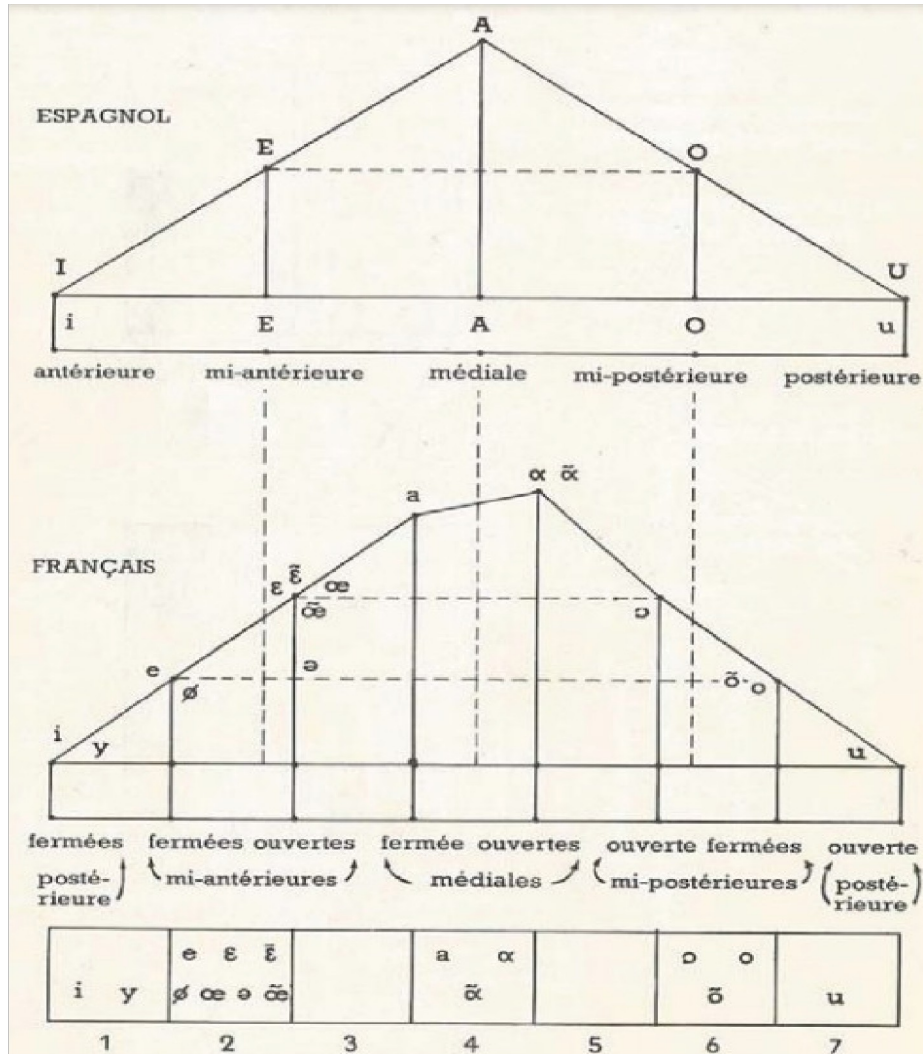


Figure 3 : Trapézoïde vocalique comparatif français/espagnol (ibid. : 143).

En français, nous distinguons des **voyelles palatales** (ou antérieures) et des **voyelles vélares** (ou postérieures) en fonction de leur lieu d'articulation, c'est-à-dire de l'endroit où le passage de l'air est plus étroit, là où la pointe, le dos ou la racine de la langue se rapprochent davantage du palais (Abry et Veldeman Abry, 2007 : 27).

Comme nous pouvons le constater dans le trapézoïde (Fig. 3), deux tiers des voyelles du français qui n'existent pas en espagnol sont concentrés dans la zone antérieure. Dans le cas des hispanophones, il conviendra d'insister sur **l'antériorité** surtout dans le cas de l'opposition /u-/y/, pour faire prendre conscience du lieu d'articulation de ce dernier phonème. /y/ partage la labialisation avec /u/, mais au lieu d'être une voyelle postérieure, elle est antérieure, comme le /i/. De plus, la prononciation en français exige d'arrondir plus les lèvres qu'en espagnol autrement dit, il y a une forte **labialisation**. Dans l'exemple précédent, nous avons mis en relief la différence entre les voyelles qui ne se caractérisent pas par une labialisation (/u-/i/). Néan-

moins, toutes les oppositions n'ont pas le même degré de valeur discriminative : l'opposition des voyelles labialisées /e-/ũ/ ne gêne pas la communication entre locuteurs alors qu'avec la labialisation des voyelles /y/, /ø/, /œ/ et /ə/ les apprenants peuvent rencontrer davantage de difficultés.

D'ailleurs, en espagnol pour la résonance des sons, on emploie le pharynx, la cavité buccale et les lèvres alors que le français fait appel aussi aux cavités nasales. Le travail phonétique en classe de FLE portera donc sur l'opposition entre /a-/ã/, /ε-/ẽ/ et /o-/õ/ en faisant remarquer la nasalité aux élèves, autrement dit que l'air doit sortir par le nez et que la langue doit revenir en arrière du palais par exemple. En revanche, en ce qui concerne les sons /œ-/œ̃/, ils se placent entre /ε-/ẽ/ et /o-/õ/ et ils n'existent pas en espagnol. Ils entraînent alors plus de problèmes quant à leur distinction et à leur prononciation pour des hispanophones. Ainsi, nous constatons de gros **écarts** entre les systèmes vocaliques du français et de l'espagnol, la grande variabilité des timbres vocaliques – notamment tout ce qui relève de la **labialisation**, la **nasalisation** et l'**aperture** – posent des difficultés aux apprenants hispanophones qui possèdent un système vocalique de référence assez simple par rapport à celui du français.

En ce qui concerne les **consonnes**, l'apprenant espagnol peut rencontrer des problèmes pour reconnaître les sons /z/, /v/ et /ʒ/ puisqu'ils ne se trouvent pas dans sa langue maternelle (Hualde, 2014). C'est pourquoi, il est conseillé de travailler à partir du mode et du point d'articulation et de s'intéresser davantage, dans certains cas, à l'opposition entre consonnes sonores et sourdes. Dans le cadre de la langue standard et sans tenir compte des prononciations allophoniques, il existe deux autres différences : [R] uvulaire du français par rapport au vibrant alvéolaire [r] et le [r] battu de l'espagnol et l'affriquée [ts] de l'espagnol qui est souvent utilisé par les locuteurs hispanophones au moment de prononcer [ʃ] en français.

2.2. Le cas du « e » caduc

Le « e » caduc, connu aussi comme « **e instable** » « **e muet** » ou « **schwa** », est une autre caractéristique du français qui n'existe pas en espagnol. Il correspond à la graphie « e » au timbre fluctuant, c'est-à-dire prononcée [ə] dans certaines positions, mais qui chute dans beaucoup. En effet, il est maintenu lorsqu'il est précédé de plus d'une consonne prononcée dans un mot, lorsque le pronom « *le* » suit le verbe et lorsqu'il est dans un groupe de mots, devant un « h » aspiré, devant les mots « *un* », « *huit* » et « *onze* » ou en début de mot (Abry et Veldeman-Abry, 2007 : 24). En revanche, il ne se prononce pas lorsqu'il est en fin de mot, précédé d'une seule consonne ou si un mot est suivi d'une voyelle (ibid.).

En général, même s'il existe des règles générales en langue française, le « e » caduc, dans la chaîne parlée, pose des **problèmes d'identification** pour les apprenants. « *En effet, quand il est placé au début ou à la fin d'un groupe rythmique, il devient instable.* » (Léon, 1992 : 142 - 143). Dans la langue orale courante, nous pouvons entendre « *Je suis* » [ʒəsyi] ou « *J'suis* » [ʃu] en raison de la loi du moindre effort et « *Oui, j'y pens(e).* » [wiʒʔas]. Non-obstant, si le « e » muet se trouve à l'intérieur d'un groupe rythmique, il peut se prononcer ou non, tout dépend du contexte : s'il est précédé de plus d'une consonne prononcée ou bien d'une seule. La prononciation du « e » caduc est aussi une **marque socio-culturelle** de la personne qui parle. C'est ainsi que dans la langue familière, sa prononciation marque un discours plus expressif associé à l'expression de la colère (« *Arrêt-e !* » [arɛ:tə] ou « *Merd-e !* » [mɛ:rdə]) et un débit rapide en expression orale entraîne la chute du « e » dans des morphèmes comme « *le* », « *te* », « *ne* », « *me* », « *je* », etc. (« *J'sais pas.* » = Je ne sais pas. [ʃɛpa]).

Par ailleurs, les deux langues diffèrent dans la correspondance entre mot phonique et mot graphique. En effet, les élèves se confrontent à une langue avec beaucoup de graphèmes qui ne s'entendent pas. Cela les perturbe, car en espagnol à l'exception du « h » et du « u » dans les graphies « gue/gui » (diérèse) et « que/qui », on prononce tout ce qu'on écrit (Hualde, 2014 : 27 - 28).

2.3. Les structures syllabiques et la syllabation en français et en espagnol

En français comme en espagnol, la **combinaison** entre des **syllabes ouvertes** (qui finissent par une voyelle – CV) et **fermées** (qui se terminent par une consonne – CVC) donne le **rythme** et la **mélodie** de la langue. Selon deux tableaux de fréquence de distribution des structures syllabiques proposés par Abry et Veldeman-Abry (2007 : 17) et par Moreno et al. (2006 : 80), nous constatons que les syllabes ouvertes sont beaucoup plus fréquentes que les syllabes fermées dans les deux langues (voir page suivante Fig. 4). De plus, en français tout comme en espagnol, la fréquence de chaque schéma est par ailleurs déterminée par sa complexité. Selon Lhote, « *le français offre de nombreuses combinaisons possibles. On peut cependant préciser que plus les structures sont complexes, moins elles sont fréquentes* » (1995 : 143).

Français		Espagnol	
CV	55.60 %	CV	51,35 %
CCV	13.90 %	CVC	18,03 %
CVC	13.50 %	V	10,75 %
V	9.80 %	VC	8,60 %
CCVC	2.60 %	CVV	3,37 %
CV(CC)	1.50 %	CVVC	3,31 %
VC	1.30 %	CCV	2,96 %
CCCV	1.00 %	CCVC	0,88 %
CCV(CC)	0.30 %		
CCCVC	0.20 %		
V(CC)	0.1 % ...		

Figure 4 : Fréquence de distribution des structures syllabiques en français et en espagnol

Par ailleurs, il existe le phénomène d'**allongement des voyelles**. Cela se produit lorsqu'elles se trouvent en syllabe accentuée et fermée, c'est-à-dire une voyelle soutient la prononciation de deux consonnes ou plus. Elles peuvent perdre cet allongement lorsqu'elles sont à l'intérieur d'un groupe rythmique, à l'exception de la dernière syllabe. C'est également le cas pour les groupes consonantiques formés par 2 ou 3 consonnes, en position initiale, intervocalique ou en position finale et qui ne se divisent pas en deux syllabes. Par exemple, une consonne suivie de /l/ ou /r/ comme le suffixe /-able/ ou les préfixes /pré-/ et /trans-/, etc. De plus, selon Clas (1968 : 205), les consonnes obéissent aussi à un autre phénomène, appelé « **assimilation consonantique** », qui explique le changement produit lorsque deux phonèmes consonantiques sont en contact et que l'un communique avec l'autre. Par exemple : « *Il y a pas de quoi* » = [ilnjapadəkwa] – [ilnjapadkwa] – [ilnjapatkwa]. La chute du [ə] a provoqué la rencontre des deux consonnes [d], occlusive sonore et [k], occlusive sourde. L'accent tonique qui est sur la syllabe ['kwa] a donné au son [k] une force d'assimilation et pour réduire l'écart, [d] a perdu sa sonorité et devient [t] (ibid.).

Enfin, l'une des caractéristiques de la langue française qui la rend reconnaissable, c'est la **syllabation**. Selon Léon (1992), la plupart des syllabes en français se terminent avec une ouverture de la bouche (syllabe ouverte), ce qui donne l'impression d'une langue très vocalique, claire et sonore, par rapport à toutes les autres langues. En revanche, l'espagnol présente un rythme syllabique plus marqué qui produirait une impression saccadée, ce qui explique que lorsque les élèves hispanophones apprennent le français, ils ont tendance à mettre l'accentuation et l'intonation à chaque unité de la chaîne parlée et de les séparer. Cela est impossible puisqu'il existe des phénomènes comme la **liaison**, l'**enchaînement** et l'**accentuation** qui modifient complètement cette cadence.

2.4. *L'enchaînement et la liaison*

L'**enchaînement** est un phénomène de la variation syllabique qui se produit quand la dernière consonne prononcée d'un mot s'enchaîne avec la voyelle du mot suivant, à l'intérieur d'un même groupe consonantique (par exemple : « *Une amie* » – [ynami]). Lorsqu'un mot se termine par une consonne prononcée et que le mot suivant commence par une voyelle, la consonne change de syllabe (Abry et Veldeman-Abry, 2007 : 21). Les hispanophones essayeront donc de reconnaître de façon instinctive les lexèmes puis les mots et leur signification, mais l'enchaînement leur empêchera souvent de retrouver ces unités reconnaissables à l'écrit à cause de cette redistribution des sons. /ɛ̃/ ; /œ̃/ ; /ɔ̃/ ; /ɑ̃/

D'ailleurs, il existe un autre concept de la variation syllabique : la **liaison**. Elle désigne l'apparition d'une consonne finale non prononcée dans la première syllabe du mot suivant (ibid.), comme par exemple : « *Un ami* » – [ɛ̃'nami]. Plusieurs sons consonantiques en syllabe finale, obéissent à ce phénomène tels que : [z], [t], [n], [p], [R] et [g] (ibid. : 22). De plus, les liaisons peuvent être **obligatoires**, **facultatives** ou **interdites**, ce qui ajoute une autre difficulté pour les apprenants. Il faut réussir que les élèves fassent la distinction entre des groupes phoniques qui sont parfois identiques avec une signification différente. Par exemple, « *ils sont* » et « *ils ont* », dans le deuxième cas, la liaison fait apparaître le son [z] opposé au son [s] du premier énoncé.

Après avoir comparé les deux langues du point de vue articulatoire, nous allons à présent observer les différences au niveau des éléments suprasegmentaux comme l'accentuation et le rythme.

2.5. *L'accentuation et le rythme en espagnol et en français*

Le terme « **accentuation** » du point de vue linguistique concerne la prééminence d'une syllabe, c'est-à-dire son caractère marquant par rapport au reste du groupe accentuel (Guimbretière, 1994). Cette prééminence se manifeste normalement en termes de hauteur et d'intensité, mais en français par exemple, l'accentuation se caractérise par la prolongation de la **durée** de la dernière syllabe du **groupe rythmique**. Elle revêt d'ailleurs une fonction démarcative qui permet de segmenter la parole en unités de sens (ibid.). De ce fait, l'accentuation se réalise à la fin du groupe rythmique et non à la fin de chaque mot lexical, comme dans plusieurs autres langues. Le français est, en effet, la seule langue d'origine indoeuropéenne qui n'a pas un accent lexical, lui concédant un rythme particulier (Pagel et al, 2012). Autrement dit, en français, on accentue la chaîne parlée par des groupes de mots par le biais de cer-

tains procédés acoustiques, notamment à travers l’allongement de la durée sur la dernière syllabe de chaque groupe rythmique.

La notion de **groupe rythmique** est donc indispensable pour comprendre la nature de l’accentuation en français. Il joue le rôle de mécanisme de **régulation** du discours oral et il sert à organiser et à segmenter l’énoncé en unités de sens afin de rendre le discours intelligible. Par conséquent, le rythme et l’accentuation sont deux notions qui vont ensemble, d’autant plus que le rythme d’une langue dépend du type d’accentuation qui la caractérise. Ainsi, Guimbretière considère le rythme comme le « *cadre temporel dans lequel viennent se placer tout naturellement les syllabes à produire. L’acquisition de ce schéma temporel est fondamentale parce que c’est sans doute l’élément le plus stable et le plus constant dans l’organisation des réalisations intonatives du français* » (1994 : 38).

En ce qui concerne l’espagnol, l’accentuation est lexicale et elle se caractérise par la prééminence de hauteur, mais surtout par l’intensité de la syllabe accentuée. Elle devient complexe grâce à sa flexibilité, étant donné que sa position peut varier en fonction du mot. De ce fait, en espagnol, il existe **trois types des mots** selon la **position de l’accent** (Hualde, 2014 : 267) :

► Les mots **paroxytons** (llanas), qui portent l’accent sur l’avant-dernière syllabe – c’est le cas le plus fréquent en espagnol – (ex : [ma’dera] bois).

► Les mots **oxytons** (agudas) qui présentent l’accent sur la dernière syllabe (ex : [cooperaci’on] coopération).

► Les mots **proparoxytons** qui accentuent le mot avant la pénultième syllabe et dont on trouve deux types : esdrújulas, portant l’accent sur l’antépénultième syllabe (ex : [pi’ramide] pyramide) et sobreesdrújulas, qui accentuent le mot avant l’antépénultième syllabe (ex : [‘evidentemente] évidemment).

Enfin, cette mobilité de l’accentuation a une fonction distinctive qui sert à **différencier les significations** d’un même mot en fonction de l’emplacement de l’accent graphique. Comme dans le cas de « ter’mino » (je termine), « termi’no » (il a terminé) et « ‘termino » (terme), par exemple.

Après nous être intéressée aux stratégies et aux difficultés liées à l’enseignement de la prononciation en FLE, nous allons maintenant aborder la question de la parole, sa relation avec le corps et les mouvements ainsi que leurs conséquences dans l’apprentissage de la langue.

Chapitre 6. La phonation et le corps

Dans ce chapitre, nous aborderons l'enseignement de la prononciation en traitant la dimension physique de l'oral comme processus plurisensoriel, soit la production de la parole et sa relation avec le corps et les mouvements. Tout d'abord, nous présenterons le lien qui existe entre la phonation et la corporalité pour ensuite introduire la plurisensorialité, approche dont nous esquisserons une définition avant de poursuivre sur ses enjeux et son rôle dans l'acquisition du langage. Enfin, nous nous intéresserons à la pertinence et aux bénéfices des gestes dans la phonation et plus précisément dans l'enseignement de la prononciation en FLE.

1. *La phonation et le corporel*

Au plan pédagogique, on utilisera les ressources du corps dans le but d'aider la phonation, car dans la mesure où le corps y participe, sans ce dernier et le circuit neuro-musculaire qui en fait partie, nous ne pourrions émettre un son. Une observation des mécanismes de la phonation montre la mise en mouvement du corps en situation de parole et l'analogie entre les mouvements des organes phonatoires et ceux du corps tout entier. La posture corporelle est transformée aux organes de la parole, ou plus exactement, ce sont les organes phonatoires qui ont en dernier ressort le rôle de traduire l'expression. Il y a donc une **association** entre la **posture corporelle** et la **phonation** et plus particulièrement un rapport entre la fréquence des vibrations et le mouvement spatial (Fónagy, 1983 : 121). Les organes de la parole se font l'écho du corps tout entier (Cosnier, 1982).

D'autre part, selon Guimbretière, il est nécessaire de distinguer les adjectifs « **corporel** » et « **gestuel** », soit ce qui est de l'ordre du conditionnement physiologique dans l'acte de phonation et ce qui est de l'ordre de l'interprétation, ce qui donne sens à la production verbale (1994 : 60). Cela permet donc de faire la différence entre ce qui sert à développer la **production** et ce qui renvoie au domaine de la **compréhension**.

2. *Les voies d'entrelacement de la corporalité de la parole*

Parler implique toute une série de processus cognitifs et langagiers, mais c'est d'abord un phénomène physiologique qui intègre les dimensions intellectuelle, relationnelle, affective et physique de la personne (Dufeu cité par Abou Haidar et Llorca, 2016 : 58). C'est ainsi que

la **dimension physique de la parole** se trouve également dans tout ce qui relève du non-verbal, notamment la gestuelle et les mouvements (Llorca, 2001). La voix et le corps sont donc indissociables dans le sens où, lorsqu'on parle, on bouge, on réalise des **gestes paraverbaux** produits par des mouvements de la tête et des mains qui ponctuent, rythment le discours et structurent l'activité communicative (Billières, 2002 : 43). Il s'agit ici de considérer aussi le corps dans sa globalité et non comme un simple organe phonateur. Prononcer implique un mouvement de tout le corps (Jousse, 1974, 1981, cité par Abou Haidar et Llorca, 2016 : 62).

De plus, pour aborder le langage, il est nécessaire d'observer la structure de la parole dans son contenu **pluridimensionnel** et dans ses manifestations **plurimodales**. En effet, selon Guberina (1986, cité par Dunja et Pavelin Lesic, 2016), plus nous maîtrisons l'espace, plus nous développons nos sens, nos paroles et notre personnalité. Il existe une relation de cause à effet entre la maîtrise de l'espace, du développement mental, celui de la motricité et de l'affectivité. Autrement dit, les moyens de l'expression visuels, l'audition et la parole reposent sur la **spatioception** qui est la perception polysensorielle de l'espace réalisée par le sens visuel, auditif, vestibulaire, tactile et proprioceptif (ibid.).

Or, quand on apprend à parler une langue étrangère, l'expression du corps est rarement sollicitée, ce qui a pour effet de freiner (voire d'empêcher) les caractéristiques phonétiques de la langue. Comme nous avons pu le voir, c'est la raison pour laquelle certaines méthodes de l'enseignement de la prononciation ont décidé d'activer les éléments physiques et psychiques, à travers les canaux sensoriels et les émotions de l'individu afin qu'il puisse mieux percevoir la prononciation. Sensibiliser les apprenants aux caractéristiques du phonétisme du français à travers des exercices corporels simples leur permettent de ressentir, d'éprouver physiquement les traits pertinents de tension, d'acuité et de labialité qui entrent en jeu dans l'émission sonore de la langue (Guimbretière, 1994).

3. *Introduction à l'approche plurisensorielle*

De manière schématique l'exploration **plurisensorielle**, domaine très étudié en sciences du langage, mais relativement nouveau en didactique de langues, va établir une association simultanée et étroite dans le processus d'apprentissage entre les différentes perceptions de l'apprenant, notamment la vision, l'audition et la kinesthésie pour développer ses stratégies d'apprentissage (Mayer et Anderson, 1991). D'ailleurs, Aden (2018 : 16) décrit cette approche comme une « *démarche propédeutique d'éveil sensoriel aux langues étrangères [avec] des activités permettant à tous les élèves de changer de perspective sensorielle et de faire l'expé-*

rience d'une écoute inhabituelle, en l'occurrence en les mettant dans des situations d'écoute polysensorielle » (cité par Magnat et Goudin, 2020 : 1). Cette approche invite à considérer les productions langagières comme des énoncés plurisémiotiques où signifiants linguistiques et signifiants kinésiques jouent un rôle complémentaire. Ce processus multisensoriel sera principalement pertinent puisqu'un plus grand nombre d'aires cérébrales est activé simultanément par rapport à une présentation unisensorielle (Denervaud et al., 2020).

Le travail d'**intégration corporelle** porte l'attention des apprenants sur leurs sensations physiques, car les sensations auditives et articulatoires, les vibrations ressenties dans le corps lors de la vocalisation, sont autant d'éléments utiles à l'acquisition de la parole (Kane-man-Pougatch et Pedoya-Guimbretière, 1989). Pour compléter cette méthode kinésique, il est intéressant de mettre en confrontation des représentations visuelles ou mentales des mouvements articulatoires. En effet, les images, les photographies ou les vidéos guident les apprenants dans la prise de conscience des différences de positionnement des articulateurs selon les phonèmes et selon les différentes réalisations sonores d'un même phonème de la langue de départ et de la langue cible.

En phonétique, plus le corps est **engagé**, plus il est facile de « bien » parler. Le professeur utilise donc au maximum son corps (corps tendu, relâché, association de sons à des gestes, frappement de mains, etc.). Il invite les élèves à le faire également, mais ceci est optionnel par manque de culture corporelle. Le corps est souvent difficile à utiliser à cause de la timidité, la sensation de ridicule, etc. Une bonne réflexion sur tous ces points permet de trouver des **stratégies originales et motivantes** d'apprentissage du niveau oral et de mettre au point des outils qui facilitent l'intégration consciente de la gymnastique articulatoire nouvelle exigée par la langue cible.

4. *Une perspective multimodale*

En linguistique, toute conduite langagière est dite « **multimodale** » lorsqu'elle associe différentes modalités : les gestes, les mimiques, les regards, les mouvements corporels, etc. (Colletta, 2004 : 15). Par conséquent, la parole implique plus que sa dimension verbale, car sa perception dépend aussi bien des aspects verbaux que des aspects non-verbaux (Tellier et Cadet, 2014). D'après Colletta (2004), il existe **deux constats** de cette multimodalité :

► Les **mouvements corporels** sont en lien avec la parole, dans le sens où les gestes et les postures sont synchronisés avec l'énonciation du discours oral.

► La **fonctionnalité sémiotique** et **pragmatique** de cette relation dans l'organisation du discours, dans sa segmentation en unités de sens et dans la coordination de l'interaction orale entre locuteur et interlocuteur.

En tenant compte de ces deux constats, plusieurs linguistes se sont donc consacrés à la **communication non-verbale**, soit à l'ensemble des signes visuels et des mouvements qui accompagnent la parole au cours de la communication orale. C'est ce que Colletta (2005) nomme les conduites « **posturo-mimo-gestuelles** » (gestes manuels, expressions faciales, postures, mouvements de tête) présentes au cours de l'énonciation du discours oral. Selon elle, les mouvements corporels produits au cours de la communication orale sont divisés en **trois usages** :

- **Usages autocentrés** : postures et gestes qui expriment l'état d'esprit de la personne.
- **Usages pratiques** : gestes orientés vers l'accomplissement des actions pratiques et la manipulation des objets.
- **Usages communicatifs** : gestes produits au cours des interactions à l'oral.

L'auteure y ajoute une quatrième utilisation, l'**usage culturel** qui se nourrit des autres usages pour déboucher sur les gestes employés dans les rites, les représentations ou les performances artistiques (Colletta, 2004 : 153).

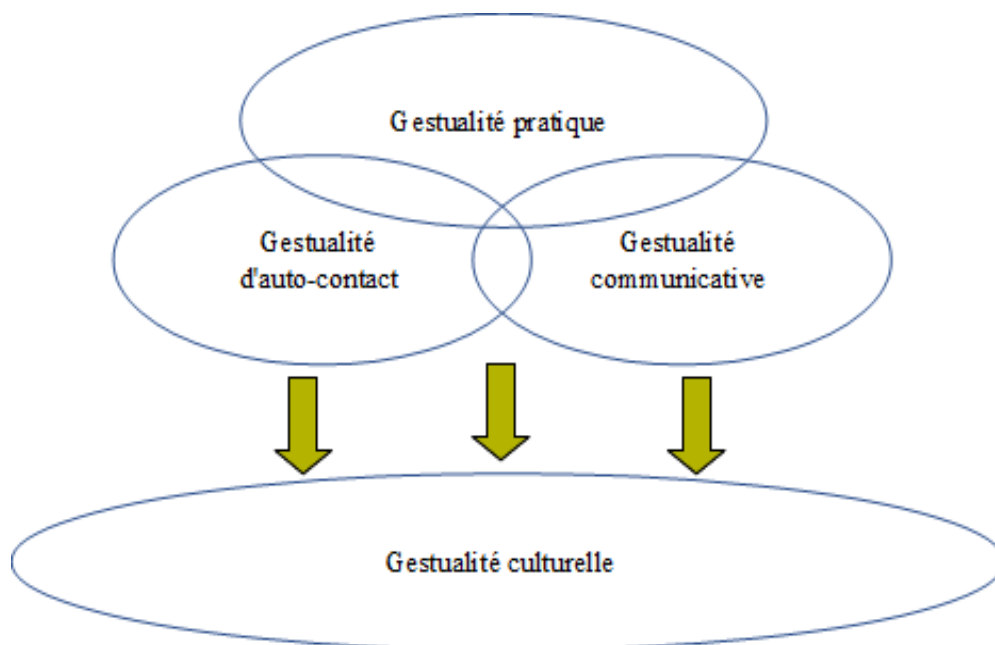


Figure 5 : Les usages de la gestualité et leurs relations

5. *La gestuelle communicative*

Le geste pédagogique en classe de langue remplit trois fonctions : « informer, animer et évaluer ». Nous avons choisi de nous consacrer à l'étude des **gestes d'information** et à ceux qui accompagnent la parole. Selon Colletta (2004), dans la gestualité communicative, il existe **deux grands types de gestes** :

► Les **emblèmes** qui sont des mouvements pourvus d'une signification intrinsèque et conventionnelle qui les rend aptes à être compris sans l'appui de la parole (ibid. : 154). Par exemple, ils permettent l'accomplissement des actes de parole comme le hochement de la tête pour affirmer quelque chose, l'appel avec le doigt pour demander à quelqu'un de se rapprocher, etc.

► Les gestes **coverbaux** qui n'ont pas un sens conventionnel. Ils sont nécessairement associés à la parole et ne sont interprétables qu'en fonction du rôle qu'ils jouent par rapport à celle-ci. Ils révèlent les représentations mentales de l'individu qui les produit. Ils constituent ainsi une porte d'accès privilégiée à l'esprit d'une personne. Par exemple, il s'agit des gestes manuels, des mimiques faciales, des changements de posture, etc. (Colletta, 2005 : 33).

D'ailleurs, Marcel Jousse (1974, 1981) établit une classification de mouvements en relation avec l'apprentissage des langues, sur les neuf types de mouvements que nous avons retenus actuellement, quatre d'entre eux concernent directement la prononciation (cité par Abou Haidar et Llorca, 2016 : 62 - 64) :

► Les mouvements **rythmiques** qui facilitent la perception et la reproduction du rythme de base.

► Les mouvements **mélodiques** qui contribuent à la perception et la reproduction d'une courbe mélodique.

► Les mouvements **segmentaux** qui accompagnent ou facilitent la prononciation de sons.

► Les mouvements **sémantiques** qui induisent ou/et accompagnent la signification d'un énoncé (Dufeu, 2016).

Chez les enseignants, l'utilisation des gestes pour aider les apprenants à améliorer leur prononciation est, d'une part, souvent spontanée. D'autre part, certains enseignants se forment à des techniques « prêtes à l'emploi » pour accompagner de mouvements la production de sons qui posent problème. Selon Tellier (2008a) les **gestes articulatoires manuels**, qui décrivent les sons isolés et qui permettent de visualiser et de ressentir les caractéristiques prosodiques des phrases ou des mots prononcés sont les suivants :

- ▶ Les **mimiques faciales** ou l'utilisation des doigts (pour le positionnement des articulateurs de la bouche).
- ▶ Les **gestes horizontaux** de la main ascendants et descendants (pour la mélodie).
- ▶ Les **mouvements corporels latéraux** (pour la durée).
- ▶ Les **gestes de battements** ou de claquement des mains (pour le rythme, le découpage syllabique ou l'accentuation).

Ces différents gestes constituent la base de la **relation** existante entre le **corps** et la **parole**, deux réalités indissociables qui sont synchronisées et qui participent conjointement à l'acte de communication. Comme nous le savons déjà, les mouvements véhiculent de l'information pragmatique et sémiotique qui renforce, connote ou désambiguïse la parole. C'est ainsi que Llorca (2001) ou la MVT, développée par Guberina, suggèrent de faire observer aux apprenants comment un geste entraîne la **modification** de la voix ou encore de leur faire prendre conscience de la **coordination** entre geste et parole spontanée. Les implications comme les applications pédagogiques sont d'une haute importance surtout dans le domaine de la compréhension de la parole. Travailler sur l'interprétation des gestes est important puisque, comme nous l'avons souligné, le geste et la parole sont intimement liés, l'un renchérisant l'autre ou le suppléant ou le contre-disant (Guimbretière, 1994 : 62).

Nous venons de présenter les notions fondamentales et nécessaires pour pouvoir à la fois analyser les enjeux de l'approche plurisensorielle dans l'enseignement de la prononciation en FLE tout en mettant en avant l'influence qu'elle peut avoir sur les apprenants. Dans la partie suivante, nous allons détailler l'analyse réalisée sur les activités et les données recueillies grâce à tous ces concepts.

Partie 3

-

Analyse des données

Chapitre 7. **Présentation du dispositif**

Lors de nos observations, nous avons remarqué deux faits importants au sein de l'établissement scolaire privé concernant la didactique de la prononciation : d'une part, les apprenants ont d'énormes difficultés à prononcer et à lire correctement et d'autre part les enseignants font leur possible pour travailler la compétence orale et la prononciation, mais le manque de temps et la pression des évaluations ne leur permettent pas de développer des stratégies d'enseignement particulières. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de trouver une méthode d'enseignement de la prononciation qui soit à la fois efficace et ludique afin de stimuler l'implication et la motivation des apprenants. Cela nous a donc amenée à nous poser la question suivante : **de quelle manière un dispositif d'enseignement basé sur l'approche plurisensorielle concilie efficacité et motivation dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation en français langue étrangère ?**

Dans cette troisième partie, nous allons désormais tenter de répondre à notre problématique à partir des activités mises en place au sein d'un groupe d'adolescents en classe de 5^{ème} (niveau A1) en FLE dans un établissement scolaire privé en Espagne (Cordoue). Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la présentation du dispositif en abordant les choix de l'approche choisie et des sons travaillés tout en démontrant ses bienfaits. Dans un deuxième temps, nous aborderons le déroulement des différentes phases du dispositif, soit le traitement de l'erreur et les activités sélectionnées pour travailler la prononciation. Enfin, nous analyserons les résultats recueillis afin de constater les progrès et les réajustements (si nécessaires) à réaliser.

Dans ce chapitre, nous allons, tout d'abord, décrire les bienfaits de l'approche plurisensorielle tout en justifiant les choix didactiques concernant l'approche choisie et les sons travaillés, soit les voyelles nasales.

1. Les bienfaits d'une approche axée sur les sens

Nous avons choisi cette pédagogie moderne pour **plusieurs raisons**. Tout d'abord, pour l'utilisation des multiples **canaux sensoriels** (visuel, auditif, tactile, etc.). Elle place la linguistique dans l'action et permet donc de développer des **aptitudes** essentielles à l'apprentissage de la langue telles que : l'écoute, la curiosité, l'attention, l'implication, la motivation et surtout la confiance en soi des apprenants.

Nous pouvons, en effet, observer que ces différents sens sollicités ont favorisé le développement naturel de l'apprenant, ont développé ses idées créatives, ont amélioré ses capacités et l'ont rendu plus épanoui. De plus, cette approche a permis aux élèves d'apprendre en s'amusant, de dédramatiser l'apprentissage de la langue et de la rendre moins formelle. Elle a également facilité la mémorisation des contenus, car avec cette modalité, un plus grand nombre de zones du cerveau sont activées simultanément par rapport à une présentation unisensorielle.

D'ailleurs, cette pédagogie a été présentée sous forme de **jeu** qui est un outil majeur étant à la fois facteur de **motivation**, de **joie** et permettant de rendre l'apprenant actif et acteur de ses apprentissages. Une activité divertissante est vecteur de **communication** puissant, favorisant les échanges et les interactions des élèves entre eux. Le jeu a procuré alors du plaisir et a rendu la tâche de l'apprentissage de la langue moins contraignante. Les activités ludiques ont été non seulement source de joie, mais aussi favorables aux premières formes de **socialisation**.

Le but de la perspective « multimodale » a été d'écouter, d'observer, d'articuler et de s'amuser ! Elle se veut donc ludique, plus vivante et moins formelle en donnant l'occasion à l'apprenant de bouger, de découvrir et sentir la prononciation à travers son corps tout entier.

2. *Une approche différente et complémentaire*

D'autre part, l'approche plurisensorielle est pertinente, car elle englobe des activités qui sont à la fois **différentes** des manuels, mais aussi **complémentaires** dans le but d'encourager au mieux l'**implication** des élèves dans l'apprentissage de la langue, tout en donnant un **sens** au traitement de la phonétique en FLE.

L'observation et la pratique professionnelle montrent, en effet, que, dans la plupart des manuels de FLE, on introduit d'abord l'enseignement de la grammaire et du lexique pour ensuite travailler sur la phonétique de façon **superficielle**. L'enseignante du groupe d'apprenants de niveau A1 du Colegio Bética-Mudarra utilise ce qui se trouve dans la méthode, Promenade 1, sans ajouter d'autres exercices qu'elles pourraient trouver sur la toile par exemple. Dans chaque unité, à la fin de la leçon 2 de ce manuel, se trouve un encadré de phonétique composé d'un exercice ou d'une question et d'un virelangue qui reprennent le vocabulaire vu dans les leçons de l'unité. Par exemple, dans le dossier 5 intitulé « En ville », l'encadré de phonétique comprend deux activités : un exercice de discrimination sous forme de tableau avec une consigne : « *Écoute et répète. Classe les mots dans le tableau* », et un virelangue « *Antonin prend un bain et pendant ce temps Armand peint dans le jardin* » dont chaque son est mis en évidence par une couleur (voir annexe 2). Lors de la séance, que nous avons eue l'occasion d'observer, la professeure leur a fait écouter et remplir le tableau puis elle leur a demandé la

traduction du mot « virelangue » et de la noter s'ils ne se souvenaient pas de l'équivalence en espagnol. Enfin, sans le faire écouter au préalable, elle a demandé aux volontaires de lire le virelangue.

Pour que les activités soient intéressantes et communicatives, l'enseignant doit aussi **varier** les types d'**activités** qu'il se sert pour travailler la prononciation avec ses élèves. En effet, les apprenants ne doivent pas sentir l'anxiété de ne pas arriver à prononcer un son, autrement, de façon inconsciente, ils créent des barrières psychologiques qui empêcheront l'apprentissage et leur évolution. C'est pourquoi les activités choisies pour notre dispositif sont axées sur la relation de la parole et du corps, soit les sensations et les mouvements du corps tout entier afin que l'apprenant puisse s'impliquer totalement dans l'apprentissage de la prononciation en classe de français langue étrangère.

3. *Un enseignement délaissé*

La dernière raison pour laquelle nous avons choisi cette pédagogie moderne est de vouloir aider les professeurs et de leur fournir des activités accessibles et ludiques pour l'enseignement de la prononciation. En effet, certains professeurs peuvent se sentir un peu démunis lorsqu'il s'agit de la travailler avec les élèves. Nous pouvons considérer qu'il existe deux raisons majeures à ce « **délaissement** » : la difficulté de la matière et la question de la légitimité de son apprentissage.

Tout d'abord, lors de nos entretiens avec les enseignantes de français, nous avons entendu dire que la prononciation est **difficile à enseigner**. En effet, selon elles, elles doivent assimiler de nombreuses connaissances phonétique, phonologique et prosodique : le système phonologique de la langue étrangère à enseigner, le système phonologique de la ou des langue(s) maternelle(s) des apprenants, l'articulation des sons, l'alphabet phonétique international, les relations graphie-phonie, les caractéristiques de la langue parlée (comme par exemple, en français, les phénomènes d'enchaînement, de liaisons, d'assimilations automatiques, de schwa, etc.), les aspects supra-segmentaux. Ces connaissances sont jugées ingrates : beaucoup d'éléments à apprendre pour des résultats considérés comme peu concluants.

Pour la deuxième raison au délaissement de l'enseignement de la prononciation, il s'agit de la question de sa **légitimité**. Certains enseignants pensent que dans le développement de la compétence communicative des élèves, la prononciation ne détient qu'une place très secondaire dans la hiérarchie des priorités pédagogiques comme la grammaire ou le lexique, par exemple. En dehors du manque de temps et la pression des évaluations, les arguments sont variés : le charme de l'accent étranger, la capacité à se faire comprendre si on a en face de soi

un interlocuteur natif tolérant vis-à-vis de l'accent étranger, la variation régionale (en France et hors de France) de l'accent, etc.

Un accent étranger peut être tout à fait « charmant », en effet, mais seulement s'il n'entrave pas la communication. De plus, les efforts pour comprendre sa langue maternelle prononcée avec un accent étranger sont loin d'être systématiques. C'est la question culturelle de la variabilité de la perception. Les locuteurs ont une plus ou moins grande tolérance vis-à-vis de l'étranger qui parle sa langue. Les compétences en langues étrangères vont de pair avec la tolérance : plus le locuteur a des compétences en langues étrangères, plus il sera tolérant vis-à-vis de l'étranger qui parle sa langue (et inversement). Enfin, le fait que la prononciation d'une langue varie d'une région à l'autre (à divers degrés selon la langue) montre la richesse de la langue (dans ses variétés), mais n'explique pas qu'il est inutile d'enseigner la prononciation. Cela permet de poser la question autrement : quelle variété enseigner ?

Cette question, dans son sens élargi, est au cœur des interrogations didactiques du FLE aujourd'hui. Nombreuses sont les **questions** à ce sujet : Quel français enseigner ? Faut-il continuer à n'enseigner que la variété normée ? Faut-il enseigner les variétés de prononciation ? Faut-il enseigner les registres de langue avec ses variétés phonétiques, syntaxiques, lexicales ? Nous avons posé ces questions aux apprenants de français, ils ont répondu dans leur grande majorité qu'ils veulent parler « le bon français » et « bien le prononcer », c'est-à-dire parler le « français de référence » : un français non marqué, non stigmatisant.

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère est le parent pauvre de la didactique des langues, peu valorisé par l'institution enseignante. Nous ne pouvons que déplorer le manque de formation des enseignants. Nous remarquons également que la matière est peu présente dans les manuels non spécialisés. L'évaluation de la prononciation dans les théories sur l'évaluation est inexistante et il existe finalement peu de manuels spécialisés en prononciation par rapport à la masse de manuels généraux, etc.

4. Le choix des sons travaillés : les voyelles nasales

Nous venons de le voir, une question est au cœur des interrogations didactiques du FLE : quel « français » faut-il enseigner ? Dans l'**inventaire vocalique**, le français de référence contient 12 voyelles orales et 4 voyelles nasales, comme nous pouvons l'observer dans le tableau ci-dessous (Fig. 6) :

	Voyelles orales			Voyelles nasales		
haut/fermé	i	y	u			
mi-haut/ mi-fermé	e	ø	o			
mi-bas/ mi-ouvert	ɛ	œ (ə)	ɔ	ẽ	(œ̃)	õ
bas/ouvert		a	(ɑ)			ɑ̃

Figure 6 : Inventaire des phonèmes vocaliques du français de référence¹

Dans son système maximaliste, le français comprend quatre voyelles nasales : /ẽ/ ; /œ̃/ ; /õ/ ; /ɑ̃/. Néanmoins, ce système peut être ramené à trois unités : [ã], [ẽ] et [õ]. En effet, l'opposition /ẽ/ – /œ̃/ est en voie de disparition au profit du timbre /ẽ/. En ce qui concerne /œ̃/, il est naturel que les élèves étrangers vivant dans les régions concernées en fassent l'apprentissage puisque ce timbre est encore vivant dans le sud de la France notamment. Or, comme nous l'avons vu précédemment, notre public se trouve en Espagne, c'est pourquoi nous avons choisi de ne travailler que **trois voyelles nasales** : /ẽ/ ; /õ/ et /ɑ̃/.

De plus, afin de ne pas perturber les élèves dans leur apprentissage, nous avons pris la décision de suivre le **modèle du manuel**, autrement dit de ne pas différencier le son « in » /ẽ/ du son « un » /œ̃/, comme dans le tableau de l'encadré de phonétique du dossier 5 « En ville » de la méthode utilisée « Promenade 1 » (voir annexe 2). De même, les voyelles nasales sont travaillées dès le niveau débutant (A1), car elles sont très fréquentes en français.

Enfin, nous avons décidé de travailler les voyelles nasales, car c'est l'une des **difficultés** de prononciation observée qui pose problème au public hispanophone. Contrairement aux Français, non seulement les Espagnols prononcent tout ce qui est écrit, lettre par lettre, mais aussi les voyelles nasales n'existent pas dans leur langue. Par conséquent, ils les prononcent séparément et ils éprouvent des difficultés à distinguer les voyelles les unes des autres.

Après avoir présenté notre choix de l'approche et des sons travaillés, nous allons à présent détailler le déroulement des différences activités de notre dispositif que nous avons mis en œuvre pour travailler la prononciation en classe de français langue étrangère.

¹ En ce qui concerne les voyelles entre parenthèses : les contrastes entre /ẽ/ et /œ̃/ ; /a/ et /ɑ̃/. sont en voie d'affaiblissement : pour le /ə/, le statut phonémique est incertain (Lyche 2010 : 147)

Chapitre 8. Dispositif d'enseignement et de correction de la prononciation : supports, pédagogie et articulation

Dans ce chapitre, nous allons maintenant présenter le dispositif proposé pour travailler et corriger la prononciation auprès du public choisi pour cette étude. Le but est d'observer l'influence d'une séquence didactique basée sur une approche plurisensorielle dans l'apprentissage de la prononciation en FLE. En tenant compte de tous les sujets que nous avons analysés tout au long de ce mémoire, nous proposons des activités didactiques afin de réaliser la mise en pratique de tout ce que nous avons appris lors de nos observations et de nos recherches. Les activités que nous conseillons sont destinées aux élèves de cinquième, c'est-à-dire l'équivalent de la 1^o ESO dans le système scolaire espagnol.

1. *Présentation des activités « plurisensorielles »*

Dans ce cadre-là, nous nous sommes inspirée des **activités** de Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry (2007, Fiches 10 et 31), de Marjolaine Treffandier et Frédérique Pierré (2012), d'Ann Rocard (2008) et de Priscilla de l'Institut linguistique alpha pour la conception du dispositif d'enseignement de la prononciation.

En proposant ces activités, nous avons tenu compte du niveau de développement des **ressources linguistiques** que les apprenants possèdent. Ainsi, nous les avons créées à partir du niveau de connaissances de grammaire, de vocabulaire, de phonologie et d'orthographe des élèves débutants. Il est nécessaire de se rappeler que, selon le CECRL, les apprenants doivent maîtriser le contenu et la forme pour exécuter une tâche. Nous les avons choisies entre autres pour les sons, les phénomènes qu'elles travaillent et la possibilité qu'elles offrent de les intégrer au contexte réel.

À propos du **format** de ces activités, nous trouvons deux types : d'une part les activités individuelles, d'autre part les activités collectives. Le but des activités individuelles est de développer l'autonomie chez les apprenants. Néanmoins, nous sommes consciente que ce type d'activité ne favorise pas la motivation des élèves, car ils doivent travailler tout seuls. C'est pour cette raison que nous avons aussi choisi d'intégrer des activités collectives. Elles sont fondamentales dans tous les apprentissages puisqu'elles permettent les liaisons entre les apprenants, l'échange de connaissances et leur motivation. D'ailleurs, les activités ne durent pas

plus de vingt minutes afin d'optimiser leur efficacité et, dans la même occasion, l'implication et l'attention des apprenants.

À présent, nous allons décrire les différentes phases du dispositif mis en œuvre, autrement dit nous allons analyser les activités réalisées en précisant leurs intérêts, leurs caractéristiques ainsi que les attitudes du public lors des séances.

2. *Les trois phases d'apprentissage*

Les différentes activités sélectionnées pour notre dispositif sont organisées en **trois phases** :

► Phase 1 : elle est destinée à travailler la **perception** (crible phonologique en langue cible), la sensation et la visualisation des sons dans les cavités buccales et le pharynx.

► Phase 2 : elle est centrée sur la **mémorisation** des voyelles nasales à travers des activités de répétition et des jeux d'articulation.

► Phase 3 : elle vise la **production**, c'est-à-dire la mise en œuvre des savoir-faire développés dans les phases précédentes orientées vers l'interaction à l'oral dans des situations de communication données par l'enseignant.

2.1. *Phase 1 : perception*

Cette première phase a pour objectif la création des **attitudes perceptives** chez les apprenants. Pour ce faire, les activités proposées visent l'**identification** et la **discrimination** des traits distinctifs acoustiques (niveau segmental) de la langue française. Sachant qu'il s'agit d'activités orientées vers la reconnaissance des sons, la compréhension n'est pas l'objectif dans cette phase. Nous avons donc accordé une importance aux stratégies d'écoute et à l'**enveloppe sonore** de la langue cible, perspective qui s'éloigne de la priorité donnée à la signification et à la construction du sens dans les activités de compréhension orale traditionnelles.

Leçon 1 : l'articulation des voyelles nasales

Cette activité a pour objectif de relever la **discrimination auditive** des apprenants selon l'approche plurisensorielle, autrement dit, elle permet de les faire réfléchir et de leur faire prendre conscience de la nasalité vocalique à travers le toucher, la vue, mais aussi l'ouïe.

La séance débute par un jeu d'imitation en classe entière. L'enseignant, debout face aux élèves, fait une pression avec les doigts sur le nez en prononçant une voyelle orale [a] et une voyelle nasale [ã] puis en prononçant la consonne nasale [m] et la consonne orale [b], consonnes nasale et orale que les élèves hispanophones connaissent bien. L'impression audi-

tive est différente puisque si nous bouchons le nez, il n'y aura aucune conséquence sur le [b] et le [a] alors qu'il y en aura une sur le [m] et le [ã]. La nasalité existe dans tous les systèmes consonantiques du monde, mais non la nasalité vocalique. Il faut alors créer l'abaissement du voile du palais, mouvement inconscient, en s'appuyant sur un mouvement déjà acquis par l'apprenant avec les consonnes pour le transposer sur les voyelles.

C'est pourquoi, dans un second temps, l'enseignant projette au tableau un schéma (voir ci-dessous Fig. 7) illustrant la **description articulatoire** des voyelles nasales du français standard classique afin d'observer les mouvements des organes phonatoires lors de l'articulation des sons. Le but, cette fois-ci, étant de faire remarquer la nasalité visuellement. À l'aide de l'illustration, l'enseignant explique que les voyelles nasales se prononcent avec le voile du palais abaissé et que l'air passe à la fois par la bouche et par le nez. Sachant que les séances se font en langue cible, l'avantage du schéma est qu'il permet aux apprenants de mieux comprendre l'explication. D'ailleurs, l'enseignant adapte son langage et évite d'employer des termes trop techniques et complexes qui peuvent perturber la compréhension et l'attention de l'apprenant, car comme nous le savons, il s'agit d'un jeune public non expérimenté de niveau A1.

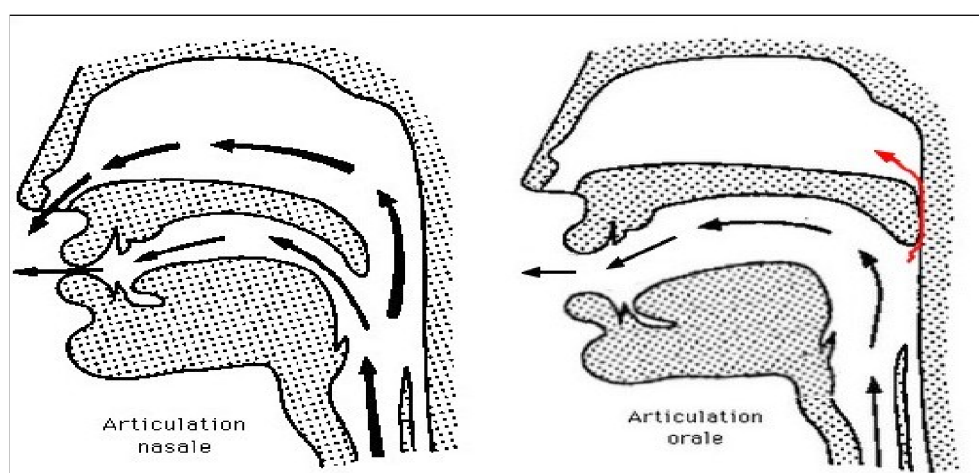


Figure 7 : Productions nasales.²

Ainsi, ce premier exercice consiste à faire écouter, répéter et comparer c'est-à-dire, faire de l'oral avant de voir le code écrit tout en engageant des parties du corps de l'apprenant. Chacun d'entre eux a donc l'occasion de s'appropriier l'exercice, d'observer et d'analyser ce qu'il se produit dans leur corps. Cette phase est indispensable pour les apprenants de FLE afin qu'ils puissent observer la différence entre la prononciation française et celle de l'espagnol. Elle éveille alors la curiosité des apprenants à découvrir autrement leur propre corps.

² Source: J. Mazel (1980). Phonétique et phonologie dans l'enseignement du français Paris, Nathan.

Résultats

Les attitudes des élèves ont été variées : des rires, des sentiments de mal à l'aise et de surprise. Néanmoins, ils ont tous joué le jeu et ont participé dans la bonne humeur. En effet, le fait que le professeur fasse les mouvements en premier et que l'activité se réalise en groupe-classe en a rassuré plus d'un. Ils se sont sentis moins seuls et surtout moins ridicules. D'ailleurs, l'avantage de cet exercice est que cela enlève toute peur de se tromper, car il s'agit avant tout ici de découvrir et non de contrôler et d'exiger de bien prononcer.

Leçon 2 : Apprendre à associer le son à la graphie

L'objectif de ce deuxième exercice de la phase 1 consiste non seulement à savoir reconnaître les différentes voyelles nasales et leurs graphies, mais aussi à développer chez les apprenants des attitudes perceptives en langue étrangère (**discrimination auditive et visuelle**). Pour ce faire, l'enseignant, après avoir prononcé une graphie écrite sur une carte en papier, demande aux élèves de la placer dans la colonne correspondante du tableau : [ɛ̃], [ɔ̃] ou [ɑ̃]. L'accompagnement de l'enseignant pendant l'exercice est essentiel pour que les apprenants accomplissent l'activité. Il peut répéter autant de fois que les élèves le souhaitent.

Une fois l'activité terminée, les cartes en papier seront disposées sur des **affiches de couleur**. L'utilisation des couleurs trouve son origine dans la méthode par le silence de Caleb Gattegno. Dans notre cas, les apprenants, après discussion, attribuent à chaque voyelle nasale ([ɛ̃], [ɔ̃] et [ɑ̃]) une couleur qui sera affichée dans la salle de classe. Ainsi, les apprenants pourront y jeter un coup d'œil lorsqu'ils en ressentiront le besoin (voir page suivante Fig. 8), telle une habitude. L'objectif des couleurs étant de travailler la discrimination auditive, la prononciation, la transcription et le décodage graphique afin d'optimiser la mémorisation inconsciente (réflexe conditionné) des apprenants. De plus, cette activité fait également partie des moyens pour corriger les apprenants. Régulièrement, l'enseignant fera référence à cette association au cours des séances lorsqu'un apprenant se trompera de timbre par exemple.



Figure 8 : Affiches colorées des graphies des voyelles nasales

Dans un second temps, l'enseignant propose de réaliser un autre exercice de discrimination auditif (inspiré par la leçon de Priscilla de l'Institut linguistique alpha³). Il consiste à prononcer un mot sur trois, d'une série de neuf lignes au total. Les élèves doivent identifier et noter le mot qu'ils entendent (voir ci-dessous Fig. 9). Dès le niveau A1, on commence à travailler les voyelles nasales en syllabe fermée parce qu'elles sont allongées, donc plus audibles, puis on les travaille en syllabe ouverte. Pour rappel, on distingue la syllabe ouverte, se terminant par une voyelle prononcée, et la voyelle fermée ou entravée, terminée par une ou plusieurs consonnes prononcées.

	[ɔ̃]	[ɑ̃]	[ɛ̃]
1.	Son	Sang	Sain
2.	Thon	Temps	Thym
3.	Vont	Vent	Vingt
4.	Allons	Allant	Alain
5.	Mon	Ment	Main
6.	Don	Dent	Daim
7.	Bon	Banc	Bien
8.	On	En	Un
9.	Rond	Rang	Rein

Figure 9 : Tableau exercice de discrimination auditive

³ Phonétique : les nasales de Priscilla de l'Institut linguistique alpha. Lien : https://www.youtube.com/watch?v=j_Qs75dfpko&ab_channel=Alphab

Enfin, l'objectif de ces deux activités est d'observer les sons, de les articuler, de les comparer et de savoir les reconnaître tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce principe s'avère essentiel à apprendre, surtout pour les apprenants hispanophones qui ont l'habitude de lire séparément les lettres d'un mot. Une fois avoir étudié les voyelles nasales, leur mémorisation peut ainsi commencer.

Résultats

Lors de cette activité, nous nous sommes rendue compte qu'il était nettement plus facile pour les apprenants hispanophones de reconnaître la voyelle nasale [ɔ̃]. Cette voyelle à l'avantage de s'écrire de deux manières alors que pour la voyelle nasale [ɛ̃] il en existe plus d'une dizaine. D'ailleurs, pendant les différentes activités, et même après, les élèves avaient des doutes et venaient souvent demander de répéter les deux phonèmes [ɛ̃] / [ɑ̃] afin de pouvoir les distinguer l'un de l'autre. Au cours des séances suivantes, nous avons donc décidé de nous centrer davantage sur ces deux phonèmes.

2.2. Phase 2 : Mémorisation

C'est ainsi que les activités proposées sont orientées vers le développement d'habiletés de **conceptualisation**, d'analyse et de **mémorisation** chez les apprenants. Elles insistent également sur l'importance du corps et du **non-verbal**, éléments présents dans une interaction et qui contribuent énormément à la communication et à la compréhension de l'oral.

Leçon 3 : Le jeu théâtral

Dans cette leçon, nous proposons de travailler le **corps** et les **gestes** comme élément de soutien à la mémorisation et de divertissement dans le but de freiner le sentiment de honte ou la peur de mal prononcer.

On commence, tout d'abord, à donner un virelangue (phrase ou séquence de mots contenant des syllabes phonétiquement proches que l'on doit prononcer très vite sans se tromper) comprenant l'opposition entre les voyelles nasales [ɛ̃] / [ɑ̃] : « *Antonin prend un bain pendant ce temps Armand peint dans le jardin* ». Dans notre cas, nous avons choisi de reprendre celui qui se trouve dans le manuel « Promenade 1 ». L'enseignant demande aux élèves de souligner les voyelles nasales de la couleur qui correspond (soit bleu pour la voyelle nasale [ɛ̃] et vert pour la voyelle nasale [ɑ̃]). Ensuite, les apprenants doivent le mémoriser pour être capable de le réciter de plus en plus vite. Pour augmenter la difficulté, le professeur impose une contrainte et demande aux élèves d'essayer de prononcer leur phrase de manière intelli-

gible. Par exemple : syllabe après syllabe, en plaçant un crayon entre leurs dents, en souriant, en tirant la langue ou bien en ne prononçant que les voyelles nasales.

L'objectif de cet exercice est de travailler la prononciation, la diction et l'articulation des voyelles nasales tout en détendant l'ambiance de l'angoisse et de la tension. L'activité consiste à mettre en relation la graphie avec la phonétique et, dans la même occasion, que les élèves s'amuse.

Résultats

Pour les élèves, l'une des difficultés de cet exercice a été de former des syllabes. En effet, nous nous sommes vite rendu compte que, pour certains, ils étaient incapables de découper les mots en syllabes. Par exemple, pour le nom propre « Antonin », beaucoup d'entre eux ont souligné le mot en trois couleurs comme suit : **Antonin**. Étant donné qu'ils ont observé la voyelle « o » suivie de la consonne « n », ils ont tout de suite pensé à la voyelle nasale **õ**, ce qui n'est pas le cas ici. Ce problème se pose également en espagnol, comme l'a confirmé leur enseignante et surviendra plusieurs fois au cours des séances du dispositif.

De plus, nous avons remarqué que plus la difficulté de l'exercice s'intensifiait, moins de volontaires, il y avait. Seuls, les plus téméraires se sont lancés tête baissée pour prononcer le virelangue avec un crayon dans la bouche par exemple. Serait-ce par manque de confiance en soi, par peur de se tromper et/ou tomber dans le ridicule ou bien par manque de pratique ? Aurait-il fallu s'entraîner davantage en faisant plus d'activités de discrimination et de prononciation des voyelles ou bien faire la leçon suivante de la chanson avant celle-ci ? Ou bien serait-ce parce qu'ils sont en face d'un locuteur natif, soit pour eux, plus exigeant ? Nous n'en sommes pas si sûre de la réponse dans la mesure où le virelangue choisi se trouve dans leur manuel de français. D'ailleurs, ils l'avaient déjà travaillé avec leur enseignante la semaine précédente et seuls ceux qui ont l'habitude de participer régulièrement se sont désignés volontaires pour le lire à voix haute.

Leçon 4 : La chanson « Juste quelqu'un de bien » de Enzo Enzo

Nous proposons dans cette deuxième leçon de la phase de mémorisation une activité qui repose sur la consolidation des habiletés de perception développées chez les apprenants dans les séances précédentes. Il s'agit, ici, d'un exercice d'écoute à faire individuellement qui sera ensuite mis en commun en groupe-classe. Tout d'abord, les élèves doivent écouter, suivre le texte puis retrouver et souligner les voyelles nasales de la couleur qui convient. L'ensei-

gnant peut repasser la chanson autant de fois que les élèves le souhaitent. Une fois terminée, ils peuvent la chanter en classe et aussi chez eux.

L'activité a l'avantage de mettre en relation la graphie avec la phonétique à travers la musicalité et le chant. La musique est connue pour faciliter l'acquisition et la mémorisation de la prononciation de la langue étrangère de façon inconsciente (telle une image sonore) grâce à la mélodie et au refrain entre autres.

Résultats

Nous avons observé que, même si nous avons adapté la chanson à leur niveau débutant (A1), cet exercice a été un plus complexe pour eux par rapport aux autres activités. En effet, le problème de former des syllabes est survenu de nouveau. Par exemple, l'un des élèves a proposé le mot « **comme** » comme s'il s'agissait de la voyelle nasale [ɔ̃]. Néanmoins, nous avons prononcé le mot en insistant sur les syllabes, il s'est tout de suite rendu compte de son erreur. De plus, même si pour certains l'activité a été leur préférée, pour d'autres, comme ils le soulignent dans le questionnaire, elle était trop compliquée, car : « *je ne la comprenais pas, elle était longue et je me sentais perdue [...] et je m'ennuyais.* ».

Par ailleurs, nous avons opté pour cette chanson, car le refrain est court, entraînant et construit avec des mots ou des phrases qui se répètent à l'intérieur. Cependant, elle n'a pas eu l'accueil que nous imaginions. Selon une élève, elle n'était pas assez « *amusante* ». Il est difficile pour un professeur de trouver la chanson avec une mélodie qui plaira à tout le monde. Il essaiera néanmoins de trouver une musique dans l'air du temps et qui les incite à chanter à tue-tête toute la journée. Cela n'a pas été le cas pour nous. Ils ont tout de même participé et réalisé l'exercice jusqu'au bout. D'ailleurs, elle a dû se réaliser sur deux séances, car les 15 minutes n'étaient pas suffisantes pour l'écoute, la réalisation et la correction, ce qui a sûrement provoqué la démotivation des apprenants.

2.3. Phase 3 : Production

Cette dernière phase est destinée à travailler la production même si tout au long du dispositif, nous avons proposé des activités de production pour consolider les connaissances acquises en phonétique. L'objectif dans ce cas est de développer non seulement la capacité de **comprendre** et de **s'exprimer** aisément à l'oral. Même si cela semble complexe pour une séquence didactique si courte comme celle-ci et qu'elle ne porte pas sur la prosodie, il s'agit avant tout de donner à l'apprenant l'occasion de prononcer librement les trois voyelles nasales, sans que le professeur l'entende par exemple.

Dans ce cadre-là, nous avons proposé des activités basées sur la création des situations de communication dans lesquelles les apprenants doivent participer en réutilisant les connaissances acquises au cours des séances préalables.

Leçon 5 : Le jeu du téléphone en panne

Nous proposons d'abord une activité **d'échauffement** pour laquelle nous nous sommes inspirée du jeu classique intitulé le « Téléphone arabe ». Les apprenants forment une ligne (soit 5 rangs au total composés de 6 élèves) et l'enseignant chuchote une phrase à la dernière personne de la file. Celle-ci doit passer le message à la personne suivante et ainsi de suite jusqu'au dernier élève du rang. Par exemple, nous avons proposé les phrases suivantes contenant des voyelles nasales : « *Viens dans ma chambre !* », « *Mon pain est bon.* », « *Maman mange des bonbons.* » et « *Son prénom est Martin.* ». Cette activité aide les apprenants à pratiquer la compréhension et la production orales. Elle permet de créer une **ambiance réconfortante**, car ils la réalisent entre eux sans que le professeur ne puisse entendre ce qu'ils prononcent. Elle est aussi sécurisante dans le sens où elle dédramatise l'erreur en écoutant le message qui se déforme au fur et à mesure qu'il circule dans la file. Ainsi, l'élève doit être capable de saisir les mots que son voisin lui dit, d'utiliser ses connaissances de la phonétique afin de produire les sons correspondants et de répéter les mots que son voisin vient de lui dire.

Résultats

Le jeu a eu un tel succès que les élèves ne voulaient plus arrêter et que lors des séances précédentes, ils ont demandé d'y rejouer. D'ailleurs, le fait qu'ils le connaissaient déjà doit y jouer pour quelque chose. Par conséquent, nous n'avons pas eu de problème à le mettre en place.

En ce qui concerne la production des phrases, aucune d'entre elles n'est sortie à l'identique, mais la bonne ambiance était de partie et l'erreur bien loin des esprits. Ils ont néanmoins eu l'occasion de se rendre compte de l'importance de bien prononcer, car, si ce n'est pas le cas, l'interlocuteur est dans l'incapacité de comprendre le message oral et la communication est plus difficile. Une élève affirme, en effet, que : « *[Mon activité préférée] est celle du téléphone en panne parce qu'elle était très chouette et on voit comment la prononciation influence.* »

Leçon 6 : Les petits sketches faciles d'Ann Rocard

La dernière activité a pour objectif de travailler les voyelles nasales à travers un exercice en groupe. Nous avons décidé d'utiliser les séances qu'il restait pour que les élèves puissent s'entraîner à prononcer les **petites pièces de théâtre**, soit deux séances au total. Tout d'abord, nous avons attribué à chaque groupe un sketch qu'ils devaient mémoriser et jouer devant le reste de la classe lors de la dernière séance. Lorsque les élèves avaient des questions par rapport au vocabulaire trouvé dans le texte, nous y avons répondu afin de faciliter la compréhension du dialogue. Les apprenants devaient ensuite se mettre d'accord par rapport au rôle que chacun allait jouer dans chaque situation attribuée. Ils ont donc fait une lecture collective à voix haute dans laquelle tous les apprenants devaient lire leurs parties du dialogue. Pour une meilleure mémorisation, ils devaient souligner dans leur dialogue les voyelles nasales de la couleur dont il convenait. Nous leur avons demandé d'être le plus réaliste possible, c'est-à-dire d'y mettre le ton et les gestes. Nous leur avons également proposé d'utiliser des déguisements s'ils le souhaitaient. Cela donne l'occasion à tous les élèves (bons, timides, moins bons, etc.) de participer à un **projet commun** en jouant avec et pour les autres.

Les sketches sélectionnés et joués par les élèves de cinquième sont les suivants :

- | | |
|----------------------|--------------------------------|
| ▶ Téo Tomate | ▶ Le crocobus |
| ▶ Le montreur d'ours | ▶ Zut ! Qui joue de la flûte ? |
| ▶ Pipo et Koko | ▶ La princesse Lulu a disparu |
| ▶ 10 robots rigolos | ▶ Saperlipompon |

Pour des raisons de droits d'auteur, nous allons simplement citer les titres (accès en ligne).

Résultats

Tous les élèves, y compris les plus timides, ont participé et ont joué leur scénette devant le reste de la classe, et ce, entièrement de mémoire. Chacun s'est investi à sa manière : par le ton de la réplique (selon le personnage qu'il représentait), par l'apport d'un objet (flûte, corde, chapeau, lunettes de soleil) ou d'un déguisement (princesse). En ce qui concerne la prononciation des voyelles nasales, elles n'ont pas été le fruit des préoccupations. Comme si la honte et la peur s'étaient volatilisées. Ils ont pu communiquer avec les autres d'une façon ludique et libre. L'activité a favorisé une bonne ambiance dans la classe, l'expression des apprenants et leur motivation face à la langue étrangère.

En conclusion, les formes de traitement de la prononciation française et ses particularités vont influencer notre façon d'apprendre. La motivation des activités décrites dans ce point n'est pas au même niveau que celle des activités proposées par les méthodes. Nous pouvons travailler avec des poèmes et des textes culturels, mais nous, nous avons proposé de travailler avec la reconnaissance d'un son dans une chanson et la représentation théâtrale d'un dialogue, car elles encouragent l'implication des apprenants dans l'apprentissage et cherchent à donner un sens au traitement de la phonétique en FLE.

Après nous être intéressée au déroulement des différentes activités de notre dispositif, nous allons maintenant décrire les différents procédés de la correction phonétique que nous avons employés pour aider les jeunes apprenants espagnols à mieux percevoir et articuler les voyelles nasales.

3. *Le traitement de l'erreur*

Nous avons remarqué que les élèves confondent souvent les deux nasales [ã] et [ɛ̃] (confusion du timbre) et qu'ils avaient tendance à produire une **voyelle orale** suivie de la **consonne nasale** [n], c'est-à-dire que l'élève dépense plus d'énergie et produit trop de tension. Par exemple, l'apprenant dit [an] au lieu de [ã]. Par conséquent, en complément des activités didactiques, nos stratégies pédagogiques pour la correction phonétique se sont centrées sur ces erreurs observées. Nous avons employé tout au long de notre projet deux approches qui ont marqué le traitement de l'erreur jusqu'à nos jours : la **méthode articulatoire** (MA) et la **méthode verbo-tonale** (MVT).

3.1. *La correction articulatoire*

Comme nous l'avons déjà commenté dans la partie précédente, dans la MA, l'articulation prime sur la perception du son, c'est-à-dire que le professeur donne des explications sur les organes mobiles (lèvres, langue, luette, cordes vocales) sur la manière dont ils doivent articuler pour mieux prononcer. Les explications sont très exhaustives sur le point et le mode d'articulation d'un son afin d'avoir une meilleure perception du son.

Par exemple, lors de la deuxième séance (discrimination auditive) plusieurs élèves ont confondu le mot « vingt » avec le mot « vent ». Pour faire la **distinction** entre les voyelles nasales [ã] et [ɛ̃], en français, nous leur avons fait écouter, dans un premier temps, les deux sons. Dans un deuxième temps, ils ont dû les répéter de façon isolée en paire minimale, sans contexte. Ensuite, nous leur avons montré la comparaison par rapport au point d'articulation et le mode d'articulation des sons : [ã] comme dans le mot « vent » [vã] et [ɛ̃] dans le mot

« vingt » [vɛ̃]. Nous leur avons fait remarquer que ce sont des sons très proches parce que tous les deux sont des sons vocaliques nasaux. Cependant, le son [ɛ̃] est antérieur, nous ouvrons un peu plus la cavité buccale et les lèvres sont dans une position neutre, tandis que pour le son [ɑ̃] est postérieur, la cavité buccale est un peu plus fermée et les lèvres sont arrondies. Les élèves par la suite ont répété et lu à voix haute les deux mots proposés pour sentir la différence au niveau de l'articulation. Ainsi, la méthode articulatoire s'appuie sur les consignes suivantes : écouter, répéter, comparer et lire.

3.2. La méthode verbo-tonale et les procédés de correction phonétique

En ce qui concerne la MVT, au lieu de mettre en place un geste de réflexe articulatoire unique pour corriger tel ou tel son, ce concept de correction phonétique consiste à partir de l'erreur de l'apprenant et de tenter d'y remédier par une série de procédés. Lorsqu'un élève produisait une voyelle orale suivie de la consonne nasale [n], nous avons décidé de varier en fonction de **quatre procédés** :

► Procédé n°1 : **suppression de la consonne parasite [n] et nasalisation de la voyelle orale**

Au cours des séances, et ce, à plusieurs reprises, les élèves ont prononcé une voyelle orale au lieu d'une voyelle nasale comme « *l/nternet* », « *i/mpossible* », « *ma/nge* », « *o/nt* » (verbe « avoir » à la troisième personne du pluriel), etc. Le premier procédé consiste donc à **enlever** l'élément **parasite** (soit la consonne « n ») et amener progressivement l'élève à produire la voyelle nasale désirée. Cette pratique favorise un manque de tension grâce à un débit de parole légèrement ralenti et une **gestuelle** de **relâchement** et de détente (baissement de bras et des épaules). Dans un deuxième temps, nous avons nasalisé la voyelle nasale en cours de production avec un abaissement de la luvette et une **tension décroissante**.

► Procédé n°2 : **passage par la consonne nasale [m]**

Cette fois-ci, nous avons substitué la consonne nasale « m » à la consonne nasale « n » pour que l'élève prononce « *l/mnternet* » par exemple. Ensuite, nous avons mi notre **main** à côté de la bouche et demander à l'élève de répéter « *lnternet* » tout en écartant les lèvres et en ouvrant très légèrement la main en même temps.

Dans une logique articulatoire, les voyelles et les consonnes nasales ont en commun l'abaissement de la luvette, c'est-à-dire que l'air s'échappe par les fosses nasales dans les deux cas. Il existe tout de même une différence entre une voyelle et une consonne nasale. En effet, lorsque l'on produit une consonne nasale « n », qui est une apico-dentale, l'obstacle se situe au

niveau de la langue qui vient s'appuyer au niveau des incisives supérieures. Alors que lorsqu'on produit la consonne « m », qui est une bilabiale, les lèvres sont en contact, ce qui empêche l'air de s'échapper librement. En revanche, lors de l'émission d'une voyelle nasale, l'air s'échappe à la fois par le nez et par la bouche. La **consonne « m »** est donc intéressante, car il y a un contact des deux lèvres et la langue est plate, soit très éloignée du palais, ce qui est le cas pour n'importe quelle voyelle. À partir de là, l'élève va produire une voyelle et selon le timbre que nous voulons obtenir [ɛ̃], [ɔ̃] et [ã], il va s'agir de travailler sur la voyelle et la modification du timbre.

► Procédé n°3 : **vitesse d'articulation**

Il s'agit d'un procédé qui repose sur une logique articulatoire avec un geste de la main très précis qui donne un **indice visuel** très utile pour l'apprenant. Lorsqu'un élève prononce « *Internet* » ou bien « *impossible* », il produit un groupement sonore (une voyelle orale suivie de la consonne nasale « n ») dont la durée est supérieure à celle de la voyelle nasale qui aurait été produite seule. Ce procédé est donc destiné à permettre la **production rapide** de la voyelle nasale. Pour ce faire, nous avons placé la main à proximité de notre bouche et de notre visage puis nous l'avons ouverte et fermée d'un geste bref de manière à ce que la prise d'information soit à la fois visuelle et sonore (confort auditif). Le but est d'encourager non seulement l'élève à placer la pointe de sa langue sur les incisives supérieures, mais aussi de lui faire produire une émission sonore de la façon la plus rapide possible.

► Procédé n°4 : **geste d'allongement**

Ce procédé consiste à produire l'énoncé « *il mange* » par exemple tout en l'accompagnant d'un geste précis, c'est-à-dire comme si nous nous emparions des lèvres et que nous les tirions en avant. Ce geste, d'un point de vue visuel, apporte une aide au processus de **labialisation** (avancée des lèvres et leur projection en avant), qui est une sorte de **mimétisme** et de **compensation** qui permet à l'apprenant de produire une voyelle nasale tout à fait acceptable.

Ainsi, pour travailler les voyelles nasales et venir en aide aux élèves, nous avons jonglé avec ces quatre procédés. Il est également possible de les enchaîner, de les cumuler ou bien de n'en choisir qu'un. Le plus important, c'est qu'il faut être **sûr de soi** lorsqu'on l'utilise, car comme nous avons pu en faire l'expérience, certaines exagérations de la part du professeur peuvent provoquer le rire ou la gêne chez les élèves.

La pratique de la correction de la prononciation est en effet, une interaction particulière obéissant à des règles du jeu originales. C'est pourquoi nous avons également donné

préalablement quelques **indications rationnelles** et non-métalinguistiques aux apprenants comme par exemple : l'enseignant va déformer le son, le remplacer par un autre, jouer sur les tonalités, l'accompagner d'un geste en particulier, etc. Si le professeur intervient de façon abrupte sans avoir prévenu l'apprenant, le risque de blocage est grand : agir sur la prononciation n'est jamais neutre, c'est solliciter un des aspects les plus personnels, voire intime de l'élève. Avec en plus le risque de lui faire **perdre la face** vis-à-vis du groupe : l'acte de correction phonétique met en lumière non pas les qualités de l'apprenant, mais ses faiblesses. Ce que certains supportent mal.

Après avoir abordé le contenu de nos activités, nous allons maintenant présenter la méthode choisie pour le recueil des données, notamment les avis et les erreurs des apprenants.

4. L'approche méthodologique pour le recueil des données

Pour constater l'influence d'une séquence didactique basée sur les fondements de la plurisensorialité dans l'enseignement de la prononciation en FLE, nous avons adopté une démarche qui consiste à faire un rapprochement de la théorie avec le réel. Dans ce cadre-là, nous nous sommes investie dans la conception d'une **séquence didactique** dans le but de dispenser des cours auprès d'un public pour interagir avec le phénomène choisi (apprentissage de la prononciation des voyelles nasales) et observer son évolution.

Nous avons employé pour la collecte de données l'observation participante au fur et à mesure de la mise en place du dispositif. Grâce aux interactions avec les apprenants, nous avons réussi à saisir un certain nombre d'éléments qui ont constitué une source importante pour l'analyse des données. La prise de note a également été essentielle pour la systématisation d'éléments pertinents qui ont attiré notre attention pendant et après les cours. Nous avons aussi réalisé des **entretiens** informels ainsi qu'un **sondage** auprès des apprenants sous forme de questionnaire écrit (voir annexe 3). Les questions étaient orientées vers le ressenti général par rapport au dispositif, la pertinence du contenu et des activités, les apports des séances pour l'apprentissage du français. Il est, en effet, essentiel de connaître l'impression par rapport à notre pratique d'enseignante dans le but d'avoir un retour de la manière dont nous gérons les interactions didactiques en cours de langue.

De plus, nous avons employé un **test d'entrée** à la manière d'un diagnostique pour caractériser la prononciation des apprenants. Ils devaient lire un énoncé avec les différentes voyelles nasales qu'ils devaient ensuite enregistrer sur le site Speech Recorder et l'envoyer sur la plateforme pédagogique du centre. Nous nous sommes servie du **logiciel Praat** afin de me-

surer les aspects segmentaux et suprasegmentaux de la voix des apprenants, notamment la tension, la durée, l'articulation, etc. Ce procédé avait pour objectif la caractérisation de la prononciation des apprenants avant la mise en place de la séquence didactique. À la fin du dispositif, nous avons également réalisé un **test de sortie** avec un autre énoncé afin de constater s'il existait une évolution dans leur prononciation.

Les données recueillies sont par ailleurs **qualitatives**, d'autant plus qu'il s'agit d'informations concernant leurs points forts et leurs difficultés dans le processus d'apprentissage, entre autres. L'approche méthodologique implique d'ailleurs une description et une caractérisation des phénomènes observés, ainsi qu'une systématisation (dans le cas des données acoustiques) de l'information recueillie lors de la mise en place des tests d'entrée et de sortie. Cela a permis l'interprétation des données, qui a constitué la base de l'analyse, dans laquelle nous avons confirmé effectivement un changement dans la production des apprenants.

Après avoir présenté notre dispositif, nous allons maintenant présenter les données recueillies, les impressions générales ainsi que les résultats constatés de notre projet.

Chapitre 9. Collecte des données et méthodologie d'analyse

Dans ce chapitre, nous allons analyser les tests de positionnement dont nous nous sommes servie pour l'évaluation diagnostique à propos de l'état des participants en termes de production orale et pour la sélection de nos activités. Nous allons également présenter les résultats obtenus et les impressions générales de notre dispositif.

1. *État préliminaire des participants*

Afin de répondre au mieux à notre problématique, nous avons décidé de recueillir les erreurs des apprenants, car il est nécessaire de savoir les causes pour pouvoir y remédier. Nous avons donc, avant la mise en place du dispositif d'enseignement de la prononciation des voyelles nasales, mené un test d'entrée pour avoir une idée approximative au sujet de **l'interlangue** des apprenants et pour permettre en outre d'ajuster l'enseignement en fonction de leurs besoins. Par l'interlangue nous comprenons l'ensemble des connaissances en langue étrangère (micro systèmes) que l'apprenant construit au fur et à mesure de l'apprentissage. Dans ce cadre-là, nous ne parlerons pas d'erreur, mais d'un état transitoire dans lequel les micro systèmes de l'apprenant évoluent grâce à une mobilisation des connaissances au cours de l'apprentissage.

Pour caractériser le système intermédiaire des apprenants, nous avons donc mené à bien une approche évaluative dans laquelle les apprenants devaient répéter un **énoncé** à choix forcé des voyelles nasales dans des mots monosyllabiques (« *un bon vin blanc* ») que nous avons donné sous forme de fichier écrit et publié sur la plateforme pédagogique en ligne (Classroom). Pour l'analyse acoustique de ces données, nous nous sommes servie du logiciel Praat qui permet de segmenter le corpus, visualiser les signaux acoustiques et extraire manuellement les résultats acoustiques, notamment la fréquence (exprimée en Hz) de la **nasalisation** et de la **durée** des voyelles nasales.

Nous avons donc choisi de présenter deux extraits de la production de deux des élèves de la classe de cinquième que nous allons nommer « apprenant 1 » et « apprenant 2 ». Nous allons, tout d'abord, nous centrer sur les deux premières courbes rouges en pointillé (en partant du bas), appelées formant 1 et formant 2. Il faut savoir que le premier (F1) est lié au mode d'articulation dont la valeur augmente au fur et à mesure que la langue avance et le

deuxième (F2) dépend de l'aperture dont sa valeur augmente avec l'écartement de la langue et du palais. La nasalisation est donc caractérisée par une fréquence basse.

Cependant, le spectrogramme et les formants des voyelles [ã] et [ẽ] reproduites par l'apprenant 1 (voir ci-dessous Fig. 10), présentes dans les mots « *blanc* » et « *vin* » qui sont insérés eux-mêmes dans une phrase porteuse, témoignent d'un **écart de prononciation**. En effet, nous pouvons voir que le trajet de modification des quantités des formants 1 et 2 est instable et que le formant 2 se divise visiblement en deux formants dans la partie terminale. Subissant une forte augmentation fréquentielle, le formant 2 s'éloigne ainsi de son propre espace et disparaît au milieu du trajet. Nous pouvons donc conclure que l'**œil nasal**⁴ ne se forme pas sous l'emprise de la modification et de l'emplacement de production des formants, d'où l'apparition d'écart de prononciation.

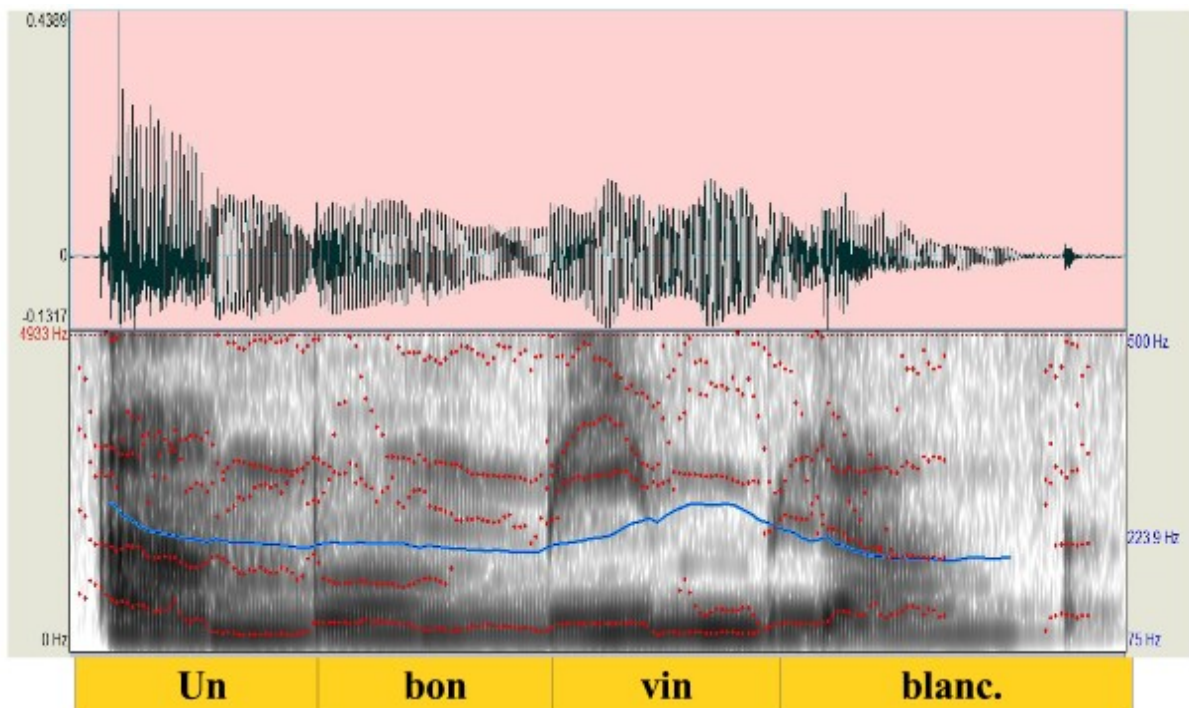


Figure 10 : Spectrogramme et formants de l'apprenant 1

Cet écart de prononciation se constate également dans les reproductions de l'apprenant 2 (voir page suivante Fig.11). Lors de la reproduction qu'il fait des voyelles présentes dans les mots « *vin* », « *blanc* » mais aussi « *bon* », se forment des pics spectraux intenses dans l'espace des formants 1 et 2 qui caractérisent en effet la production des voyelles orales /i/, /a/ et /o/. Comme le confirme la figure suivante (voir page suivante Fig.12), les mesures des for-

⁴ Quand les formants d'une voyelle nasale constituent une forme ressemblant à un œil, on parle d'œil nasal.

mants de ces voyelles nasales reproduites par cet apprenant présentent des écarts. Ceci provient de la disproportion des mesures des formants 1 et 2 qui explique ainsi l'écart au niveau du timbre des voyelles. En comparant les valeurs formantiques des trois voyelles nasales [ã], [ẽ] et [õ] du natif et des apprenants espagnols, nous remarquons que les proportions sont plus élevées.

Pour la prononciation des voyelles françaises, purement nasales, les deux apprenants produisent une voyelle orale /i/ ou /a/ (et /o/ pour l'apprenant 2) suivie d'une consonne d'appui /n/ non-vocalique qui rend semi-nasale la voyelle qui la précède. Les élèves dépensent donc plus d'énergie et produisent trop de tension. Les voyelles nasales diffèrent des voyelles orales dans le fait que le voile du palais est abaissé pour leur articulation, ce qui met en parallèle les cavités nasale et buccale. Ce phénomène de **dénasalisation** est observable, car au lieu d'avoir des masses noires, des **formes claires** apparaissent au niveau des formants des voyelles nasales.

De la même manière, la durée de production des différents mots montre une erreur. Notre étude révèle, en effet, que les apprenants, dont la L1 ne possède pas de voyelles nasales, tendent à prolonger la durée des voyelles pour compléter la nasalité nécessaire qui permettrait de distinguer les phonèmes oral et nasal. En outre, les voyelles nasales ne s'arrêtent pas nettement et sont bien plus longues de ce que peut produire un natif.

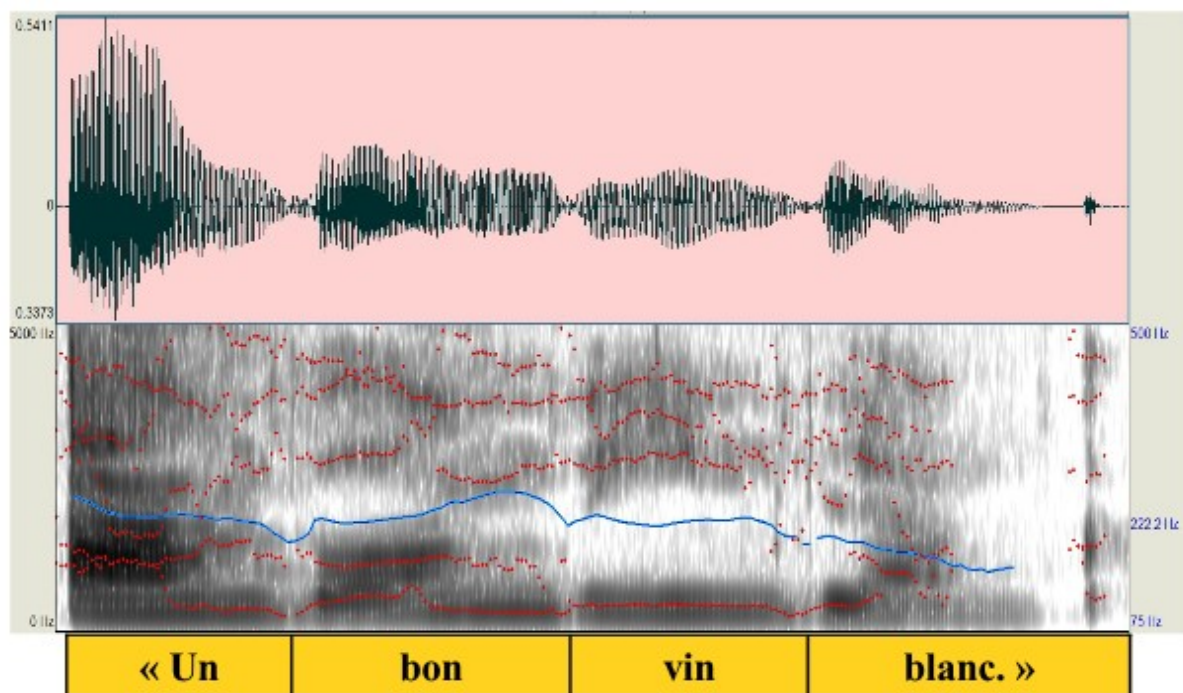


Figure 11 : Spectrogramme et formants de l'apprenant 2

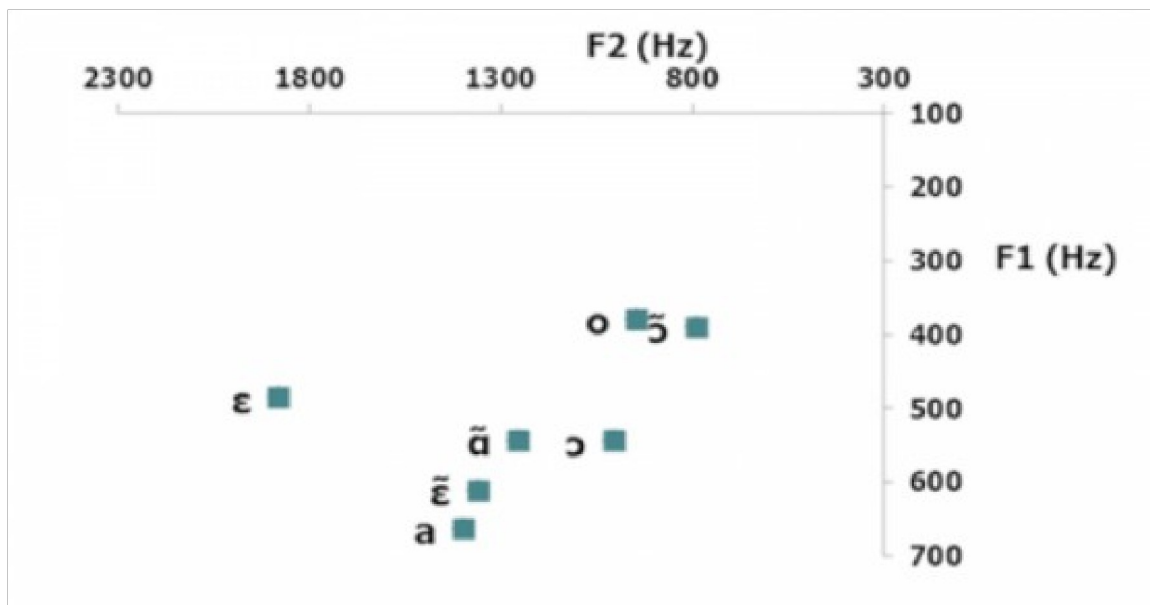


Figure 12 : Schéma vocalique du natif ⁵

Cela confirme, en effet, ce que nous avons vu dans la partie théorique de ce travail en ce qui concerne la façon des Espagnols de lire les mots. Ils les prononcent séparément et ils éprouvent alors des difficultés à distinguer les voyelles les unes des autres. Ils « **transfèrent** » donc des unités et des processus de leur L1 vers le système en construction. De même, les résultats montrent que les apprenants hispanophones ont des difficultés à identifier les voyelles nasales, notamment /ã/, /ẽ/. D'autre part, /ɔ̃/ s'avère comme la voyelle posant le moins de difficulté pour l'identification par les apprenants. Les différences observées pour [ã] et [ẽ] dans les différents paramètres d'analyse suggèrent que l'identification dépend notamment de la confusion d'assimilation de ces voyelles en espagnol.

Enfin, grâce à l'analyse acoustique, nous avons obtenu des pistes importantes pour la conception du dispositif d'enseignement de la prononciation des voyelles nasales. Nous avons donc décidé, à partir des résultats obtenus dans cette première phase, de centrer les activités du dispositif sur plusieurs éléments : sur l'**identification** et la distinction des voyelles nasales ainsi que sur leur processus d'**articulation** en français, la tension et la durée.

2. *Les impressions générales du dispositif*

Dans cette partie, nous allons aborder quelques généralités relatives au dispositif à partir des observations réalisées en tant qu'intervenante pendant les cours, ainsi que les ressentis des participants qui ont été recueillis dans le questionnaire écrit (voir annexe 3) et des entre-

⁵ Source : Montagu (2004)

tiens informels. Nous pouvons dire qu'en général, nous avons atteint les objectifs proposés préalablement en tenant compte des besoins identifiés lors du test d'entrée : travailler la tension, la durée, l'articulation et la distinction entre les voyelles nasales tout en sollicitant le corps et les différents sens.

Travailler la prononciation a d'ailleurs permis aux apprenants de se rendre compte du rôle important qu'elle joue pour l'**intelligibilité** et l'**intercompréhension** dans la communication orale. Grâce aux activités de sensibilisation – dans lesquelles nous travaillions notamment la mémorisation – nous avons favorisé la réflexion autour des éléments qui structurent l'articulation et la distinction des voyelles nasales en français. Au cours des observations, nous avons constaté des difficultés chez les apprenants pour produire l'articulation de la nasalisation. Ils ont confirmé, en effet, cet obstacle, lors des entretiens informels et des activités réalisés en classe, en déclarant qu'à l'oral, ils leur arrivent très souvent que leur interlocuteur ne comprenne pas le message qu'ils veulent transmettre. C'est pour cela que nous avons insisté sur l'importance de la phonétique tout au long des séances travaillées. Grâce aux activités proposées, les participants ont compris qu'il existe un paramétrage acoustique et que pour avoir une communication réussie, il faut comprendre et connaître son fonctionnement.

Il est en outre intéressant de remarquer que les apprenants ont reconnu, grâce au dispositif d'enseignement, l'**importance** de l'enseignement de la **prononciation** face à la grammaire et au vocabulaire. Dans le questionnaire, nous pouvons constater en effet l'appréciation positive des apprenants par rapport au fait d'apprendre la prononciation, et ce, d'une autre manière. Ils pensent que c'est important d'apprendre à bien prononcer, car : « *sinon on ne peut pas communiquer* », « *personne ne te comprendra dans le pays* » ou bien parce « *qu'il y a beaucoup de mots qui ont quasiment le même son et si on ne les prononce pas bien, la phrase peut avoir une signification totalement différente ou bien ne pas avoir de sens.* ».

Par ailleurs, le fait que tous les apprenants appartiennent à une même communauté linguistique (hispanophones) a facilité l'identification de leurs besoins et leurs difficultés en commun, ce qui a débouché sur un travail plus **personnalisé** sur leur production orale. Grâce à l'étude contrastive des deux langues (espagnol/français) nous avons réussi à mieux cibler les activités proposées dans le but de travailler des éléments concrets (tels que l'articulation, la distinction visuelle et sonore des sons), qui, selon nous, s'avèrent utiles pour améliorer la prononciation des apprenants.

2.1. Perception et mémorisation

Une des raisons pour lesquelles nous avons insisté sur la perception – notamment tout ce qui concerne les traits segmentaux du français – c'est parce qu'en général, les apprenants ont des difficultés pour le langage oral d'une langue étrangère. Ce phénomène est encore plus notable lorsque nous parlons d'un apprentissage en contexte **hétéroglotte**, d'autant plus que le contact avec la langue cible est réduit à la salle de classe et que la plupart du temps l'enseignant constitue le seul modèle de langue pour les apprenants.

De plus, sachant que la plupart du temps la **similarité acoustique** entre deux sons de la L1 et de la L2 est un facteur déterminant le degré de difficulté d'apprentissage des sons de la langue cible, il ne faut pas oublier que les élèves entendent un discours oral avec un accent étranger (crible phonologique). Les locuteurs ayant un système vocalique simple ont des difficultés pour apprendre à percevoir des systèmes vocaliques plus complexes. C'est le cas bien sûr, des apprenants espagnols ayant un système de 5 phonèmes vocaliques devant apprendre un système de 16 voyelles en français L2. Ainsi, pour distinguer deux unités sonores ayant plus d'affinités que de différences, il faut que l'oreille des apprenants soit suffisamment sensible et entraînée à **discriminer** les petites nuances des phénomènes sonores de la langue. Sinon, ils auront tendance à utiliser plus constamment le mécanisme d'assimilation, ce qui peut empêcher la création de la nouvelle catégorie pour le nouveau son en question.

C'est la raison pour laquelle nous nous sommes investie dans la création d'un **entraînement auditif et articulatoire** adoptant des nouvelles habitudes perceptives chez les apprenants afin de favoriser la compréhension de l'oral. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur des diverses stratégies qui sont orientées vers les participants comme la création d'une **habitude** et d'un **horizon d'attente**, par exemple. Pour favoriser la perception et l'écoute, nous avons centré leur attention sur les aspects segmentaux, l'articulation, la discrimination auditive et l'association de la graphie et du son sous forme de jeux. Nous avons proposé en outre des exercices de discrimination articulatoires et répétitifs en privilégiant l'étape de perception auditive avant de présenter la forme écrite, afin d'optimiser l'attention et la **mémorisation inconsciente** (réflexe conditionné) des apprenants.

En ce qui concerne la mémorisation, nous avons constaté que grâce aux couleurs et aux gestes, les élèves faisaient davantage attention à la prononciation. Le jeu des couleurs est un moyen mnémotechnique simple qui facilite non seulement le décodage ou l'encodage des associations grapho-phonologiques, mais aussi la correction instantanée faite par l'élève. Ce concept a donc favorisé leur **autonomie**, car dès qu'ils ressentaient une difficulté ou un doute,

ils dirigeaient leur regard vers les affiches colorées au lieu de rester bloqué ou de demander au professeur. Nous nous sommes également servie du concept **image sonore**, soit de la musicalité accompagnée de mouvements des mains pour travailler l'articulation. Ainsi, les apprenants pouvaient à la fois voir et entendre le son, ce qui a favorisé davantage leur attention.

2.2. En production

Nous avons constaté grâce aux observations que les participants étaient un peu **réticents** par rapport aux activités proposées. Nous nous sommes, en effet, aperçue qu'ils n'étaient pas habitués à ce type d'exercices (imiter, faire des gestes, etc.). C'est pour cela que nous nous sommes intéressée aux éléments qui pourraient affecter la production orale des apprenants, parmi lesquels nous avons identifié les **émotions** et la **motivation**, aspects que nous avons constatés lors des entretiens informels. Dans l'extrait suivant, nous pouvons observer comment la peur de l'erreur peut influencer, selon les apprenants, leur production orale : « *Je suis timide et je n'ose pas parler parce que je pense que je vais me tromper et que mes camarades vont se moquer de moi.* ». Le problème de gêne est surtout survenu lors de l'activité du virelangue, lorsqu'ils devaient prononcer une phrase de plus en plus vite tout en mettant un crayon dans la bouche ou en ne prononçant que les voyelles nasales. Nous pensions que le fait de prononcer sous forme de jeu théâtral aurait fait dépasser le sentiment de honte ou de peur de se tromper, mais cela n'a pas été le cas.

C'est la raison pour laquelle nous avons essayé de créer une **ambiance sécurisante** en nous plaçant au même niveau des apprenants pour qu'ils soient plus à l'aise pendant les activités. C'est à ce moment-là où nous avons réfléchi aux stratégies qui pourraient faciliter le passage de la perception et de la mémorisation vers la production. Nous avons pensé aux activités **collectives** qui impliquent l'engagement de l'ensemble du groupe ou la division de la classe en petits groupes dans le but de promouvoir le travail en équipe et l'échange entre les apprenants pour les mettre en confiance. C'est ainsi que nous avons constaté que le fait de participer à des activités collectives favorisait la **dédramatisation** de l'erreur et, dans la même occasion, une production orale plus spontanée, comme par exemple lors du « Téléphone arabe » ou des petites scénettes.

Tout au long des séances de production, nous nous sommes également appuyée sur **l'écrit** pour faciliter la production orale des élèves. Nous avons observé que grâce à la lecture des énoncés, les apprenants étaient en mesure de pratiquer plus spontanément la production des voyelles nasales. Comme par exemple, lors de la lecture des répliques des sketches des dernières séances. Ils ont pu mettre en pratique ce qu'ils avaient appris, et ce, à leur rythme. En

effet, à l'aide de la relation existante entre son et graphie, cela permet d'évoquer plus facilement la prononciation.

Bien que le temps consacré à la production ait été limité à cause de l'importance accordée à la perception et à la mémorisation dans les activités précédentes, nous avons fait ce choix, car il nous a semblé pertinent d'abord de travailler les bases de la phonétique à travers la création d'aptitudes perceptives afin d'améliorer l'assimilation et la production des apprenants.

2.3. L'approche plurisensorielle et le non-verbal

En ce qui concerne l'approche adaptée dans le dispositif d'enseignement (la perspective plurisensorielle), nous pouvons dire qu'en général elle a donné des **résultats positifs** au moment d'aborder l'enseignement de la prononciation en cours de FLE. Il est d'abord intéressant de remarquer la prise de **conscience du corps** comme un organe qui contribue à l'apprentissage de la langue. Ainsi, les élèves ont beaucoup apprécié les activités réalisées et certains d'entre eux ont déclaré : « *Grâce aux activités, je me suis rendu compte de l'importance du corps [...] surtout lors de la correction de la professeure quand elle mettait sa main devant sa bouche pour expliquer la prononciation.* ».

Comme nous l'avons effectivement remarqué, les élèves se trouvaient régulièrement dans une situation d'insécurité linguistique au moment de parler en français. C'est ainsi que nous avons repéré à l'issue des observations, en plus du fait qu'ils soient débutants, d'autres éléments qui peuvent expliquer ce phénomène : la sensation de **honte** ainsi que la **peur** de faire des erreurs en langue étrangère. Grâce au travail avec le non-verbal (en s'appuyant sur les gestes, les mouvements et les sens), nous avons créé une ambiance qui favorise la confiance en soi des apprenants, ce qui a donc permis de stimuler leur participation et leur production orale en classe de français. Nous pensons que l'approche adoptée a donc contribué d'une certaine manière à surmonter les difficultés souvent rencontrées par les participants pour communiquer. En effet, la majorité des élèves affirment être timides et ils ont tout de même surmonté leur peur à parler et à participer devant la classe entière.

L'approche choisie a d'ailleurs favorisé la **compréhension globale** du sujet abordé en classe (la prononciation des voyelles nasales), dans le sens où en travaillant la relation existante entre le corps et la voix, il était plus simple de faire ressentir aux apprenants les indices phonétiques de la langue cible. De ce fait, nous avons proposé des activités articulant le corps et la phonétique, comme par exemple parler en se pinçant le nez ou en faisant un mouvement de la main, associer les graphies des voyelles nasales à une couleur propre, etc. Par consé-

quent, nous pouvons dire que l'approche plurisensorielle permet de matérialiser ces principes qui parfois s'avèrent abstraits et difficiles à comprendre et à mémoriser. De même, elle favorise d'autant plus la mémorisation, car chaque élève a sa manière d'apprendre, c'est-à-dire une mémoire visuelle, tactile et/ou auditive. Les combiner est donc un plus à considérer dans l'enseignement de la prononciation.

2.4. Test de sortie

Le but de ce test est de comparer la production orale des participants avant et après le dispositif, notamment en ce qui concerne les indices phonétiques de la langue cible. Nous avons constaté des **changements** par rapport à la production des voyelles nasales, notamment la tension et la durée. Grâce aux activités proposées dans la séquence didactique visant la distinction des voyelles nasales, il semble que les apprenants aient acquis les **principes d'articulation** de base, notamment grâce aux couleurs et aux gestes.

L'extrait suivant correspond à l'énoncé « *Antonin vient à la maison pour chanter plein de chansons* » prononcé par l'apprenant 1 (voir ci-dessous Fig. 13). Nous pouvons observer les **masses noires** régulières caractérisées par les voyelles nasales. Si nous comparons la production du même apprenant dans l'analyse préliminaire (voir Fig. 10), nous constatons qu'il y a bien moins de formes claires au niveau de la voyelle nasale [ɛ̃], notamment pour les mots « *Antonin* » et « *vient* ». Il semble, en effet, que l'apprenant 1 ait assimilé le principe de nasalisation, soit de telle sorte que l'air s'échappe à la fois par le nez et la bouche.

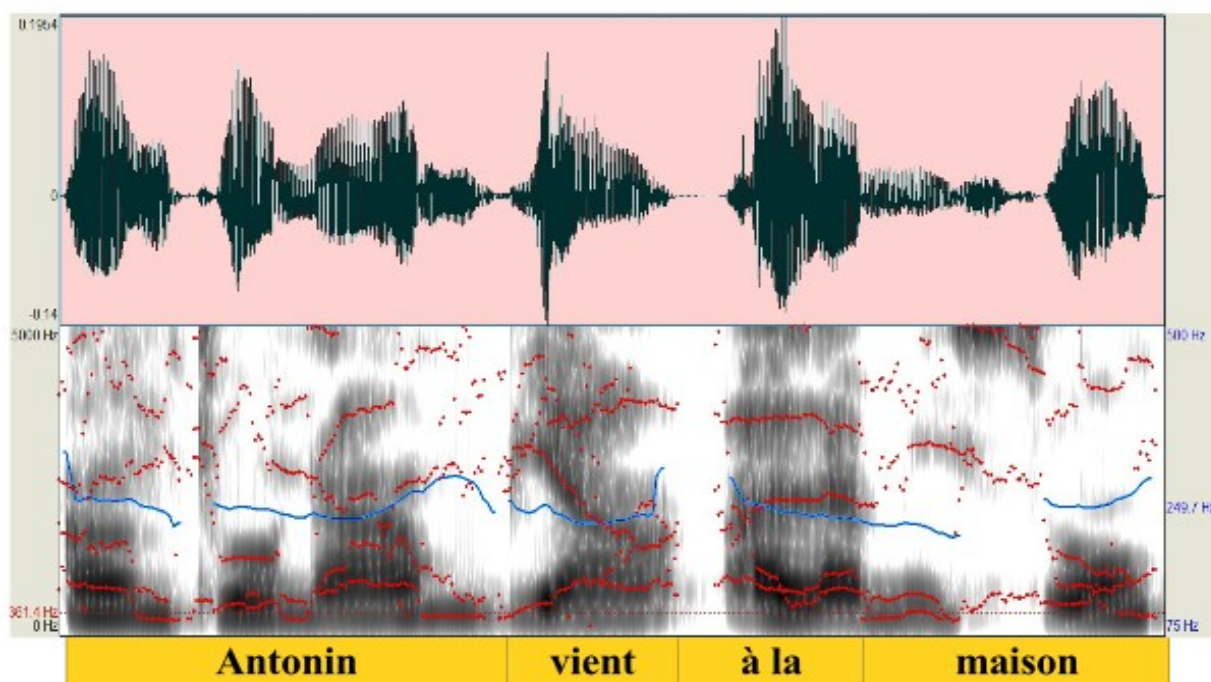


Figure 13 : Spectrogramme et formants de l'apprenant 1

Ce changement de prononciation se constate également dans les reproductions de l'apprenant 2 (voir ci-dessous Fig. 14). Lors de la reproduction qu'il fait des voyelles présentes dans les mots « *Antonin* », « *vient* » mais aussi « *maison* », se forment des masses noires dans l'espace des formants 1 et 2 qui caractérisent la production des voyelles nasales [ã], [ẽ] et [õ]. En ce qui concerne la position des lèvres et du point d'articulation des voyelles nasales, il semble que les apprenants aient davantage marqué **l'abaissement du voile** du palais et amélioré le positionnement de la langue pour mieux les produire. Néanmoins, nous observons que le point d'articulation des voyelles nasales reste **instable**, notamment pour la voyelle nasale [ã] dans le mot « *chanson* » (voir page suivante Fig. 15). Les apprenants continuent à prononcer une voyelle orale /a/ suivie de la consonne d'appui /n/.

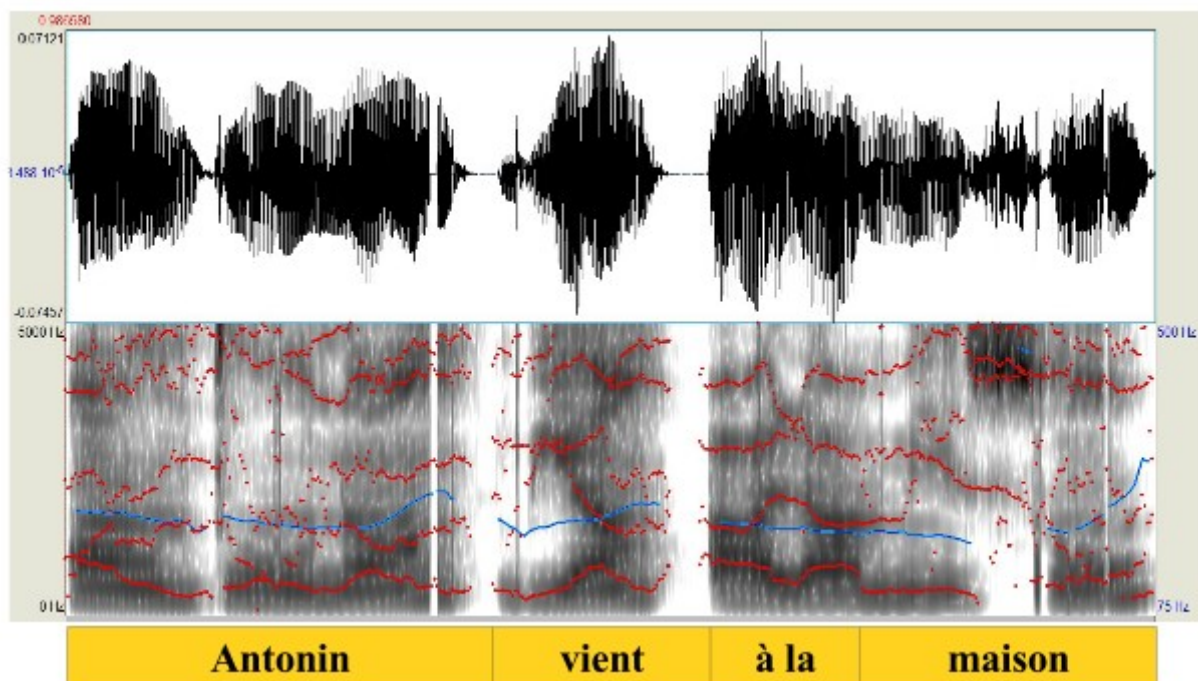


Figure 14 : Spectrogramme et formants de l'apprenant 2

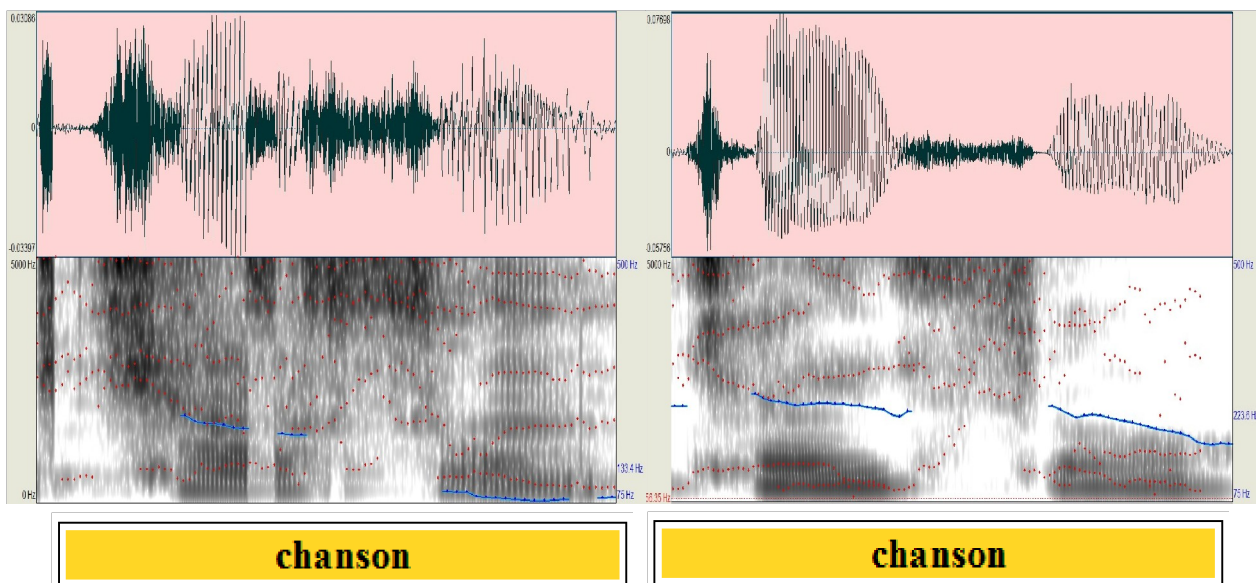


Figure 15 : Spectrogramme et formants des apprenants 1 et 2

D'ailleurs, nous avons comparé la durée dans la reproduction des apprenants avant et après la mise en place du dispositif d'enseignement. Nous remarquons que les voyelles nasales s'arrêtent plus nettement et sont bien moins longues par rapport à la première production, notamment en ce qui concerne les mots monosyllabiques et les mots bisyllabiques (dont la voyelle se trouve en position finale).

Les deux apprenants ont en outre une meilleure **automatisation** de la production des voyelles nasales. Nous avons pu faire cette constatation grâce aux observations effectuées au cours des séances, plus particulièrement dans les activités de production. Ils ont, en effet, pris en compte le moyen mnémotechnique composé de trois couleurs qui leur permet de distinguer les voyelles nasales les unes des autres et de savoir à quel moment les prononcer. Néanmoins, malgré les couleurs, il semble que **l'interlangue** persiste dans les mots « *pleins* » et « *vient* ». La plupart des élèves a compris qu'il s'agissait du son [ɛ̃] cependant, ils continuent à séparer le graphème et à prononcer la voyelle orale /i/ (-ien) ou /e/ (-ein).

Après nous être intéressée au test de sortie, nous allons aborder les considérations finales de notre dispositif, notamment les aspects pédagogiques de l'intervention tels que les interactions, l'évaluation et les ressources employées.

3. *Les considérations finales du dispositif*

En ce qui concerne les interactions en classe, il est important de remarquer que pendant la constitution du groupe de travail, nous avons établi un **contrat didactique** entre l'en-

seignant et les apprenants. Cela signifie qu'avant la mise en place du dispositif, nous nous sommes mis d'accord sur l'aspect méthodologique des séances en plaçant la prononciation des voyelles nasales comme le centre des activités. Les élèves ont été prévenus que ni la grammaire ni le lexique seraient travaillés en classe, comme ce qui se fait traditionnellement dans les cours de langue.

Nous avons aussi accordé une **évaluation formative** sans notation, car le but du travail reposait sur l'échange d'informations entre les apprenants et l'enseignant afin de faire une caractérisation de leur production orale. C'est la raison pour laquelle nous avons employé un test d'entrée dans le but de faire une évaluation diagnostique au sujet de l'état des participants en termes de production orale, ainsi qu'un test de sortie à la fin des séances pour évaluer les connaissances acquises. Nous avons réalisé ces deux tests afin d'observer l'évolution et le développement des **habiletés langagières** des élèves en ce qui concerne la prononciation des voyelles nasales en FLE. Ce procédé évaluatif a permis d'adapter l'enseignement en fonction des besoins des apprenants. Il a aussi favorisé l'identification de leurs difficultés et de leurs points forts. Grâce à l'évaluation formative, nous étions donc en mesure de vérifier leurs progrès.

Nous nous sommes par ailleurs intéressée à la **relation enseignant/élèves** lors des interactions en classe. Pour faciliter la prise d'initiative de la part des apprenants au cours de l'apprentissage, nous assumions **différents rôles** en tant que professeure : le rôle d'**animateur** pendant les activités était fondamental pour faciliter une attitude plus active et moins réceptive chez les élèves par exemple. En ce qui concerne la prise de la parole, la plupart du temps, il était nécessaire de créer une ambiance réconfortante pour favoriser la participation en classe. Pour ce faire nous nous impliquions dans les activités pour nous placer au même niveau que les apprenants. C'est ainsi qu'au cours des activités, nous devenions également **guide** en les aidant à exprimer leurs idées, en illustrant les consignes pour les activités et en dirigeant les actions du groupe-classe vers les objectifs d'apprentissage proposés préalablement. De la même manière, nous assumions un rôle en tant que **facilitateur** lorsque les participants rencontraient des difficultés pour comprendre les consignes ou les explications. Nous endossons enfin le statut d'**évaluateur** dans lequel nous réaffirmions notre posture d'experte sur le domaine, en faisant les remédiations nécessaires et en répondant aux questions posées par les élèves.

En ce qui concerne les difficultés lors de la **conception** et la mise en place du projet, nous pouvons évoquer le fait que le dispositif était destiné à des apprenants débutants. Nous

avons dû faire face aux **contraintes logistiques** telles que la disponibilité très limitée des apprenants (évaluation, sortie, événements, etc.), ce qui donnait seulement la possibilité de se rencontrer une à deux fois par semaine. Cela affectait d'une certaine manière la progression, c'est la raison pour laquelle il fallait faire quelques rappels au début des séances sur les contenus travaillés dans les séances précédentes pour les consolider. Le temps dédié à l'intervention était de même limité (8 séances), il aurait été intéressant d'approfondir sur les activités et surtout les contenus pour les assimiler plus rapidement, car il y avait beaucoup d'informations pour si peu de temps.

Conclusion

Ce mémoire a pour objet la didactique de la prononciation, plus particulièrement des voyelles nasales auprès d'un groupe d'adolescents de niveau débutant (A1) ayant lieu dans le Colegio Bética-Mudarra en Espagne. La problématique s'articule autour de l'approche pluri-sensorielle de l'enseignement de la prononciation, soit les moyens pédagogiques et les stratégies de correction favorables pour qu'un apprenant espagnol puisse percevoir la prononciation convenable du français. Nous nous sommes également intéressée aux enjeux de cette approche sur l'implication et la motivation des élèves dans leur apprentissage de la langue cible. À partir d'un travail exhaustif et concis, nous avons étudié ce sujet de façon méthodologique, en tenant compte des différentes difficultés que présentent les apprenants de FLE face à la prononciation afin de répondre au mieux à leurs besoins.

En comparant les systèmes phonologique et phonétique du français et de l'espagnol, nous avons identifié à quel niveau se produisent les transferts linguistiques des apprenants hispanophones en français langue étrangère. Cela nous a permis de cibler les activités proposées dans le dispositif d'enseignement. Nous nous sommes appliquée à analyser leurs erreurs de prononciation, car pour y remédier, il faut aussi comprendre pour quelle(s) raison(s) elles se produisent. Le sentiment de honte, de timidité ou de peur et la motivation des élèves, comme nous le savons, ont d'autant d'importance et d'influence sur le fonctionnement d'un enseignement de la prononciation que l'interlangue des apprenants ou leur difficulté à articuler, à recevoir et à percevoir les sons en langue cible. Pour faciliter l'enseignement de la prononciation, nous avons donc opté pour la plurisensorialité, une approche globale qui mobilise la motricité et le système sensoriel, afin d'exploiter l'influence du corps et du non-verbal dans la production orale.

En ce qui concerne l'approche adoptée pour l'enseignement de la prononciation, nous pouvons dire qu'en travaillant la relation entre les sens et la voix, il est plus facile pour les apprenants de ressentir les indices phonétiques de la langue cible. Grâce à cette approche, nous avons, en effet, considéré le corps dans sa globalité comme un moyen pour apprendre la prononciation, instrument qui représente la dimension physique de la parole par le biais des mouvements et des gestes. Le travail sur la perception et la mémorisation ainsi que la création d'habitude et d'horizons d'attente ont d'ailleurs constitué une partie fondamentale pour ce travail. Comme nous l'avons observé dans le cadrage théorique, l'apprenant d'une langue étran-

gère se retrouve en situation de « surdité phonologique » qui l'empêche d'identifier certains sons de la langue cible. Voilà pourquoi la création d'un paysage sonore s'avère, selon nous, indispensable pour faciliter la perception et la mémorisation des sons et des paramètres acoustiques de la langue cible.

Selon nos premiers objectifs, tout au long de ce mémoire, nous avons pu approfondir nos connaissances que nous possédions, résultantes de nos deux dernières années de master, mais aussi des années d'études universitaires précédentes. En effet, le développement de la phonétique constitue un défi pour l'enseignant ainsi que pour les apprenants. Alors, l'enseignant devra favoriser la motivation et l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage du français afin d'améliorer leur prononciation pour communiquer d'une façon claire avec les autres. Pour ce faire, il devra donc réfléchir sur les activités qu'il va proposer aux élèves pour qu'elles puissent favoriser une ambiance sécurisante au sein de la classe, l'expression des apprenants et leur motivation devant n'importe quelle langue étrangère.

Personnellement, nous pensions qu'un tel enseignement pouvait être difficilement envisageable pour un jeune enseignant inexpérimenté. Néanmoins, nos implications nous ont rassurée sur la faisabilité de l'enseignement de la prononciation. L'important est d'instaurer une ambiance réconfortante et une relation appropriée qui génèrent des émotions positives chez les apprenants tout en employant et combinant la voix avec le corps afin de les mettre en confiance et d'avoir plus d'impact. En d'autres termes, les conditions idéales pour qu'un apprenant se sente prêt à rompre sa timidité ou sa honte, à s'investir entièrement et ainsi favoriser une coopération entre tous les participants.

Ainsi, nous avons constaté que le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est indispensable, car il doit travailler tous les aspects des langues comme la phonétique ou la phonologie, voire même la prosodie et pas seulement la grammaire afin de développer la compétence communicative des élèves. Nous soulignons que la phonétique, c'est-à-dire l'aspect linguistique doit être travaillé dès le premier contact avec la langue étrangère pour que les messages émis par les apprenants soient bien entendus par les locuteurs. De la même façon, toutes les capacités et les compétences nécessaires pour l'apprentissage d'une langue seront développées si nous travaillons la phonétique dès le début.

Cette étude nous a d'ailleurs apportée des informations complémentaires par rapport à la prononciation, domaine dont nous ne connaissions que les bases. C'est ainsi que maintenant, nous avons découvert l'importance de ce sujet pour l'apprentissage de l'oral en langue étrangère. Travailler la prononciation peut contribuer à rendre le discours oral des apprenants

intelligible, améliorer leurs habiletés communicatives et leur faire prendre conscience des écarts existants entre la langue maternelle et la langue cible. L'objectif de ce travail est, en effet, de revendiquer la place de la prononciation dans l'enseignement de langues, domaine souvent négligé dans les manuels et dans les pratiques professionnelles. Notre propos est également d'encourager les enseignants à se lancer à la découverte d'un sujet aussi fascinant que celui-ci, et qui peut en même temps apporter énormément à l'apprentissage du français langue étrangère. L'accentuation, l'intonation, le rythme et les groupes rythmiques, notions parfois difficiles à comprendre par les apprenants, ont d'autant d'importance dans la construction et la compréhension du sens à l'oral.

En effet, à la suite de l'analyse des données, nous pouvons dire qu'en matière d'aspects didactiques que le travail avec la prononciation en cours de langue implique nécessairement une articulation entre la dimension segmentale et suprasegmentale de la langue cible. Nous nous sommes rendue compte que chaque thématique travaillée en cours évoquait un aspect suprasegmental notamment dans les exercices de production. Nous aimerions donc pouvoir approfondir cette étude en ayant la chance d'analyser et de didactiser la prosodie et ainsi pouvoir approfondir certains éléments de l'enseignement de la prononciation. Nous souhaiterions en outre observer les nombreuses autres difficultés de production orale rencontrées par un public hispanophone.

Bibliographie

Abry, D. et Veldeman-Abry, J. (2007). La phonétique : Audition, prononciation, correction. Paris : CLE International. En ligne : <https://archive.org/details/dominiqueabryjulieveldemanabryphonetique.auditionprononciation.correctioncle2007/page/n53/mode/2up> consulté le 01 août 2022.

Abou Haidar, L. et Llorca, R. (2016). L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole. En ligne : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra60_web.pdf consulté le 01 août 2022.

Alazard, C., Astésano, C., Billières, B., Espesser, R. (2009). Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Étrangère. Les Actes de la conférence Interface Discours & Prosodie (IDP). En ligne : <https://www.yumpu.com/en/document/read/52843080/role-de-la-prosodie-dans-lastructuration-du-discours> consulté le 03 août 2022.

Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. In Renard, R. (dir) Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2 : la phonétique verbo-tonale. De Boeck Supérieur. Pédagogies en développement. p. 35-70.

Billieres, M., Alazard, C., Astesano, C., Nocaudie, O. (2013). Phonétique corrective en FLE Méthode verbo-tonale. En ligne : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOHPHONETIQUEFLE/seq01P0201.html> consulté le 31 mai 2022.

Canault, M. (2017). La phonétique articulatoire du français, Paris : De boeck supérieur. En ligne : <https://docplayer.fr/145520088-Orthophonie-la-phonetique-articulatoire-du-francaisla-phonetique-articulatoire-melanie-canault-la-phonetique-articulatoire-du-francais.html> consulté le 27 juillet 2022.

Caussin, M. (2004). L'influence de la motivation sur la compétence et la performance des apprenants de Français Langue Étrangère en milieu universitaire louisianais: Théories, Perspectives et Stratégies. La Fayette : University of Louisiana. Clas, A. (1968). Phonétique Appliquée. Montréal : Beauchemin.

Colletta, J. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition. Sprimont : Pierre Mardaga Editeur.

- Colletta, J. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? In Cicurel, F. et Bigot, V. (dir) Les interactions en classe de langue. Le Français dans le monde – Recherches et applications n° spécial. Paris, Clé international. p. 32-41.
- Companys, E. (1966), Phonétique français pour hispanophones, Paris : Hachette, p.142-143.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. in J. Cosnier, A Berrendonner et C. Orecchioni : Les voies du langage, Dunod, p. 255-304. En ligne : <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/tuitekj/MonDepotPublic/cours/2611pdf/Cosnier-Gestuel.pdf> consulté le 27 juillet 2022.
- Cuq, J-P et Gruca, I. (2002) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Paris, p.174
- Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, p.205.
- Denervaud, S., Gentaz, E., Matusz, P.J. et al. (2020). Les gains multisensoriels dans la détection simple prédisent la cognition globale chez les écoliers. Sci Rep 10, 1394. En ligne : <https://doi.org/10.1038/s41598-020-58329-4> consulté le 27 juillet 2022.
- Dictionnaire français Larousse. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/prononciation/64334> consulté le 15 juin 2022.
- Dubois, J. et al. (1999). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 2e éd. Larousse-bordas/HER, p.6. En ligne : <https://archive.org/details/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/page/n347/mode/2up> consulté le 15 juin 2022.
- Dufeu, B. (2008). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, p.5. En ligne : <https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf> consulté le 15 juin 2022.
- Dufeu, B. (2016). Vers une approche holistique de la prononciation. In Recherches et Applications. Le français dans le monde. N° 60, juillet 2016 : "L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole", p.58-67.
- Dunja, F. et Pavelin Lesic, B. (2016). Mouvement, geste, parole: les valeurs de la langue parlée dans la correction phonétique. Edition du CIPA. p.155-166 En ligne : https://www.researchgate.net/publication/309415102_Mouvement_geste_parole_les_valeurs_de_la_langue_parlee_dans_la_correction_phonétique consulté le 27 juillet 2022.
- Fónagy, I. (1983). La vive voix. Essais de psycho-phonétique, Payot, p.121

Galligani, E. et Bruley C. (2015). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE. In Mélanges CRAPEL, n° 35, Tenir compte des langues premières dans l'enseignement / apprentissage des langues, Université de Neuchâtel, Suisse. En ligne: <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-36-3-1.pdf> consulté le 26 juin 2022.

Gass, S. & Selinker, L. (1994). Second Language Acquisition : An Introductory Course. NJ : Lawrence Erlbaum. En ligne : <https://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/Gass.Second-Language-Acquisition.pdf> consulté le 27 juin 2022.

Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire CLE International, Paris, France. En ligne : <https://books.google.es/books?id=R05DQAAQBAJ&lpg=PT285&dq=la%20m%C3%A9thode%20silencieuse%20facilite%20la%20concentration%2C%20la%20vivacit%C3%A9%2C%20l'organisation%20mentale%20et%20la%20r%C3%A9tention&hl=es&pg=PT285#v=onepage&q&f=false> consulté le 01 août 2022.

Guimbretière, E. (1994). Phonétique et enseignement de l'oral, Didier, Hatier, Paris, p.14. En ligne : <https://docplayer.fr/18647545-Phonétique-et-enseignement-de-l-oral-elisabeth-guimbretiere-u-f-r-didactique-du-f-l-e-universite-paris-iii.html> consulté le 16 juin 2022.

Hualde, J. I. (2014). Los sonidos del español, Cambridge University Press. En ligne : <https://docplayer.es/58851679-Los-sonidos-del-jose-ignacio-hualde-con-sonia-colina.html> consulté le 16 juin 2022.

Intravaia, P. (2000). Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal, Paris, Didier Érudition.

Kaneman-Pougatch, M. et Pedoya-Guimbretière, E. (1989) Plaisir des sons : enseignement des sons du français, Alliance Française ; Hatier/Didier, Paris.

Laks, B. (2004). Continu et discontinu : l'articulation phonétique /phonologie, cahiers de aposématique, Montpellier, p.7. En ligne : <https://journals.openedition.org/praxematique/2771?lang=en> consulté le 15 juin 2022.

Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques et principes de l'enseignement des langues. Techniques d'enseignement de l'anglais langue seconde (2e éd.). Oxford : Oxford University.

Lauret, B. (2007). Enseigner la prononciation du français : questions et outils, Hachette, coll. F.

- Léon, P. (1992). Phonétisme et prononciation du français, Éditions Fernand Nathan, Paris.
- Lhote, E. (1995). Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre. Hachette, Paris.
- Llorca, R. (2001). Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. Coll. Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes ?, Saint Étienne. p.141-150.
- Magnat, E., et Goudin, Y. (2020/2). Voir pour entendre et prononcer, entendre pour lire et écrire. Association des professeurs de langues vivantes (APLV), in Langues Modernes.
- Martinez, P. (1996). La didactique des langues étrangères, Que sais-je n°8757, Paris, PUF
- Mayer, R. E., et Anderson, R. B. (1991). Animations need narrations : An experimental test of a dual-coding hypothesis. Journal of Educational Psychology, 83(4), 484-490. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/232454397_Animations_Need_Narrations_An_Experimental_Test_of_a_Dual-Coding_Hypothesis consulté le 27 juillet 2022.
- Munot, P. et Neve F.X., (2002). Une introduction à la phonétique, Ed, CEFL, Belgique, p.13. En ligne : <https://books.google.com.pe/books?id=8h1G0eCtWwAC&printsec=frontcover> consulté le 16 juin 2022.
- Pagel, D., Madeleni, É. et Wioland, F. (2012). Le rythme du français parlé. Paris, Hachette. En ligne : https://books.google.es/books?id=IFIECgAAQBAJ&pg=PT16&hl=fr&source=gbs_selected_pages&cad=2 consulté le 27 juin 2022.
- Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Collection dirigée par Robert Galisson. Paris : Clé International. En ligne : https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf consulté le 15 juin 2022.
- Renard, R. (1979). La méthode verbo-tonale de correction phonétique. Bruxelles, Mons-Didier.
- Silva, H. (2011). Pour faire de la Phonétique I - Il était une fois...l'enseignement de la phonétique. En ligne : <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/Phonetique1.pdf> consulté le 15 juin 2022.
- Tellier, M. (2008a). Dire avec des gestes. In : F. Chnane-Davin & J.-P. Cuq (dir.), Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le Français dans le monde, recherche et application, 44, p.40-50.
- Tellier, M., et Cadet, L. (2014) Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique. Paris,

Éditions Maison des Langues.

Treffandier, F. et Pierré, M. (2012). Jeux de théâtre. coll. « Les outils malins du FLE », Presses universitaires de Grenoble, En ligne : <https://www.pug.fr/produit/1001/9782706116643/jeux-de-theatre/preview?escape=false#lg=1&slide=6> consulté le 16 juin 2022.

Vogel, K. (1995). L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit de l'allemand par Brochee JM. et Confais J-P. Toulouse : PUM.

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). dans Revista de Lenguas Modernas, n°14, p.183-196, Paris 3 : France, Sorbonne nouvelle. En ligne : <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9687> consulté le 15 juin 2022.

Sitographie

Billières, M. (2015). La méthode articulatoire. En ligne : <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-articulatoire/> consulté le 26 juin 2022.

Billières, M. (2016). « La voix se voit, le mouvement s'entend » En ligne : <https://www.verbotonale-phonetique.com/voix-se-voit-mouvement-sentend> consulté le 27 juin 2022.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). Conseil de L'Europe, Strasbourg : Didier. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8#> consulté le 15 juin 2022.

Les 12 nouveaux petits sketches de Ann Rocard : <https://www.leproscenium.com/Detail.php?IdPiece=18323> consulté le 13 mai 2022.

Moreno, A., Toledano, D., Curto, N., et Torre, R. (2006). Inventario de frecuencias fonémicas y silábicas del castellano espontáneo y escrito. Colloque IV jornadas en Tecnología del habla. Universidad de Zaragoza, Saragosse. En ligne : https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/663749/inventario_moreno_JTH_2006.p%20df?sequence=1&isAllowed=y consulté le 27 juin 2022.

Phonétique : les nasales de Priscilla de l'Institut linguistique alpha : https://www.youtube.com/watch?v=j_Qs75dfpko&ab_channel=Alphab consulté le 10 mai 2022.

Procédés de correction des voyelles nasales : <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq07P0101.html> consulté le 11 mai 2022.

Table des illustrations

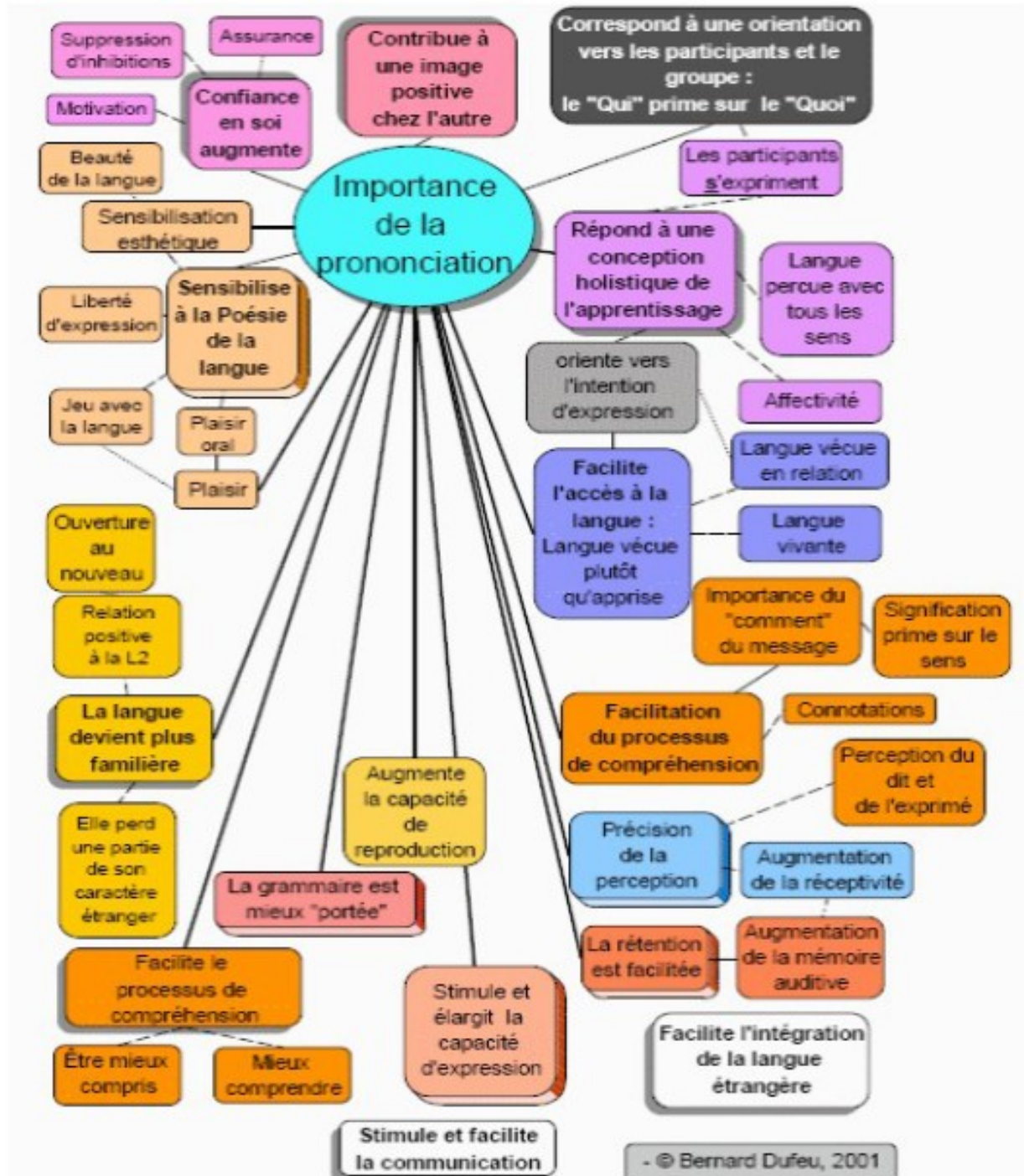
Figure 1. Schéma de Lhote.....	27
Figure 2. Comparaison des consonnes en espagnol et en français.....	37
Figure 3. Trapèzoïde vocalique comparatif français/espagnol.....	38
Figure 4. Fréquence de distribution des structures syllabiques en français et en espagnol.....	41
Figure 5. Les usages de la gestualité.....	47
Figure 6. Inventaire des phonèmes vocaliques du français de référence.....	55
Figure 7. Productions nasales.....	58
Figure 8. Affiches colorées des graphies des voyelles nasales.....	60
Figure 9. Tableau exercice de discrimination auditive en espagnol et en français.....	60
Figure 10. Spectrogramme et formants de l'apprenants 1.....	72
Figure 11. Spectrogramme et formants de l'apprenant 2.....	73
Figure 12. Schéma vocalique du natif.....	74
Figure 13. Spectrogramme et formants de l'apprenant 1.....	79
Figure 14. Spectrogramme et formants de l'apprenant 2.....	80
Figure 15. Spectrogramme et formants des apprenants 1 et 2.....	81

Table des annexes

Annexe 1 L'importance de la prononciation	25
Annexe 2 Partie phonétique du manuel Promenade 1, dossier 5 « En ville »	52
Annexe 3 Questionnaire écrit et cinq exemples	69

Annexe 1

L'importance de la prononciation



Annexe 2

Partie phonétique du manuel Promenade 1, dossier 5 « En ville »

LEÇON **2** DOSSIER **5**

3 Écris sur un papier « article défini » et sur un autre papier « article indéfini ». Écoute encore Julia et lève le papier correspondant quand tu entends un article.



4 Relis le texte et réponds.
 a. Où habite Julia ?
 b. Où est-ce qu'elle aime faire du roller ?

Pour situer un lieu
 24
 Près de mon collège, il y a des jardins.
 Je n'habite pas loin de la station de métro.
 Je suis dans un super collège.
 La péniche est sur la Seine.

Les articles définis et indéfinis
 23
Les articles indéfinis
 Dans mon quartier, il y a **une** piscine.
 Dans mon quartier, il y a **des** jardins.
 Je suis dans **un** super collège.
Les articles définis
 C'est **la** piscine Joséphine-Baker.
 Ce sont **les** jardins Abbé-Pierre.
 C'est **le** collège Thomas-Mann.

**Et toi, comment s'appelle ton collège ?
 Donne le nom d'autres lieux de ta ville.**

près/toin de + le collège = près/toin du collège
 près/toin de + les jardins = près/toin des jardins

5 Jouez à deux. Écoutez et trouvez les lieux le plus rapidement possible sur le plan de la page 49.

6 Jouez avec la classe. Faites ensemble la liste des lieux importants de votre ville. Par deux, choisissez un lieu et écrivez une devinette pour le situer. Posez votre devinette aux autres groupes, qui devinent le nom du lieu. ► **DICO VISUEL** p. 79

C'est dans la rue Mayor, près du collège !
 La bibliothèque ?

26 Écoute et répète. Classe les mots dans le tableau.

« un » [œ] / « in » [ɛ]	« an » [ɑ]
...	Mitterrand

27 **Virelangue !**
 Antonin prend un bain et pendant ce temps Armand peint dans le jardin.

Corrigés

- 1 2. le collège ; 3. la bibliothèque ; 4. la piscine ; 5. les jardins
- 2 a. 2 ; b. 1 ; c. 4 ; d. 5 ; e. 3
- 3 Voir transcription CD 2, piste 22.
- 4 a. Julia habite près de son collège, pas loin de la station de métro et de la bibliothèque François-Mitterrand. b. Elle aime faire du roller dans les jardins de son quartier.
- 5 Voir transcription CD 2, piste 25.
- 6 Réponse libre.

Phonétique

« in » : un, jardin ; « an » : Mitterrand, dans, arrondissement

Annexe 3
Questionnaire écrit et cinq exemples

Noms/Prénoms (Apellidos/Nombres):

Âge (Edad):

Année d'entrée au collège Bética-Mударra (Año de entrada al Colegio Bética-Mударra):

Est-ce ta première année de français ? (¿Es el primer año que estudias el francés?)

Oui Non

Pourquoi as-tu choisi le français comme option ? (¿Por qué has elegido el francés como optativa?)

.....
.....
.....

Es-tu timide? (¿Eres tímido/a?)

Oui Non

As-tu aimé les activités de prononciation? (¿Te han gustado las actividades de la pronunciación?) Oui Non

Quelle est ton activité préférée? (¿Cuál es tu actividad preferida?)

.....
.....

Quelle est l'activité que tu as moins aimée? (¿Cuál es la actividad que te ha gustado menos?)

.....
.....

Penses-tu que c'est important d'apprendre à bien prononcer? Pourquoi? (¿Piensas que es importante aprender a pronunciar bien? ¿Por qué?)

.....
.....
.....

Questionnaire

Noms/Prénoms (Apellidos/Nombres): Castro Ruiz, Marta

Âge (Edad): 13

Année d'entrée au collège Bética-Mudarra (Año de entrada al Colegio Bética-Mudarra): 2021

Est-ce ta première année de français ? (¿Es el primer año que estudias el francés?)

Oui Non

Pourquoi as-tu choisi le français comme option ? (¿Por qué has elegido el francés como optativa?)

Lo he elegido porque nunca había dado francés y tenía muchas ganas de aprender este idioma.

Es-tu timide? (¿Eres tímido/a?)

Oui Non

As-tu aimé les activités de prononciation? (¿Te han gustado las actividades de la pronunciación?)

Oui Non

Quelle est ton activité préférée? (¿Cuál es tu actividad preferida?)

Mi actividad preferida ha sido la canción que me ha encantado y ha sido súper divertido.

Quelle est l'activité que tu as moins aimée? (¿Cuál es la actividad que te ha gustado menos?)

La actividad que me ha gustado menos ha sido la de hacer el trabalenguas que no se me da muy bien la pronunciación.

Penses-tu que c'est important d'apprendre à bien prononcer? Pourquoi? (¿Piensas que es importante aprender a pronunciar bien? ¿Por qué?)

Sí. Porque en el francés hay muchas palabras que son muy parecidas y solo se diferencian por la pronunciación.

Questionnaire

Noms/Prénoms (Apellidos/Nombres): Dx Heredia Aguilera Julia
Âge (Edad): 12
Année d'entrée au collège Bética-Mudarra (Año de entrada al Colegio Bética-Mudarra): 2012

Est-ce ta première année de français ? (¿Es el primer año que estudias el francés?)

Oui Non

Pourquoi as-tu choisi le français comme option ? (¿Por qué has elegido el francés como optativa?)

Parque es una asignatura que me resulta de buen agrado y me gusta

Es-tu timide? (¿Eres tímido/a?)

Oui Non

As-tu aimé les activités de prononciation? (¿Te han gustado las actividades de la pronunciación?)

Oui Non

Quelle est ton activité préférée? (¿Cuál es tu actividad preferida?)

Cuando nos ponían palabras y teníamos que decir que fonética era

Quelle est l'activité que tu as moins aimée? (¿Cuál es la actividad que te ha gustado menos?)

La de la canción (Pero si me ha gustado)

Penses-tu que c'est important d'apprendre à bien prononcer? Pourquoi? (¿Piensas que es importante aprender a pronunciar bien? ¿Por qué?)

Si lo es, porque si no pronuncias bien, nunca estarás hablando correctamente el idioma que quieres aprender

Questionnaire

Noms/Prénoms (Apellidos/Nombres): Claudia Ricardo Mateos - Aparicio

Âge (Edad): 12 años

Année d'entrée au collège Bética-Mudarra (Año de entrada al Colegio Bética-Mudarra): 2018 o 2012

Est-ce ta première année de français ? (¿Es el primer año que estudias el francés?)

Oui Non

Pourquoi as-tu choisi le français comme option ? (¿Por qué has elegido el francés como optativa?)

... Porque me va a servir en un futuro, me gusta y era la mejor optativa.

Es-tu timide? (¿Eres tímido/a?)

Oui Non

As-tu aimé les activités de prononciation? (¿Te han gustado las actividades de la pronunciación?)

Oui Non

Quelle est ton activité préférée? (¿Cuál es tu actividad preferida?)

... la del teléfono rojo porque estaba muy chula y ves cómo influye la pronunciación.

Quelle est l'activité que tu as moins aimée? (¿Cuál es la actividad que te ha gustado menos?)

... la canción porque no la entendía y porque era muy larga y me perdía.

Penses-tu que c'est important d'apprendre à bien prononcer? Pourquoi? (¿Piensas que es importante aprender a pronunciar bien? ¿Por qué?)

... Yo creo que sí es muy importante porque si no pueden confundir la palabra a la que dices, y también para hablar bien el idioma.

Questionnaire

Noms/Prénoms (Apellidos/Nombres): Carla Fuentesal Mora

Âge (Edad): 13

Année d'entrée au collège Bética-Mudarra (Año de entrada al Colegio Bética-Mudarra): 2021 - 2022

Est-ce ta première année de français ? (¿Es el primer año que estudias el francés?)

Oui Non

Pourquoi as-tu choisi le français comme option ? (¿Por qué has elegido el francés como optativa?)

Parque mi madre me oblige y tambien porque me va a servir en el futuro.

Es-tu timide? (¿Eres tímido/a?)

Oui Non

Al principio si, pero despues no

As-tu aimé les activités de prononciation? (¿Te han gustado las actividades de la pronunciación?)

Oui Non

Quelle est ton activité préférée? (¿Cuál es tu actividad preferida?)

la de crear guion y el telefono estacharrado, porque eran divertidas y faciles.

Quelle est l'activité que tu as moins aimée? (¿Cuál es la actividad que te ha gustado menos?)

la cancion porque era muy larga y me aburría.

Penses-tu que c'est important d'apprendre à bien prononcer? Pourquoi? (¿Piensas que es importante aprender a pronunciar bien? ¿Por qué?)

Si, porque hay muchas palabras que seenan casi igual y si no las pronuncias bien tu frase puede tener un significado totalmente distinto o no tener sentido.

Questionnaire

Noms/Prénoms (Apellidos/Nombres): Maria Gómez-Luengo Carrero

Âge (Edad): 12 años

Année d'entrée au collège Bética-Mударra (Año de entrada al Colegio Bética-Mударra): 2021-2022

Est-ce ta première année de français ? (¿Es el primer año que estudias el francés?)

Oui Non

Pourquoi as-tu choisi le français comme option ? (¿Por qué has elegido el francés como optativa?)

Porque es muy importante e interesante estudiar otra lengua ya que te ayuda para el futuro

Es-tu timide? (¿Eres tímido/a?)

Oui Non

As-tu aimé les activités de prononciation? (¿Te han gustado las actividades de la pronunciación?)

Oui Non

Quelle est ton activité préférée? (¿Cuál es tu actividad preferida?)

La del teléfono escuchando

Quelle est l'activité que tu as moins aimée? (¿Cuál es la actividad que te ha gustado menos?)

La de la canción ya que creo que podrías poner otra más divertida

Penses-tu que c'est important d'apprendre à bien prononcer? Pourquoi? (¿Piensas que es importante aprender a pronunciar bien? ¿Por qué?)

Si, porque sino no te van a entender a la hora de hablar

Table des matières

Introduction.....	8
Partie 1 - Présentation du contexte.....	9
Chapitre 1. Analyse du contexte institutionnel	10
1. Le contexte sociolinguistique.....	10
2. Le contexte pédagogique.....	11
3. Les caractéristiques de l'établissement.....	12
Chapitre 2. Présentation de la classe.....	13
1. Le cadre spatio-temporel.....	13
2. Les apprenants.....	13
3. L'enseignante.....	14
Chapitre 3. Présentation du projet	15
1. Analyse des besoins institutionnels et pédagogiques identifiés.....	15
2. Présentation des objectifs généraux et pédagogiques du projet.....	16
3. Stratégie mise en place.....	18
Partie 2 - Cadrage théorique.....	22
Chapitre 4. La place de la prononciation dans l'enseignement des langues.....	23
1. Définir le concept de prononciation.....	23
2. Distinction entre la phonétique, la phonologie et la prosodie.....	24
3. L'importance de la prononciation dans l'apprentissage de FLE.....	25
4. Travailler la prononciation : comment faire ?.....	26
4.1. L'approche « paysagiste » et le paysage sonore.....	26
4.2. La musicalité et l'image sonore.....	27
4.3. Le silence et l'habitude.....	28
4.4. Le sensoriel et les mouvements de la langue.....	29
5. Corriger les erreurs de prononciation : comment faire ?.....	30
5.1. La description articulatoire.....	30
5.2. La technique des oppositions phonologiques.....	31
5.3. La procédure verbo-tonale	31
Chapitre 5. Les enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère.....	33
1. Les différents facteurs faisant obstacle à l'apprentissage de la prononciation en langue étrangère.....	33
1.1. Le crible phonologique (ou « surdité phonologique »).....	33
1.2. La fossilisation.....	34
1.3. La motivation.....	35
2. L'approche comparée de la phonétique du français et de l'espagnol.....	36
2.1. Le cas des voyelles et des consonnes.....	37
2.2. Le cas du « e » caduc.....	39
2.3. Les structures syllabiques et la syllabation en français et en espagnol.....	40
2.4. L'enchaînement et la liaison.....	42
2.5. L'accentuation et le rythme en espagnol et en français.....	42
Chapitre 6. La phonation et le corps.....	44
1. La phonation et le corporel.....	44
2. Les voies d'entrelacement de la corporalité de la parole.....	44
3. Introduction à l'approche plurisensorielle.....	45
4. Une perspective multimodale	46
5. La gestuelle communicative.....	48

Partie 3 - Analyse des données.....	50
Chapitre 7. Présentation du dispositif	51
1. Les bienfaits d'une approche axée sur les sens.....	51
2. Une approche différente et complémentaire.....	52
3. Un enseignement délaissé.....	53
4. Le choix des sons travaillés : les voyelles nasales.....	54
Chapitre 8. Dispositif d'enseignement et de correction de la prononciation : supports, pédagogie et articulation.....	56
1. Présentation des activités « plurisensorielles ».....	56
2. Les trois phases d'apprentissage.....	57
2.1. Phase 1 : perception.....	57
2.2. Phase 2 : Mémorisation.....	61
2.3. Phase 3 : Production.....	63
3. Le traitement de l'erreur.....	66
3.1. La correction articulatoire.....	66
3.2. La méthode verbo-tonale et les procédés de correction phonétique.....	67
4. L'approche méthodologique pour le recueil des données.....	69
Chapitre 9. Collecte des données et méthodologie d'analyse.....	71
1. État préliminaire des participants.....	71
2. Les impressions générales du dispositif.....	74
2.1. Perception et mémorisation.....	76
2.2. En production.....	77
2.3. L'approche plurisensorielle et le non-verbal.....	78
2.4. Test de sortie.....	79
3. Les considérations finales du dispositif.....	81
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	87
Sitographie.....	91
Table des illustrations.....	92
Table des annexes.....	93
Table des matières.....	103

MOTS-CLÉS : Prononciation, Plurisensorialité, Crible phonologique, Voyelles nasales, Communication non-verbale

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'enseignement de la prononciation en Français Langue Étrangère en tenant compte des fondements de l'approche plurisensorielle, qui a pour objet d'étude la relation entre la langue et le corps. L'objectif est donc de comprendre le processus d'apprentissage de la prononciation, ses enjeux didactiques et son importance dans l'enseignement de l'oral, tout en analysant l'influence d'un dispositif d'enseignement de la prononciation axé sur la plurisensorialité. La démarche de recherche adoptée consiste à intervenir auprès d'un public hispanophone afin de tester le dispositif d'enseignement conçu. L'analyse qualitative des données a été effectuée à partir de trois sources : l'observation participante, les entretiens informels et un questionnaire écrit et l'analyse acoustique de leurs voix avant et après la mise en place du dispositif d'enseignement.

KEYWORDS : Pronunciation, Plurisensoriality, Phonological screen, Nasal vowels, Nonverbal communication

ABSTRACT

This dissertation focuses on pronunciation teaching in French as a foreign language, taking into account the founding principles of plurisensorial language theory, which purpose is to study the relationship between language and body. The aim of this work is to understand pronunciation's process, its didactic implications and the importance of this domain in oral language teaching. In order to do this, we analyzed the influence of a workshop based on a global perspective of plurisensorial approach within a group of Spanish speakers that learn french. The research approach adopted is to intervene with a Spanish-speaking audience in order to test the educational system designed. The results of the analysis are presented in terms of three instruments : participant observation, semi structured interviews and an acoustic analysis of participant's voices.