



Les voyelles nasales du FLE chez des apprenants hispanophones : difficultés et remédiation

Sarah Plisson

► To cite this version:

Sarah Plisson. Les voyelles nasales du FLE chez des apprenants hispanophones : difficultés et remédiation. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04330623

HAL Id: dumas-04330623

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04330623>

Submitted on 8 Dec 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.



Les voyelles nasales du FLE chez des apprenants hispanophones : difficultés et remédiation

Sarah PLISSON

Sous la direction de Mme Laura ABOU HAIDAR

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français langue étrangère

Section Didactique du Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde / Enseignement à distance

Année universitaire 2022-2023



Les voyelles nasales du FLE chez des apprenants hispanophones : difficultés et remédiation

Sarah PLISSON

Sous la direction de Mme Laura ABOU HAIDAR

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français langue étrangère

Section Didactique du Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde / Enseignement à distance

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier **Laura Abou Haidar** pour avoir accepté d'encadrer mon travail, pour sa bienveillance, sa disponibilité, ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce mémoire et pour ses encouragements motivants.

Merci à **Stéphanie Galligani** de m'avoir accompagnée au départ de mes recherches et, après avoir centré la thématique de mon travail sur la phonétique, de m'avoir finalement dirigée vers Madame Abou Haidar pour l'encadrement de ce mémoire.

Mes remerciements sont également destinés à **toute l'équipe pédagogique de l'Université Grenoble-Alpes (UGA)** pour ces quatre années (DU + master) à distance aussi enrichissantes que passionnantes. Je garderai un excellent souvenir de ce premier contact avec l'enseignement du FLE, une étape décisive dans ma vie professionnelle.

Merci à **Christiane** et **Élise**, deux très belles rencontres du master, d'abord pour notre collaboration pour deux matières de M1 mais aussi pour leurs conseils, encouragements et ondes positives, particulièrement lors de cette dernière année.

Merci à **Ahmed** et **Susana** de m'avoir fait confiance et de m'avoir aussi bien accueillie parmi les agréables locaux d'Academia France. Je remercie également **mes collègues** pour la bonne ambiance à l'académie et pour leurs réponses à mon questionnaire.

Je souhaite également remercier **Claudia, Pamela, Carmen, Sandy, Valentina, Lucía, Laura, Joshua, Alan** et **Guillermo** pour leur patience, leur bonne volonté et leur participation à la création et au test du dispositif ainsi qu'à leurs réponses à deux questionnaires différents. Merci à **tous mes élèves** pour leur bienveillance et de m'avoir aussi bien entourée pendant cette première année en tant qu'enseignante de FLE.

Merci à **Luc, Gabriel, Babeth, Constance, Hélène, Paul, Pauline** et **Tom** sans qui le dispositif n'aurait pas été sublimé par leurs jolies voix. Merci pour votre générosité, votre disponibilité et d'avoir pris de votre temps pour m'aider à réaliser ce projet.

À **ma grand-mère, mes parents, mon frère Gabriel**, mes tantes **Delphine, Babeth** et **Boubou**, **ma famille**, *mis queridas* **Constance, Flore** et **Asma** et **mes ami·e·s**. pour leur présence et leur soutien infini pendant cette expérience intense à l'UGA (et dans toutes les autres que j'ai pu entreprendre!), même en étant à l'autre bout du monde : **MERCI!**

Enfin, je voudrais remercier tout particulièrement **Javi**, conseiller de qualité au moment de se mettre dans la peau des apprenants en raisonnant et s'exprimant comme un hispanophone, mais aussi premier cobaye du dispositif et pour qui les voyelles nasales n'ont plus aucun secret...! *Mil gracias por tu apoyo inquebrantable en todo lo que emprendo, por tu presencia y tu paciencia infinita y por aguantarme a diario y particularmente durante todas estas horas dedicadas al máster.*

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Sarah

NOM : Plisson

DATE : Le 5 septembre 2023

Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1 - Présentation du terrain.....	10
Chapitre 1. L'académie Academia France	11
1. Présentation générale.....	11
2. Le personnel	13
3. Le public	14
Chapitre 2. La prononciation du français : un besoin à approfondir	17
1. Missions confiées au sein de l'académie	17
2. Les besoins des apprenants	18
3. La prononciation : un domaine essentiel à explorer.....	20
Chapitre 3. Présentation d'un groupe en particulier	23
1. Les apprenants.....	23
2. Présentation du contexte.....	24
Partie 2 - Cadrage théorique.....	26
Chapitre 4. La place de la prononciation dans l'enseignement du FLE	27
1. La prononciation : un aspect essentiel de l'enseignement du FLE.....	27
2. La « correction phonétique » : une appellation discutable ?.....	33
3. Préconisations pour l'enseignement de la prononciation	37
Chapitre 5. Focus sur les voyelles nasales du français	43
1. Le système vocalique du français.....	43
2. Les difficultés rencontrées par les apprenants.....	45
3. Préconisations pour l'enseignement des voyelles nasales	48
Chapitre 6. L'enseignement des voyelles nasales à un public hispanophone	54
1. Le système vocalique de l'espagnol	54
2. La prononciation des apprenants hispanophones	56
3. Conseils concernant l'enseignement des voyelles nasales à ce public	57

Partie 3 - Conception et mise en œuvre du dispositif pédagogique	59
Chapitre 7. Étape préliminaire	60
1. Progression pédagogique	60
2. Création et mise en œuvre d'une ED	61
3. Analyse des résultats	64
Chapitre 8. Conception et mise en œuvre du dispositif pédagogique.....	70
1. Prise en compte du bilan de l'ED	70
2. Conception du dispositif pédagogique	71
3. Mise en œuvre	75
Chapitre 9. Analyse de la séance de mise en place du dispositif	77
1. La progression des apprenants	77
2. Focus sur le rôle de l'enseignante.....	80
3. Observations relatives au dispositif.....	85
Partie 4 - Bilan de cette expérience pédagogique.....	87
Chapitre 10. Bilan de cette expérience pédagogique	88
1. Des progrès visibles	88
2. Un travail à poursuivre.....	89
3. Concernant le dispositif.....	90
Conclusion	93
Bibliographie.....	95
Sitographie	102
Glossaire	106
Sigles et abréviations utilisés	107
Table des matières	110

Introduction

Pourtant intrinsèque au processus de communication verbale, la prononciation a longtemps été négligée dans la didactique des langues. Cet isolement – dû à une méconnaissance quant à son enseignement ou à une volonté de communiquer coûte que coûte, parfois malgré un accent étranger très prononcé¹, sans approfondir cette facette de la langue – a pu donner lieu à des situations communicationnelles inintelligibles entre des apprenants de langue étrangère (désormais LE) et des natifs. Selon le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi), la *prononciation* se réfère au fait d' « articuler (les sons, les mots d'une langue) conformément à l'usage ». Ce soin accordé à la réalisation des différents phonèmes, unités sonores distinctives, d'une langue offre la transmission efficace d'un message et donc l'intercompréhension des acteurs d'un même acte de communication.

Après avoir enseigné l'espagnol dans des collèges de la région parisienne pendant 4 ans, l'année scolaire 2022-2023 a représenté une année charnière dans mon expérience professionnelle car elle a marqué mes premiers pas dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). J'ai pu expérimenter cette nouveauté au sein de l'académie de français Academia France, en plein cœur de Madrid. Mes principales missions à l'académie se sont résumées par l'enseignement du FLE général à des groupes d'adultes hispanophones (niveaux A1 à B1) ainsi que la conception de contenus pédagogiques innovants et créatifs favorisant l'esprit d'initiative et l'autonomie des apprenants². Cette nouvelle expérience a représenté un réel défi pour moi. En effet, l'enseignement de ma langue première (L1) à des adultes hispanophones a mis en relief trois nouvelles modalités (langue cible - public - langue source) que j'ai découvertes avec un grand enthousiasme.

Un premier contact auprès des étudiants m'a permis de dresser un constat récurrent qui revenait dans la totalité de mes groupes : la prononciation du français s'avérait bien souvent ardue, ce qui pouvait donner lieu à des énoncés peu compréhensibles, voire inintelligibles³. En dehors du fait que des difficultés de prononciation entravent un échange

¹ Durant les approches communicatives des années 1980, l'accent étranger était considéré comme une « marque essentielle de [l']altérité » du locuteur (Billières, *in* Renaudin, 2023, 57).

² Étant directement en lien avec l'enseignement-apprentissage du FLE, elles relèvent toutes deux de l'ingénierie pédagogique.

³ Les résultats d'un questionnaire distribué aux apprenants (**Annexe 2**) mettent également en exergue un besoin de leur part de travailler davantage la prononciation du FLE.

fluide avec un natif, elles peuvent conduire le locuteur à un véritable mal-être pouvant rompre le processus d'interaction. Des moqueries, une perte de crédibilité, l'isolement du locuteur ou encore l'abandon de l'apprentissage de la langue seconde (L2) peuvent effectivement se manifester⁴. Cette première observation m'a encouragée à me questionner sur des stratégies à mettre en place pour favoriser dans un premier temps la perception puis la production des différents sons du français de ces étudiants⁵. Afin de mieux cerner les thématiques dans lesquelles s'inscrivent ces réflexions, il convient de s'attacher aux notions de *phonétique*, de *phonologie* et aux domaines *segmental* et *suprasegmental* :

« La phonétique s'intéresse aux caractéristiques concrètes et physiques des sons du langage, dans leur dimension articulatoire, acoustique et perceptive. [...] La phonologie étudie quant à elle les aspects structuraux et combinatoires des sons du langage. La phonologie segmentale s'intéresse aux sons distinctifs (appelés *phonèmes*), ainsi qu'à leur réalisation et à leur distribution. [...] La phonologie suprasegmentale s'intéresse quant à elle aux aspects tels que le rythme, l'accentuation et l'intonation. » (Durand, Eyche, 2016, 12-13).

Selon Michel Billières, la « compétence phonétique⁶, c'est être intelligible et fluide en langue étrangère, en améliorant sa prononciation [...] sans pour autant devoir se rapprocher d'une norme⁷ » (Billières, *in* Renaudin, 2023, 56). De son côté, Sylvain Detey (2016, 227) met en garde sur le fait que l'enseignement de la prononciation n'est en aucun cas celui de la phonétique, une confusion récurrente dans l'enseignement des LE : « la phonétique et la phonologie fournissent aux enseignants des outils, conceptuels et techniques, pouvant leur permettre de comprendre les origines et la nature des difficultés des apprenants, afin de faciliter leur démarche pédagogique ». En se familiarisant avec ces notions et en se formant à l'enseignement de la prononciation (Gil Fernández, 2016), l'enseignant

⁴ À ce sujet, le député et diplomate Rintaro Ogata (2018) souligne qu'en raison des nombreux sons inexistant en japonais (qui compte au total 5 voyelles et 9 consonnes contre 16 voyelles et 18 consonnes en français), la prononciation est l'une des raisons pour lesquelles les Japonais peuvent abandonner l'étude du français.

⁵ Durant mes années d'enseignement de l'espagnol, la prononciation a toujours fait partie de mes priorités dans mes cours malgré une absence totale de formation dans ce domaine. Ce mémoire représente donc un tournant important dans mon expérience de l'enseignement d'une LE car il m'apporte une grande visibilité quant à de nombreux aspects de cette discipline.

⁶ Le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL, 2001, 91) parle de « compétence phonologique » qu'il définit comme la « connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire » les différents phonèmes du français, les traits phonétiques qui les distinguent, la composition phonétique des mots et la prosodie.

⁷ Dans le Chapitre 4, nous développerons la notion de *norme*, centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage de la prononciation, et les phénomènes qu'elle englobe.

pourra alors proposer des activités adaptées visant à fortifier le processus de communication en LE.

Au fil de mes recherches, je me suis aperçue que les voyelles nasales, inexistantes en espagnol, posaient particulièrement problème aux apprenants : des difficultés de réalisation – probablement dues à des entraves de perception de ces phonèmes – pouvaient parfois donner lieu à des contresens et incompréhensions. Je me suis alors interrogée sur les obstacles que rencontraient ces élèves au moment de percevoir et de produire les voyelles nasales. Comment favoriser leur perception et leur production ? Le système de l'espagnol comporte-t-il des similitudes avec certaines caractéristiques de ces voyelles permettant de favoriser progressivement leur acquisition ?

Nous faisons l'hypothèse que la mise en place d'un dispositif pédagogique centré sur la perception et la réalisation des voyelles nasales puisse aider les apprenants à les entendre et à les produire correctement au moment de s'exprimer en français. Nous pensons également qu'une plus grande familiarité avec ces phonèmes pourrait favoriser l'estime de soi et les encourager à prendre la parole. La volonté de construire une ressource partant de leurs difficultés – et donc en fonction de leurs besoins – s'est alors manifestée.

À la lumière de travaux effectués sur la prononciation du FLE et particulièrement relatifs aux voyelles nasales, les questions qui animeront ce mémoire sont les suivantes : en quoi est-il pertinent de s'intéresser à leur enseignement à un public hispanophone ? Quelles stratégies mettre en place afin de faciliter leur perception et leur réalisation afin de garantir à ces apprenants une meilleure communication en français ?

La première partie de ce travail aura pour objectif de contextualiser cette expérience d'enseignement du FLE en présentant Academia France, mes missions au sein de cette structure ainsi que les apprenants. Dans un deuxième temps, nous établirons un cadrage théorique relatif à la thématique dominante de ce travail : l'enseignement de la prononciation, et particulièrement celui des voyelles nasales à destination d'un public hispanophone. Ensuite, une troisième partie retracera la conception et la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique adapté aux besoins des apprenants et consacré à la perception et à la production des voyelles nasales. Nous dresserons enfin le bilan de cette expérience pédagogique dans une quatrième et dernière partie.

Partie 1

Présentation du terrain

Chapitre 1. L'académie Academia France

Salariée en tant qu'enseignante de FLE au sein de l'académie de français Academia France à Madrid, j'ai bénéficié d'un contrat de travail, débuté le 5 octobre 2022, qui s'élevait à 12 heures par semaine et stipulait que mon activité s'achèverait après une période de dix mois, soit le 31 juillet 2023⁸.

1. *Présentation générale*

Academia France est une académie privée de français installée à Madrid depuis 2007, date de sa création. Située en plein centre de la capitale espagnole, l'académie propose des cours de FLE par des enseignants français en présentiel et en ligne.

1.1. *Cours dispensés*

L'organisation propose des cours en présentiel et en ligne pour les niveaux allant du A1 au C1. Un large choix de modalités d'inscription est proposé. En effet, les apprenants intéressés peuvent choisir des cours au trimestre (30 heures), au semestre (62 heures) ou à l'année (110 heures). Des cours semi-intensifs (30 heures) et intensifs (50 heures) sont également proposés durant tout le mois de juillet. Depuis sa création, elle partage ses locaux avec une académie d'arabe (Instituto Árabe). En effet, le directeur, anciennement enseignant d'arabe et gérant d'une académie d'arabe, a souhaité agrandir son académie en créant celle de français, toutes deux étant pensées pour accueillir des apprenants souhaitant voyager dans le Nord de l'Afrique, selon lui. Le site internet de l'académie prône sa multiculturalité en mentionnant son « ambiance multiculturelle pour apprendre et pour rencontrer de nouvelles personnes »⁹. Selon sa secrétaire, l'académie est confrontée à de nombreux concurrents : les autres académies et écoles de langue (comme la Escuela Oficial de Idiomas) et des organisations telles que l'Alliance française ou l'Institut Français de Madrid.

⁸ Pour la réalisation de ce travail, afin d'établir un diagnostic stratégique et de collecter un maximum d'informations concernant l'académie, ses besoins et ceux de ses acteurs, **un entretien semi-dirigé** a été effectué auprès de **la direction (Annexe 1, p. 7)** ainsi que **deux questionnaires en ligne à destination des apprenants** de mes groupes (**Annexe 2, p. 10**) et **des enseignantes de français (Annexe 3, p. 13)**. 72% de mes élèves et mes 3 collègues de FLE y ont répondu. De plus, une consultation détaillée du **site internet de l'académie** a également été nécessaire.

⁹ Les traductions du site internet sont réalisées par mes soins.

Pour y remédier, le directeur mise tout sur le site internet de l'académie et les avis d'apprenants rédigés sur Google¹⁰.

1.2. Locaux

L'académie, dont la superficie totale est d'environ 300 m², dispose, en plus du bureau de la secrétaire, de six salles de classe pouvant accueillir entre 8 et 12 apprenants. Ces salles sont réparties entre les cours d'arabe et de français. Pour la plupart d'entre-elles, les tables sont disposées en U, un agencement qui favorise les échanges entre les différents acteurs d'un cours de langue étrangère.



Figure 1. Salle de cours qui m'a été attribuée tout au long de l'année

Source : <https://www.academiafrance.es/instalaciones.html>

Par ailleurs, une salle de cinéma équipée d'un écran blanc est également disponible pour y projeter des films en arabe ou en français durant certaines occasions.

¹⁰ Au moment de la rédaction de ce travail, l'académie a comme note 4,9/5 sur Google, ce qui démontre la grande satisfaction des apprenants. Selon les sondages effectués, 93,9% des acteurs (87,8% des apprenants et mes 3 collègues de FLE) ont connu l'académie via Internet. Les bons commentaires ont forcément un impact positif quant à l'arrivée de nouveaux apprenants et enseignants.

1.3. Matériel pédagogique

Quatre salles sur six sont équipées d'un téléviseur, ce qui peut représenter un obstacle si tous les enseignants souhaitent projeter des documents au même moment. De plus, l'académie n'étant équipée que d'un ordinateur destiné aux cours en ligne d'arabe, les enseignants doivent apporter leur ordinateur personnel ainsi qu'un câble HDMI pour le brancher au téléviseur s'ils ont prévu d'étudier des documents audios ou audiovisuels. Par ailleurs, les enseignantes et les apprenants de FLE bénéficient du manuel *Édito* (des photocopies sont réalisées pour les cours en présentiel), imposé par le directeur afin qu'il existe une progression commune entre tous les groupes de FLE¹¹.

2. Le personnel

Nous allons à présent nous intéresser à l'équipe d'Academia France, à savoir la direction et les enseignantes de FLE¹².

2.1. La direction

La direction se compose du directeur de l'académie et de sa secrétaire. Tous deux se chargent du bon fonctionnement de l'académie : accueil, renseignements et inscription des élèves, passation des entretiens d'embauche des futurs enseignants et maintenance de l'infrastructure. Ils insistent particulièrement sur le fait qu'après la qualité de l'enseignement proposé, leur priorité concerne le bien-être des enseignants et des apprenants. En effet, l'ambiance à l'académie est particulièrement chaleureuse : le local et sa décoration sont agréables et la direction et les enseignants sont avenants. 66% des élèves considèrent l'académie comme « vraiment accueillante » et 24,5% « plutôt accueillante »¹³. Durant les entretiens d'embauche, le directeur insiste notamment quant à l'accueil à offrir aux apprenants et à l'importance d'être souriant, dynamique et attentif à leurs besoins.

¹¹ Si les enseignants font le choix d'étudier ponctuellement un document qui n'est pas disponible dans le manuel, il est possible de les imprimer et d'en faire des photocopies. De plus, l'académie bénéficie également de nombreuses bibliothèques qui regorgent d'ouvrages en français et en arabe à la disposition des apprenants qui peuvent les consulter sur place ou les emprunter.

¹² Ce travail étant consacré au FLE, nous ne détaillerons pas l'équipe d'arabe.

¹³ À cette question, aucun apprenant n'a répondu de façon négative, le reste concerne des élèves qui ne se sont jamais rendus à l'académie (apprenants vivant hors de Madrid et qui bénéficient des cours en ligne).

2.2. Les enseignantes

Le site internet de l'académie démontre les critères très précis de la sélection de son professorat : les enseignants doivent avoir pour L1 le français ainsi qu'une expérience dans l'enseignement d'au moins trois ans. Ils doivent également se montrer dynamiques et innovateurs d'un point de vue pédagogique tout en étant proches des apprenants et attentifs à leurs besoins¹⁴. À ce sujet, il est précisé que l'académie « encourage la liberté de ses professeurs en leur donnant une large marge pour la créativité afin d'adapter le processus d'apprentissage aux nécessités de chaque groupe »¹⁵, une affirmation discutable selon moi, nous y reviendrons. L'académie compte quatre enseignantes de FLE. Deux de mes collègues y enseignent depuis septembre 2021 et la troisième depuis juillet 2022.

3. Le public

En février 2023, le public FLE de l'académie comptait 241 apprenants âgés de 16 à environ 60 ans. Parmi eux, 204 participent aux cours en présentiel et 37 aux cours en ligne. J'ai pu travailler avec 20 apprenants en présentiel ainsi que les 37 en ligne.

3.1. Présentation générale

Comme le démontre ce premier graphique, les L1 des apprenants de mes groupes sont variées mais la grande majorité (89,5%) concerne l'espagnol :

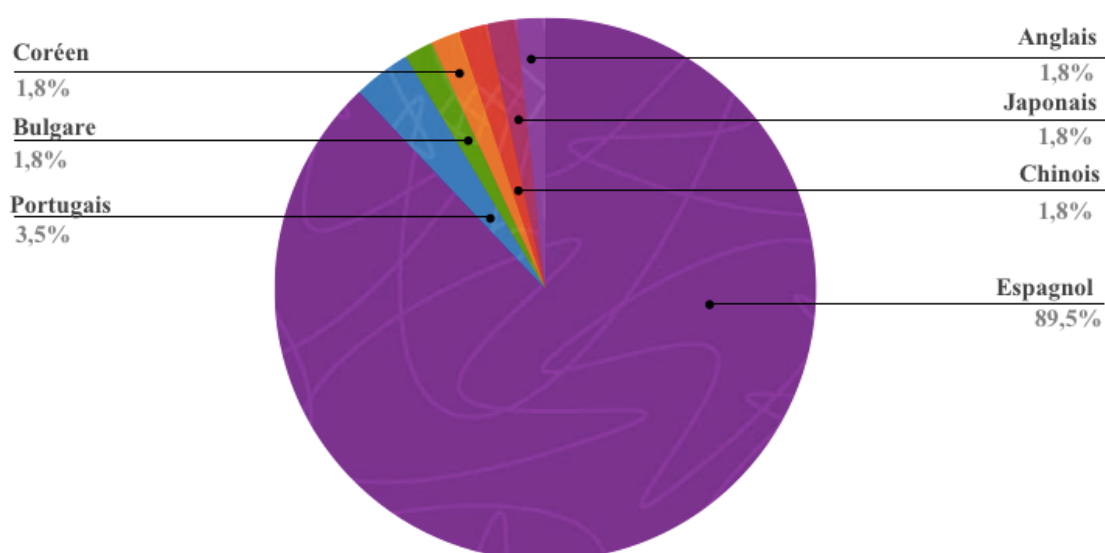


Figure 2. Langues maternelles des apprenants de mes groupes

¹⁴ Voir <https://www.academiafrance.es/profesores-frances.html> Consulté le 05/05/2023.

¹⁵ *Ibid.*

Le graphique suivant présente le détail des origines de mes élèves hispanophones et bien que la plupart soient espagnols (68,6%), il révèle une grande diversité culturelle :

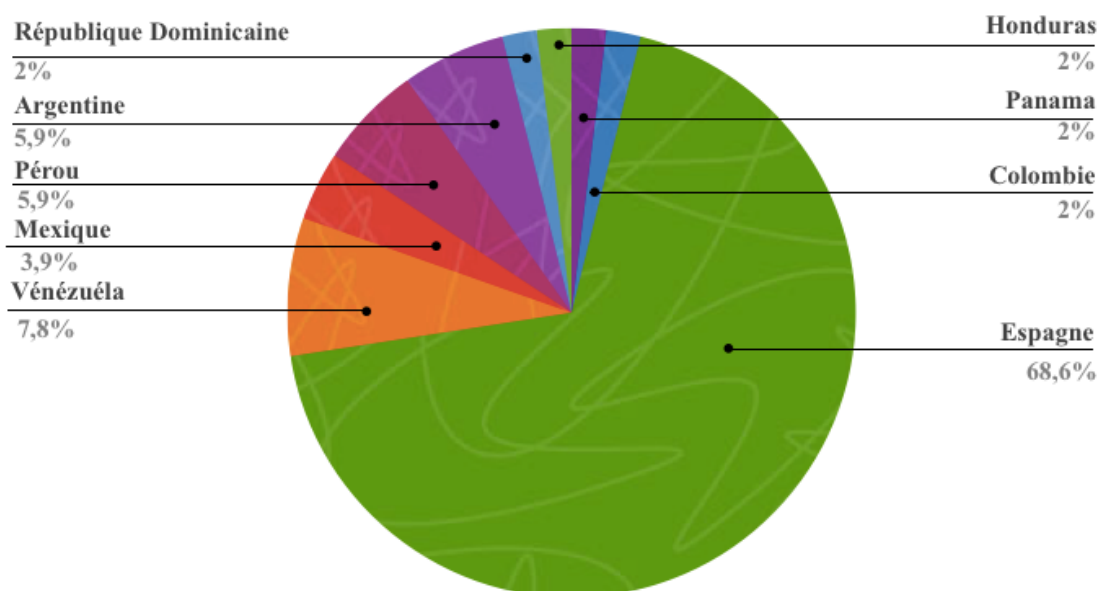


Figure 3. Origines des apprenants hispanophones de mes groupes

3.2. Motivations

Les motivations des apprenants quant à l'apprentissage du français sont diverses : si la grande majorité concerne des étudiants dont les études sont principalement liées aux Relations Internationales, nombreux sont ceux qui souhaitent apprendre le français dans le cadre de leur travail (notamment à la Commission européenne ou dans des banques telles que BNP Paribas) mais aussi pour des motivations personnelles (envie de découvrir la langue française, conjoint·e francophone, par exemple). Par ailleurs, parmi les différentes cultures francophones, je note un grand engouement envers la culture française. En outre, quatre d'entre-eux vivent actuellement dans des pays francophones (Luxembourg, Suisse et France) et six envisagent d'y emménager prochainement (Suisse, France et Belgique).

3.3. Répartition de mes groupes

Comme cela a été précisé précédemment, la totalité des apprenants en ligne et 20 apprenants en présentiel sont à ma charge. Les groupes qui me sont assignés sont les suivants : un groupe de niveau A1, deux groupes de niveau A2 et un groupe de niveau B1. Chaque groupe bénéficie de trois heures d'enseignement de FLE par semaine, soit deux

cours d'une heure et demie. Enfin, les cours sont dispensés en présentiel et à distance, via Zoom, depuis l'académie. La figure suivante présente mon emploi du temps au sein de l'académie :

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
18:00 -19:30	A2 Présentiel	A1 Présentiel	A2 Présentiel	A1 Présentiel
19:30 - 21:00	A2 En ligne	B1 En ligne	A2 En ligne	B1 En ligne

Figure 4. Emploi du temps à l'académie.

Après avoir présenté la structure, l'équipe pédagogique de FLE et la grande diversité qui caractérise les apprenants de mes groupes, nous allons à présent centrer notre attention sur les différentes missions m'ayant été attribuées tout au long de mon activité à l'académie, sur les besoins des apprenants et plus particulièrement sur l'un d'entre-eux : un plus grand approfondissement de la prononciation du français.

Chapitre 2. La prononciation du français : un besoin à approfondir

Les premiers mois à l'académie ont été ponctués par la remise d'un mandat à suivre ainsi que la découverte des apprenants, de leur personnalité, de leur niveau mais aussi de leurs besoins. Ces éléments m'ont conduite à centrer mes recherches sur la prononciation, un aspect fondamental dans le processus d'apprentissage-enseignement du FLE.

1. Missions confiées au sein de l'académie

Dans le cadre de cette activité professionnelle, dès l'entretien d'embauche, le directeur de l'académie m'a fait part de mes missions¹⁶. Étant toutes directement en lien avec l'enseignement-apprentissage du FLE, elles relèvent de l'ingénierie pédagogique :

- Enseigner le FLE général aux niveaux A1, A2 et B1 à des adultes hispanophones en cours collectifs en présentiel (6 heures) et en ligne, via Zoom (6 heures).
- En support à mon enseignement : concevoir des contenus pédagogiques innovants et créatifs qui favorisent l'esprit d'initiative et d'autonomie des apprenants.
- Participer à la préparation des examens du Diplôme d'études en langue française (DELF).

1.1. Enseignement du FLE général

Cette première mission requiert la connaissance des attentes du CECRL concernant chaque activité langagière de l'enseignement du français pour les niveaux qui me sont attribués (A1, A2 et B1). De plus, pour mener à bien cet enseignement, il sera également nécessaire de cibler les besoins des apprenants et de les hiérarchiser (du plus au moins fréquent) afin de traiter en priorité les plus urgents. Enfin, de façon à établir une certaine cohérence et une progression commune entre tous les cours de FLE dispensés au sein de l'académie, le suivi du manuel *Édito* est une condition imposée par le directeur.

1.2. Conception de contenus pédagogiques innovants et créatifs

Après avoir soigneusement suivi le manuel, la conception de contenus pédagogiques innovants et créatifs m'a également été demandée. Pour cela, les premières étapes à mettre en place correspondent à celles de la mission précédente. Je pense qu'il serait bénéfique de varier les ressources au maximum en exploitant d'autres manuels, des vidéos pé-

¹⁶ Celles-ci ne m'ont pas été présentées dans un document écrit (cahier des charges, convention) mais simplement à l'oral. Je les ai toutefois reprises à l'écrit lors de la rédaction du contrat pédagogique requis pour l'obtention d'une Validation des acquis (VAC) du stage de M2.

dagogiques, des podcasts ou encore des chansons, par exemple. Par expérience, l'emploi des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE), outils permettant de dynamiser l'enseignement-apprentissage aussi bien en présentiel qu'en ligne, peut représenter un avantage de taille dans la mesure où elles permettent la conception de documents ludiques adaptés en fonction des besoins recensés afin de remédier aux difficultés des apprenants. Enfin, leur utilisation peut également permettre la mise en place de remédiations individuelles et collectives.

1.3. Participation à la préparation des examens du DELF

À Madrid, seuls l'Institut français et l'Alliance française proposent la passation du DELF. Toutefois, l'académie s'engage pour y préparer les apprenants. Pour mener à bien cette mission, la prise de connaissance du déroulement de cet examen et du CECRL s'avèrent indispensables. Les enseignantes de FLE doivent proposer régulièrement des entraînements au DELF¹⁷ et les corriger. J'ai par ailleurs mis à la disposition des apprenants des exercices de production écrite en lien avec les points linguistiques et thématiques abordés en classe à m'envoyer par mail. Je corrige individuellement leurs productions et y apporte des remédiations individuelles et collectives, parfois à l'aide des TICE.

2. Les besoins des apprenants

Les réponses aux questionnaires à destination des apprenants de mes groupes et de mes collègues de FLE¹⁸ ont révélé de nombreuses informations quant à leurs besoins. Trois ont particulièrement retenu mon attention.

2.1. L'emploi exclusif du manuel : un frein à l'apprentissage ?

Comme nous l'avons vu précédemment, le site internet vante le fait que les enseignants de l'académie soient dynamiques et innovateurs d'un point de vue pédagogique tout en étant attentifs aux besoins de leurs élèves. Si ce dernier point constitue l'une des priorités de l'académie, elle n'est pas évidente à mettre en place pour les enseignantes compte tenu du suivi à la lettre¹⁹ du manuel *Édito* imposé par le directeur. Il s'agit d'un avantage

¹⁷ Le directeur nous encourage à utiliser les entraînements proposés par *Édito*.

¹⁸ Voir **note de bas de page n°8**, p. 11.

¹⁹ La totalité d'*Édito* doit être abordée : pas seulement les thématiques, les points de grammaire, le lexique et la phonétique mais également ses documents et l'exploitation de chaque activité langagière telle qu'elle est proposée dans le manuel.

comme d'un inconvénient : si cette modalité permet une progression commune à tous les cours de FLE et donc une uniformité de l'enseignement, elle laisse peu de place à l'étude de documents complémentaires qui pourraient permettre un enseignement-apprentissage plus adapté aux apprenants. En effet, l'imposition du manuel freine considérablement cette possibilité et elle ne permet pas de répondre convenablement à leurs besoins. De plus, selon moi, cette exigence est en contradiction avec ma deuxième mission car il est très difficile de trouver le temps nécessaire pour mettre en place des contenus pédagogiques pertinents. Cette contrainte constitue un réel défi à relever durant mon mandat.

2.2. Des contenus complémentaires ludiques et dynamiques

À mes yeux, l'enseignement-apprentissage d'une LE réalisé exclusivement à partir d'un manuel – bien qu'il soit utile, efficace et qu'il établisse une base solide à l'apprentissage – n'est pas une stratégie pertinente. Je pense qu'un apport quotidien de contenus complémentaires adaptés aux besoins des apprenants est nécessaire et constitue un point essentiel afin de remédier activement à leurs difficultés. Il s'agit d'ailleurs d'une remarque mentionnée à de nombreuses reprises dans les résultats du questionnaire des apprenants : un certain nombre apprécie quand le professeur apporte du contenu additionnel et complémentaire au manuel car celui-ci permet un enseignement-apprentissage plus adapté. Il convient également d'ajouter qu'un contenu réalisé en fonction de leur niveau, de leurs difficultés et donc de leur besoins peut aussi leur permettre une plus grande autonomie dans leur apprentissage, un atout que l'exploitation seule du manuel ne permet pas, selon moi.

Adepte des TICE et convaincue de leur plus-value dans le processus d'enseignement-apprentissage, je me suis étonnée de voir que mes collègues ne proposaient que très peu d'activités via ces ressources numériques²⁰. Il s'agit selon moi d'une grande possibilité pour concevoir des documents sur mesure, en fonction des apprenants et de leurs besoins. Par ailleurs, des contenus créés via les TICE peuvent être consultés aussi bien en classe que depuis le domicile des apprenants, ce qui permet de prolonger le processus d'apprentissage en dehors de la salle de classe. Trois apprenants signalent en effet leur volonté d'utiliser des « outils online » pour apprendre le français de façon plus ludique.

²⁰ Dans le questionnaire destiné aux enseignantes, l'une d'elle regrette le fait que l'académie ne fasse pas bénéficier à ses enseignantes de formations en lien avec le FLE ou les TICE.

2.3. Un besoin dirigé vers la prononciation du français

Les dernières rubriques du questionnaire sont consacrées à l'apprentissage de la prononciation d'une LE et essentiellement à celle du français. Concernant la première²¹, la grande majorité (75%) a répondu que leur.s professeur.s a/ont donné de l'importance à la prononciation²², un résultat très positif quant à cette discipline. De plus, dans le processus d'apprentissage d'une LE, les apprenants préfèrent les activités liées à l'oral (63,4% pour la compréhension et 61% pour l'expression) à celles en lien avec l'écrit (46,3% pour la compréhension et seulement 29,3% pour l'expression). Quant aux disciplines les plus appréciées, la communication arrive en tête (70,7%) et est suivie par le socioculturel (61%). Plus loin dans le classement, apparaissent le vocabulaire (48,8%) suivi de près par la prononciation (46,3%) et la grammaire arrive en dernière position (39%). Malgré un engouement pour la communication, la prononciation, pourtant essentielle pour communiquer, n'obtient pas de grand succès. Cependant, tous les répondants soulignent son importance au moment d'apprendre une LE²³. On retrouve en effet dans leurs réponses écrites une volonté d'approfondir ce domaine et ce, dès le début de l'apprentissage du français.

3. La prononciation : un domaine essentiel à explorer

Les réponses au questionnaire et mon nouveau rôle en tant qu'enseignante de FLE m'ont encouragée à m'intéresser particulièrement à l'enseignement-apprentissage de la prononciation du FLE.

3.1. Résultats du questionnaire

Concernant la prononciation du français, la plupart des apprenants affirme que leurs professeurs précédents ont accordé de l'importance à la prononciation au sein de leurs cours²⁴. Seuls 8,1% ont répondu qu'ils ne s'y sont pas vraiment intéressés. Au moment de jauger leur aisance face à la prononciation du français, plus de la moitié des sondés la

²¹ Les LE apprises par mes élèves sont (de la plus à la moins fréquente) : l'anglais, le français, l'italien, le portugais, l'allemand, le chinois, le suédois et le russe.

²² 40% ont répondu « oui, vraiment » et 35% « oui, plutôt ».

²³ 80,5% la considèrent nécessaire et 19,5% plutôt importante.

²⁴ 27% ont répondu « oui, vraiment » et 43,2 % « oui, plutôt ».

considèrent difficile²⁵. Je me suis alors questionnée sur les principales difficultés que ces apprenants hispanophones pouvaient rencontrer au moment de percevoir et de produire les voyelles nasales. Ces difficultés peuvent en partie s'expliquer par deux points qui reviennent fréquemment dans les questionnaires. D'une part, le fait que le français comprenne des phonèmes différents de ceux de l'espagnol pose problème aux apprenants. À ce sujet, le système vocalique du français étant plus riche que celui de l'espagnol, leurs réponses sont principalement centrées sur les voyelles du français. Parmi leurs remarques, les « différents "e" »²⁶, des phonèmes inexistants en espagnol à l'exception de /e/ et /ɛ/, reviennent à trois reprises ainsi que les voyelles nasales, quatre fois mentionnées. D'autre part, le lien phonie-graphie n'est pas le même en français qu'en espagnol : il s'agit d'un autre point problématique. Ainsi, un apprenant signale que le fait que la plupart des mots ne se prononcent pas comme ils s'écrivent rend la tâche de compréhension orale particulièrement difficile²⁷. Les lettres muettes et la grande variété de signes diacritiques (accents) représentent également une difficulté pour ce public. Par ailleurs, un apprenant souligne que certains sons demandent un mouvement musculaire du visage important et un autre affirme qu'il ne parvient pas « à mettre [s]a langue à sa place » au moment de s'exprimer en français. Bien que la prononciation ne soit pas la discipline la plus appréciée, les résultats du questionnaire démontrent l'importance de travailler avec ces élèves.

3.2. Un nouveau point de vue

Comme cela a été précisé précédemment, la prononciation a toujours occupé une place importante au sein de mes cours d'espagnol. Toutefois, n'ayant jamais été formée à son enseignement, je proposais essentiellement des exercices de phonétique articulatoire et la répétition de virelangues – une activité généralement très appréciée – à mes élèves. J'ai également réalisé un document **Genially** abordant les différents phonèmes du système phonético-phonologique de l'espagnol à destination de mes élèves francophones.

²⁵ 48,8% ont répondu qu'ils la jugent « assez difficile », 14,6% « très difficile », 29,3% ont coché « cela me coûte un peu » et seuls 7,3% témoignent d'une certaine assurance (« Ce n'est pas aussi difficile que ça en a l'air »).

²⁶ Les étudiants sous-entendent probablement les phonèmes /e ɛ œ ø ə/.

²⁷ De la même façon, un autre apprenant explique qu'il est possible de connaître l'orthographe d'un mot mais de ne pas le reconnaître à l'oral ou de ne pas savoir le prononcer.

Depuis que j'enseigne le FLE, j'ai pris l'habitude de parler de la prononciation dans chacun de mes cours, surtout pour le niveau A1. En effet, ces apprenants débutants n'ont généralement pas été confrontés aux sons du français. Selon moi, il est nécessaire d'aborder leur prononciation et particulièrement celle des phonèmes inexistants en espagnol. En plus d'exercices de phonétique articulatoire comme je l'ai fait pour l'espagnol, je propose souvent des activités de différenciation comme des exercices de paires minimales. Bien qu'il ne soit pas spécialisé dans le domaine de la prononciation, le manuel *Édito* constitue également un outil non négligeable car pour chaque unité, au moins un point de phonétique est abordé pour les niveaux A2 et B1 et deux pour le niveau A1.

3.3. Les voyelles nasales du français : des phonèmes complexes à réaliser pour des apprenants hispanophones

Les voyelles nasales font partie des difficultés de prononciation évoquées par les apprenants. Il s'agit effectivement d'un point important car je me rends bien compte de l'incapacité de certains à les réaliser²⁸. Je me suis donc interrogée sur la façon selon laquelle leur perception et leur production pourraient être favorisées et sur d'éventuelles similitudes entre certains aspects du système de l'espagnol avec ces voyelles. Par ailleurs, j'ai également pu constater que les apprenants parvenaient souvent à prononcer un phonème qui leur posait problème juste après une explication de ma part ou après avoir effectué une activité en lien avec ce phonème mais que cela ne durait pas forcément dans le temps. Ces apprenants pouvaient commettre à nouveau la même erreur au cours de la même séance. Ainsi, la nécessité de créer un dispositif consacré aux voyelles nasales à partir de leurs difficultés et de leurs besoins pour mieux y remédier et que leurs progrès durent dans le temps s'est imposée.

Après m'être familiarisée aux différents niveaux et groupes m'ayant été attribués, l'intérêt envers un groupe de présentiel de niveau A1 pour approfondir ces observations et questionnements s'est alors manifesté. Nous allons à présent nous intéresser à la présentation des étudiants le composant et à leurs diverses origines.

²⁸ Dans le document Genially destiné à la prononciation de l'espagnol évoqué plus haut, une partie est justement consacrée aux voyelles nasales, inexistantes en espagnol. L'accent est donc mis ici sur l'importance de neutraliser la réalisation de ces phonèmes propres au français et de prononcer toutes les lettres, c'est-à-dire de réaliser une ou deux voyelle-s orale-s suivie-s d'une consonne nasale : [in], [im], [ein], [jen], [an], [am], [en], [em], [on], ou [om], par exemple.

Chapitre 3. Présentation d'un groupe en particulier

Dès les premières semaines à l'académie, j'ai pu découvrir plusieurs niveaux différents (A1, A2 et B1) ainsi que de nombreux apprenants, comme nous l'avons vu dans le Chapitre 2. Pour la réalisation de ce travail, j'ai fait le choix de centrer mon attention sur un groupe de présentiel de niveau A1 débutant.

1. Les apprenants

1.1. Origines

Pour commencer, ce groupe est particulièrement intéressant en terme d'origines car, comme le démontre le tableau ci-dessous, elles sont très variées. À partir de cette grande diversité, plusieurs aires dialectales²⁹ sont mises en évidence³⁰ :

Origine des apprenants	Nombre	Aire dialectale
Espagne	3 apprenantes	Castille
Pérou	3 apprenants	Aire des Andes (Équateur, Bolivie et Pérou)
Vénézuéla	1 apprenante	Caraïbes continentales (Vénézuéla et Colombie)
Panama	1 apprenante	Mexique et Amérique centrale
Mexique	1 apprenant	
République Dominicaine	1 apprenante	Antilles
Portugal	1 apprenant	Portugais Européen

Tableau 1. Différentes aires dialectales du groupe A1.

Si l'aire dialectale castillane prédomine dans les autres groupes qui me sont attribués, ce n'est pas le cas de celui-ci qui en présente six différentes. Je trouve cette composition particulièrement intéressante dans la mesure où, bien que les apprenants parlent tous espagnol, ils ne le parlent pas de la même façon. Nous émettons ici l'hypothèse que cette différenciation pourrait avoir un impact au moment de percevoir et de réaliser les voyelles nasales du français. Malgré le fait que l'apprenant lusophone soit actuellement en cours

²⁹ Selon Palacios Alcaine (2006), l'Amérique latine ne présente pas d'homogénéité linguistique, un constat qui pourrait d'ailleurs s'appliquer à l'espagnol péninsulaire. Parmi les différentes aires dialectales, l'autrice évoque des contrastes remarquables qui entravent parfois l'intercompréhension des locuteurs. Ceux-ci s'expliquent en partie par des facteurs d'ordres culturel, historique (colonisation du continent américain), géographique (zones rurales, urbaines, côtières). L'influence des langues amérindiennes comme le *quechua*, le *náhuatl* ou encore le *guarani* et le bilinguisme des locuteurs participent également à la grande diversité des variations linguistiques qui enrichissent la langue espagnole.

³⁰ Les six premiers rangs ont été établis à partir de l'article « Les hispanophones » de Racine (2016, 143).

d'apprentissage de l'espagnol et donc pas encore pleinement hispanophone, le système phonético-phonologique du portugais comprend 5 voyelles nasales. De ce fait, il me semble pertinent d'analyser ses productions au même titre que celles des autres apprenants.

1.2. Langues étrangères parlées

Dans leur article « Traitement de la prononciation en langue étrangère : approches didactiques, méthodes automatiques et enjeux pour l'apprentissage », Detey, Fontan et Pellegrini (2016) énumèrent quatre étapes à considérer afin de remédier au mieux aux erreurs de prononciation des apprenants : le pronostic, le diagnostic, la remédiation et le renforcement. La première étape, le pronostic, correspond à la prise de conscience de « la base du profil sociolinguistique de l'apprenant (L1, autres langues connues, séjours en milieu homoglotte, etc.) »³¹ (Detey *et al.*, *op. cit.*, 20). De ce fait, il convient de s'intéresser aux répertoires langagiers des apprenants de ce groupe.

En plus de l'espagnol en tant que L1 – à l'exception de l'apprenant portugais dont les L1 sont le portugais et l'anglais –, tous les apprenants m'ont confirmé parler couramment anglais. La plupart le parle dans le cadre de leur activité professionnelle et les trois apprenantes espagnoles ainsi que l'apprenante vénézuélienne l'utilisent pour leurs études (Relations internationales et études de mode)³². Concernant les voyelles nasales, l'espagnol et l'anglais n'en possédant pas, ces langues ne leur sera pas d'une grande aide afin de mieux les percevoir et les produire. Il en est de même pour l'italien, parlé couramment par l'une des apprenantes péruviennes : cette langue pourra l'aider pour la prononciation de certains phonèmes du français mais pas pour celle des voyelles nasales.

2. Présentation du contexte

2.1. Informations pratiques

Ce groupe a débuté le français début janvier 2023 et les cours qui lui étaient attribués avaient lieu le mardi et le jeudi de 18:00 à 19:30 (voir **Figure 4**, p. 16) dans la salle précédemment présentée (voir **Figure 1**, p. 12).

³¹ Les autres étapes seront développées tout au long de ce travail.

³² Par ailleurs, concernant d'éventuels voyages en milieu homoglotte, deux apprenants péruviens, l'apprenante vénézuélienne et une apprenante espagnole ont déjà visité la France et le Québec. Toutefois, ces informations ne sont pas spécialement pertinentes dans la mesure où aucun n'a réellement été marqué par la langue car ils y ont parlé anglais. Ces voyages n'ont donc pas eu de grande influence sur leur apprentissage du français.

2.2. Un environnement positif

Depuis le premier cours, les apprenants se sont tout de suite sentis à l'aise. En effet, bien qu'aucun ne se connaissait auparavant, l'apprenant portugais et l'apprenante dominicaine, plutôt extravertis et très dynamiques, ont fait régner une bonne ambiance dans le groupe³³. Les apprenants sont souriants, agréables et désireux de progresser en français. Tous ces éléments, favorables à l'apprentissage et particulièrement à celui de la prononciation, auront une importance de taille au moment de travailler cette discipline.

2.3. La mise en place d'une « Leçon 0 »

Sur son site internet « Phonétique corrective en FLE – Méthode verbo-tonale » (2013a), Billières préconise la mise en place d'une « Leçon 0 »³⁴ visant à établir les « règles du jeu » de la « correction phonétique », nous reviendrons sur cette notion dans le chapitre suivant. Effectuée dans la langue des apprenants dans le cas d'un groupe monolingue, ses objectifs sont multiples : en plus de mettre les apprenants à l'aise – ce qui permettra par la suite un bon déroulement du processus d'enseignement de la prononciation –, elle a également pour but d'établir un climat de confiance entre les différents acteurs du cours de LE et permet au professeur d'asseoir une certaine emprise sur le groupe. L'auteur précise qu'il est fondamental que cette autorité soit toujours rassurante et bienveillante envers tous les apprenants. La combinaison de l'attitude positive et ouverte du groupe et la mise en place de cette leçon durant l'une des premières séances ont donc constitué une disposition idéale pour l'enseignement de la prononciation.

Cette première partie a permis de mieux comprendre le contexte d'enseignement du FLE de cette expérience pédagogique, de faire la connaissance du groupe d'apprenants grâce auquel celle-ci sera possible et de prendre conscience de leurs besoins quant à la prononciation du FLE, et particulièrement concernant les voyelles nasales. Nous allons à présent nous intéresser de façon plus approfondie à l'enseignement de la prononciation du FLE et aux différentes notions qu'il englobe ainsi qu'aux voyelles nasales du français et à leur enseignement auprès d'un public hispanophone.

³³ Les transcriptions en **Annexe 32** (p. 82) témoignent de l'ambiance agréable instaurée avec le groupe ainsi que la bonne entente des apprenants entre-eux, notamment entre l'apprenant portugais et l'apprenante dominicaine dont les éclats de rire ont souvent ponctué la séance enregistrée.

³⁴ Voir <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq07P0101.html> Consulté le 10/01/23.

Partie 2

Cadrage théorique

Chapitre 4. La place de la prononciation dans l'enseignement du FLE

Souvent délaissée et considérée comme « le parent pauvre de l'enseignement des langues » (Miras, 2021, 59), la prononciation – qui a pourtant un rôle central dans le processus communicationnel – a peiné à trouver sa place dans le domaine de la didactique. Ce chapitre évoquera d'abord son importance pour l'enseignement d'une LE, notamment du FLE. Nous centrerons ensuite notre attention sur la « phonétique corrective » et sur d'autres facteurs que cette notion comprend. Enfin, à partir de travaux sur l'enseignement de la prononciation, nous découvrirons une série de préconisations pour le cours de FLE.

1. La prononciation : un aspect essentiel de l'enseignement du FLE

Cette première partie se centrera sur l'importance de l'enseignement de la prononciation en cours de LE, sur son évolution du XIX^{ème} siècle à nos jours ainsi que sur les caractéristiques attribuées à la « compétence phonologique » par le CECRL.

1.1. Pourquoi enseigner la prononciation ?

En 2007, Gil Fernández écrivait :

Il a été dit que seuls les espions ont besoin de parler une langue étrangère sans aucun accent qui ne les trahissent, tandis que les autres êtres humains, dont les vies sont plus banales, se contentent presque toujours d'être relativement intelligibles dans leurs respectifs besoins communicationnels. Cette approche [...] explique peut-être le fait que la prononciation ait en général été [...] l'aspect le plus négligé dans l'enseignement de langues étrangères et à propos duquel il existe un grand nombre de confusions quant à ses objectifs ou à sa méthodologie. (Gil Fernández, 2007, 98)³⁵.

Il est vrai que des disciplines telles que la grammaire ou le lexique sont considérées comme immanquables pour un cours de LE et que le peu de temps dont dispose l'enseignant le contraint bien souvent à négliger la « compétence phonologique »³⁶. Or, Léon et Léon (1964, 1) insistent sur le caractère fondamental de son enseignement-apprentissage car celui-ci « conditionne l'acquisition linguistique, dans ses deux aspects essentiels » : la compréhension orale et l'expression orale. Selon eux, une plus grande attention accordée à la prononciation permettrait de favoriser ces deux activités langagières et par conséquent d'améliorer les échanges en langue cible.

³⁵ Les citations de cette autrice ont été traduites par mes soins.

³⁶ Cette dernière appellation est celle employée par le CECRL (2001).

L'enseignement-apprentissage de la prononciation peut s'avérer complexe dans la mesure où la perception ou la production d'un son ne relèvent pas d'un apprentissage par cœur mais d'une compétence. La connaissance de ce même son ne garantit donc pas à un apprenant sa capacité à le percevoir ou à le réaliser correctement³⁷. Cette difficulté réside en partie dans la métaphore de « surdité phonologique » (Troubetzkoy, *in* Billières, 2013b, 2.2.2.) qui se réfère à des difficultés de perception d'un son d'une LE ou à l'incapacité de le percevoir. La notion de « crible phonologique » illustre ainsi le fait qu'un individu entend les sons d'une LE exclusivement à travers le système de sa L1, comme à travers un filtre l'empêchant de percevoir correctement des sons qui lui sont étrangers :

L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue. (Troubetzkoy, *in* Billières, 2013b, 2.2.2.)

Si un individu met environ cinq ans à acquérir le système sonore de sa L1 (Billières, 2018), Roussel et Gaonac'h, expliquent que ce phénomène face à des sons inconnus « commence à se manifester très tôt, dès la fin de la première année de vie » (2018, 56)³⁸. Afin de pouvoir communiquer efficacement avec les natifs d'une LE et éviter des problèmes d'intercompréhension qui pourraient être causés par des interférences avec la L1 d'un locuteur, un travail sur la prononciation de cette LE s'avère donc primordial. En outre, une prononciation inexacte peut également avoir des conséquences sur les productions écrites des apprenants³⁹.   l'écrit ou à l'oral, un énoncé inintelligible peut parfois donner lieu à de l'indifférence, de la déconsidération ou des moqueries de la part des natifs. Le locuteur, pourtant soucieux de communiquer, peut alors se sentir d cr dibilis  voire exclu et ressentir un découragement quant à l'apprentissage de la LE. Toutes ces considérations soulignent le fait que « cet enseignement [...] doit être premier et massif dans les premiers

³⁷ Contrairement à des éléments liés à la grammaire ou au lexique.

³⁸ Ces auteurs (2019, 11)  voquent également les travaux de Werker et Tees (1988) qui démontrent que « les enfants anglophones peuvent, jusqu'à 6-8 mois, discriminer les contrastes phonétiques du Hindi, alors que les adultes parlant l'anglais en sont incapables ; mais ils montrent aussi que cette capacité diminue dès 9 mois ».

³⁹ En effet, en évoquant des erreurs orthographiques d'apprenants jordaniens de français, Alfarajat (2019) souligne des difficultés de leur part à prononcer le son [p], inexistant en arabe, qu'ils ont tendance à remplacer par [b], une autre consonne occlusive bilabiale qui leur est familière. Ainsi, la phrase dictée « je coupe le pain » a parfois été écrite « je coup le bain ».

temps de l'apprentissage, de manière à éviter les fossilisations de prononciations erronées et à assurer les bases d'un apprentissage linguistique optimal » (Detey, 2016, 228).

Nous allons à présent centrer notre attention sur l'évolution de cette discipline du XIX^{ème} siècle à nos jours.

1.2. De l'imitation du maître à une adaptation à la singularité de l'apprenant

Selon Galazzi (2016), l'imitation a constitué durant des siècles le fer de lance de l'apprentissage de la prononciation. Toutefois, celle-ci s'est vue détrônée par l'apparition d'un nouveau domaine scientifique : la phonétique. À la fin du XIX^{ème} siècle, la phonétique supplante la méthode d'enseignement traditionnelle « grammaire - traduction ». L'imitation est alors considérée comme insuffisante et la priorité est mise sur l'oral et la langue du quotidien. De plus, les transcriptions se font désormais à partir de l'alphabet phonétique international (API)⁴⁰. Différentes démarches apparaissent alors pour mener à bien l'enseignement-apprentissage de la phonétique.

La méthode articulatoire, approche présente dans l'écrasante majorité des manuels de FLE, est essentiellement basée sur les mécanismes de l'appareil phonatoire au moment de la réalisation des sons ainsi que sur leur description. Les coupes sagittales – schémas qui détaillent entre autres la position de la langue ou le passage de l'air par la cavité buccale ou le nez pour produire un son précis – visent à expliciter au maximum la réalisation des phonèmes. Cette méthode propose des activités de discrimination auditive, de répétition de sons et d'énoncés (mots, phrases) visant à ce que les apprenants prennent conscience de la réalisation physique des phonèmes⁴¹.

On note ensuite une priorisation de la perception du son avant la sollicitation des organes de la phonation. L'attention est alors essentiellement centrée sur l'ouïe et la distinction des différents phonèmes, travaillée via des exercices structuraux avec des paires minimales (ou des phrases isolées) permettant d'établir des oppositions phonologiques. Cette méthode part des travaux de Troubetzkoy évoqué précédemment et consiste à « proposer

⁴⁰ Voir **Annexes 4 à 6** (p. 16 et 17).

⁴¹ Selon Alazard-Guiu (*in* Billières, 2018), cette méthode peut s'avérer efficace pour la production de certains sons, comme [i] et [y] mais pas concernant des différences moins visibles comme celles entre [p] et [b] dont le trait distinctif réside dans la vibration des cordes vocales, une caractéristique plus complexe à illustrer avec cette méthode. De plus, Billières (2018) la considère « impersonnelle » dans la mesure où, selon lui, si un apprenant commet une erreur, seule une description relative au phonème à produire lui sera apportée. En d'autres termes, à ses yeux, cette méthode ne s'adapte pas réellement à l'apprenant et à ses difficultés.

des unités significantes, c'est-à-dire non pas des mots isolés comme cela peut-être le cas dans la méthode articulatoire, mais des sons en contexte, dans des mots ou des énoncés entiers ce qui permet de rattacher le phonème dans le sens de l'unité » (Abou Haidar, 2018, 57). À travers cette approche, l'apprenant peut donc appréhender plus concrètement les différents sons d'une langue dans une situation réaliste qu'il pourrait être amené à vivre.

Au début du XX^{ème} siècle, le fondateur de l'institut de phonétique de Grenoble (1905), Théodore Rosset, est probablement le premier phonéticien à s'intéresser à l'enseignement de la prononciation auprès d'étudiants étrangers dans le cadre de cours de FLE à l'université (Abou Haidar, *op. cit.*). Les succès de sa méthode basée sur la vue – par l'étude de certaines particularités articulatoires des sons du français – et l'ouïe – par l'utilisation d'appareils d'enregistrement comme le phonographe permettant de générer des documents audio – ont engendré son exportation aux États-Unis. Parallèlement, la méthode audio-orale – ou méthode militaire car basée sur une démarche mise en place au sein de l'armée durant la seconde guerre mondiale afin d'enseigner une LE aux soldats américains en un temps record – se développe.⁴²

Dans les années 1960, les méthodologies structuro-globale audiovisuelles (SGAV), conçues par Paul Rivenc et Petar Guberina voient le jour et bouleversent l'enseignement des LE (Nocaudie *et al.*, 2019). Essentiellement basée sur la communication, la langue est appréhendée comme un outil servant à se faire comprendre par son interlocuteur. L'accent est donc mis sur l'usage de l'oral et met donc en valeur la prononciation considérée essentielle car inhérente au processus de communication.

Enfin, au début des années 1960, la Méthode Verbo-Tonale (MVT), inspirée par la linguistique de la parole (Petar Guberina), propose une démarche novatrice qui priorise la prosodie, vise à restructurer l'audition en prenant en compte l'acte de communication dans sa globalité (y compris les éléments non-verbaux) et accorde de l'importance à la créativité. Selon Michel Billières, l'un des rares formateurs à la MVT, cette méthode :

(1) Repose sur le principe du crible phonologique : on prononce mal les sons d'une langue étrangère parce qu'on les entend mal.

⁴² Travaillant avec le laboratoire de langues, l'un des principaux outils de cette méthode, « les soldats étudiants devaient répéter des modèles qui leur étaient proposés, ils devaient donc passer par une étape d'écoute importante, ensuite de production au cours de laquelle ils étaient susceptibles de s'enregistrer de manière à se réécouter et à pouvoir se corriger le cas échéant » (Abou Haidar, *op. cit.*, 58).

(2) Insiste sur l'importance à accorder aux paramètres prosodiques en toute circonstance. [...] ⁴³

(3) Souligne que la parole c'est du mouvement incluant la participation de l'ensemble du corps.

(4) Prend en compte le caractère multisensoriel de la perception et de la production : l'audition a partie liée avec l'articulation, la motricité, la vision et la mémoire. (Billières, in Renaudin, 2023, 57).

La MVT prend donc d'abord en considération la perception auditive des apprenants en fonction de leur L1 et vise à « " déverrouiller " progressivement l'oreille aux spécificités sonores de la LE » (Billières, 2018). La prosodie – le rythme et l'intonation –, constitue un élément central de cette méthode et permet d'établir une base sur laquelle les phonèmes vont pouvoir s'ajouter par la suite, contrairement à la méthode articulatoire qui priorise l'étude des phonèmes de façon isolée. Dans ses nombreuses interventions, l'auteur mentionne souvent l'importance de travailler la prononciation debout car si la gestuelle fait pleinement partie de l'acte de communication, elle peut aussi favoriser la prononciation ⁴⁴. Selon lui, la MVT a donc une fonction d'analyse plus approfondie que la méthode articulatoire et vise à aider les apprenants à progresser en fonction de leur singularité. ⁴⁵.

En 2001, la création du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) cible une uniformité européenne quant à l'enseignement des LE. Les différentes activités langagières (compréhensions écrite et orale, productions écrite et orale en continu et en interaction) sont clairement spécifiées et le détail des compétences à acquérir dans le processus d'apprentissage d'une LE est dressé. La sous-partie qui suit est précisément consacrée à la compétence relative à l'enseignement de la prononciation d'une LE.

1.3. La « compétence phonologique » selon le CECRL

Dans les catégories « compétences communicatives langagières » puis « compétences linguistiques » disponibles dans le Chapitre 5 du CECRL, la « compétence phono-

⁴³ L'auteur qualifie la prosodie de « l'extraordinaire richesse constituée à l'oral par les intonations, les accents, le rythme » et considère qu'« à l'oral toute la langue est contenue dans l'intonation » (Billières, in Renaudin, 2023, 57).

⁴⁴ En effet, quand un locuteur s'exprime, des gestes accompagnent et scandent son discours afin de mieux transmettre le message émis (gestualité co-verbale). La gestualité a également un rôle fondamental dans la « correction phonétique » effectuée avec cette méthode car elle peut par exemple exprimer la tension d'une voyelle avec un geste ou le relâchement d'un son avec un autre. Voir **Annexe 7** (p. 18).

⁴⁵ Afin d'enseigner la prononciation via la MVT, l'auteur insiste fortement quant à l'importance de s'y former par des professionnels. Pour plus d'informations concernant cette méthode, voir les travaux de Michel Billières: <https://www.verbotonale-phonetique.com/> Consulté le 12/05/23.

logique » est mentionnée dans le point 5. 2. 1. 4., après les compétences lexicale, grammaticale et sémantique et en amont des compétences orthographique et orthoépique. Le référentiel la définit de la façon suivante :

Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire

– les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)

– les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)

– la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)

– la prosodie ou phonétique de la phrase : - accentuation et rythme de la phrase - intonation - réduction phonétique - réduction vocalique - formes faibles et fortes - assimilation - élision. (CECRL, 2001, 91-92).

Les aptitudes liées à la compétence phonologique sont ensuite réparties de la façon suivante selon les différents niveaux du CECRL :

	MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Figure 5. Maîtrise du système phonologique (CECRL, 2001, 92)

Ces indications mettent particulièrement en exergue le rôle dominant de la prononciation, mentionnées du niveau A1 jusqu'au niveau B2. Pour les niveaux A1, A2 et B1, l'accent est mis sur l'intelligibilité du mot ou de l'expression produit·e par l'apprenant et donc sur une bonne intercompréhension avec des locuteurs natifs. Le fait que l'évocation d'un (« net ») accent étranger pour les niveaux A2 et B1 qui ne réapparaît pas dans les ni-

veaux B2, C1 et C2 est également à noter⁴⁶. Il convient également d'ajouter que la mention de l'intonation n'apparaît qu'à partir du niveau B2, tout comme l'accent phrastique qui n'est évoqué que pour le niveau C1. On remarque par ailleurs que bien que la notion de perception ait été abordée en amont du tableau, celle-ci n'est mentionnée pour aucun des niveaux⁴⁷. En outre, le référentiel précise que

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas

- les aptitudes phonologiques nouvelles exigées de l'apprenant
- l'importance relative des sons et de la prosodie
- si l'exactitude phonétique et l'aisance constituent un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme (CECRL, *op. cit.*, 92).

Bien que les objectifs quant à cette compétence soient indiqués, Parizet (2008, 115) note que « comme pour les autres compétences mentionnées dans le Cadre, aucune proposition méthodologique n'est faite à l'enseignant pour lui permettre d'atteindre son objectif ». Les préconisations indiquées dans la troisième partie de ce chapitre pourront donc tenter d'y remédier en conseillant concrètement l'enseignant désireux de mettre en place un enseignement de la prononciation pertinent au sein de ses cours.

2. La « correction phonétique » : une appellation discutable ?

Nous allons à présent nous intéresser aux notions de « correction phonétique » et de norme qu'il est indispensable de considérer pour un travail sur la prononciation d'une LE.

2.1. Définition

Dans le Mooc « Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE » (2018), Billières et Alazard-Guiu soulignent que le « crible phonologique » évoqué précédemment génère chez la plupart des individus un accent, phénomène naturel et fruit de l'influence de la L1 d'un individu sur la LE. L'intensité plus ou moins importante de cet accent ne permet pas toujours l'intelligibilité du message et donc une interaction efficace. Ainsi, ces auteurs

⁴⁶ Ici, les auteurs du référentiel semblent sous-entendre qu'à partir du niveau B2, l'accent étranger est susceptible de disparaître, une affirmation discutable à mes yeux dans la mesure où un locuteur étranger peut s'exprimer sans difficulté en LE et se faire entièrement comprendre par des natifs sans avoir adopté une prononciation « native ». Nous reviendrons sur cette idée dans le point 2.3.

⁴⁷ En effet, le terme « prononciation » semble ici faire référence à la production d'un message oral.

définissent la « correction phonétique » – ou « phonétique corrective » – comme « un ensemble de techniques, de procédés, destinés à permettre à une personne étrangère de mieux s'approprier le système sonore qu'elle étudie, ici le FLE ». Si d'une part, ces procédés ont pour but d'aider l'apprenant à modifier sa prononciation, elles cherchent également à lui procurer un « mieux-être » et une plus grande confiance en lui au moment de se faire comprendre mais aussi de bénéficier d'une meilleure intégration auprès des natifs. Harmegnies *et al.* (2005, 3) parlent d'une « réorganisation » du système de l'apprenant.

Billières et Alazard Guiu (*ibid.*) constatent avec regret que la « correction phonétique » se limite traditionnellement au niveau segmental de la LE. En effet, ces enseignants considèrent que le rythme et l'intonation – la prosodie ou « musique de la langue » (*ibid.*) – constituent le pilier d'une langue, les phonèmes venant s'y greffer dans un second temps.

2.2. Mise en garde

Il convient de préciser que Selon Billières et Alazard-Guiu (*ibid.*), la « correction phonétique » ne consiste pas à évaluer la prononciation mais bien à la modifier, de sorte à ce qu'un individu parvienne à communiquer efficacement. Ils démontrent cette idée à travers un entretien avec Katia Labrunee, orthophoniste, qui a déjà été sollicitée par des patients étrangers souhaitant « gommer » leur accent. Or, un accent n'étant pas un trouble du langage, elle raconte les avoir redirigés vers des enseignants de FLE, susceptibles d'effectuer un travail de remédiation favorisant les interactions avec des natifs. Cette technique peut donc éventuellement modifier un accent mais n'a pas pour objectif de le supprimer.

Par ailleurs, que l'on parle de « correction phonétique » ou de « phonétique corrective », cette désignation peut être considérée comme contestable sous plusieurs aspects. En premier lieu, Harmegnies *et al.* (*op. cit.*, 2) regrettent la superficialité de l'enseignement de la prononciation en cours de LE et que celui-ci ne soit pas travaillé en classe de façon approfondie : « la locution *correction* phonétique montre [...] que l'intervention didactique à ce niveau relève souvent d'une orthopédie de la dernière heure, rarement intégrée dans une planification pédagogique cohérente »⁴⁸. De plus, Abou Haidar (2018) ajoute que

Cette appellation privilégie [...] une approche normative (corriger, donc aborder forcément la production selon le prisme de la déviation ou de l'altération), par rapport à une approche non

⁴⁸ Ces auteurs évoquent également Renard (1979) qui déplore la substitution de termes plus appropriés comme « travail phonétique » ou « intégration phonétique » par celui de « correction phonétique ».

prioritairement normative mais formative et constructive (enseigner la prononciation, donc aborder le domaine du point de vue de nouveaux apprentissages à acquérir sans jugement par rapport à une quelconque norme (Abou Haidar, 2018, 41).

À travers cette appellation, le fait que l'enseignement de la prononciation soit d'emblée associé au concept d'*erreur* – pouvant être interprétée comme une faiblesse – peut générer un mal-être chez l'apprenant, entraver le processus d'acquisition des nouveaux phonèmes de la L2 et donc s'avérer contre-productif. Le terme *correction* est défini par le TLFi comme l'« action de rectifier, d'amender, de ramener à la règle » et celui de *phonétique* comme étant « relatif aux sons du langage ». Par conséquent, cette notion pourrait se définir comme la rectification des sons en fonction d'une règle établie. Que l'on opte pour cette appellation ou celle d'« enseignement de la prononciation », toutes deux sont en étroite relation avec le concept de « norme », auquel nous allons à présent nous intéresser.

2.3. La notion de norme : un aspect fondamental à prendre en compte

Pour qualifier le terme de « norme », le TLFi propose la définition suivante :

Règles définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue, ce à quoi doit se conformer la communauté linguistique au nom d'un certain idéal esthétique ou socio-culturel, et qui fournit son objet à la grammaire normative ou à la grammaire au sens courant du terme [...]; tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique et correspond alors à l'institution sociale que constitue la langue. (TLFi, n. d.).

On pourrait alors se demander, et particulièrement dans le domaine de la phonétique : quelle norme enseigner ? Les considérations normatives d'un enseignant bruxellois sont-elles les mêmes que celles d'un enseignant marseillais ? Afin d'y voir plus clair, Detey et Lyche (2016) développent les notions de « français standard » et « de référence » :

Lorsque l'on parcourt l'histoire de la langue française, on s'aperçoit que la notion de *français standard* a été graduellement construite en usant de critères géographiques (Paris, Touraine...) étroitement liés à des critères sociaux (la plus saine partie de la cour du roi, aristocratie, bourgeoisie, professionnels de la parole publique...), tenant parfois compte de facteurs situationnels (conversation soignée, sérieuse mais détendue...), mais dans tous les cas de manière scientifiquement peu fondée. Grâce en partie aux travaux descriptifs modernes de la deuxième moitié du XX^e siècle, les notions de *français standard* (dans les années 1960), puis de *français standardisé* (dans les années 1980) ont été employées et diffusées dans les manuels d'enseignement sur la base d'enquêtes et d'observations plus systématiques, avant que ne s'établisse celle de *français de référence* dans la communauté des linguistes. (Detey et Lyche, 2016, 24-25).

Par ailleurs, ces auteurs rompent avec le mythe du français dit « standard » en affirmant que « le *français standard* envisagé comme une norme de référence géographique et sociale absolue, n'existe pas » (Detey et Lyche, *op. cit.*, 23). Ils ajoutent qu'un « modèle

de référence » peut en revanche être une façon de servir de guide pour l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français sans exclure les différentes variations qui composent les nombreuses facettes de la langue. Ces variations, matérialisées par une multitude d'accents, donnent par ailleurs une grande quantité d'informations sur un individu.

S'ils peuvent parfois discriminer l'Autre⁴⁹ ou même le supprimer⁵⁰ (Calvet, 2019), les accents témoignent d'une infinité de façons de s'exprimer dans la langue « de Molière ». Ainsi, afin de familiariser les apprenants « au français tel qu'il se parle réellement » (Detey et Racine, 2017, 50), le programme Phonologie du français contemporain (PFC)⁵¹ est fondé en 1999 pour « renouveler la description de la prononciation du français dans le monde » (Detey, Durand, Laks & Lychege, in Langevin, 2017, 48). Son site internet regroupe entre autres de nombreuses ressources linguistiques et pédagogiques qui mettent en exergue les différentes variations du français et ont pour objectif de « rendre plus robuste l'apprentissage du français en perception en préparant les apprenants à gérer la diversité des prononciations » (*op. cit.*, 51)⁵². Cependant, les auteurs précisent que bien que le français connaisse de nombreuses variations et qu'il soit important d'y sensibiliser les apprenants, il convient de tout de même considérer une norme de référence car celle-ci assure des fonctions nécessaires à la communication. Un écart à cette norme pourrait – mais pas systématiquement – constituer une erreur. Ainsi, selon Abou Haidar (2018, 43) :

Pour qu'il y ait erreur il faut que plusieurs conditions soient réunies :

- Le système linguistique phonétique, phonologique et prosodique n'est pas maîtrisé

⁴⁹ Calvet donne un exemple de glottophobie avec les moqueries de Jean-Luc Mélenchon, interrogé par un journaliste ayant un accent du Sud-Ouest, et son refus de répondre à ses questions après l'avoir imitée maladroitement et d'avoir conclu : « Vous dites n'importe quoi. Est-ce que quelqu'un peut me poser une question en français et à peu près compréhensible ? Parce que votre niveau me dépasse. » (2019, p. 21).

⁵⁰ L'auteur évoque, entre autres, l'épisode de la Bible qui relate une guerre affrontant les tribus de Galaad et d'Éphraïm suite à laquelle une prononciation différente du mot *schibboleth*, *épi* en hébreu, a trahi le peuple vaincu et l'a mené à sa perte. De la même façon, durant le massacre des « Vêpres siciliennes. » (1282), un piège linguistique a également permis aux Siciliens de reconnaître les Français ne sachant pas prononcer *ciciri*, *pois chiches*, car « à l'époque les Français ne savaient pas prononcer la chuintante initiale, qu'ils réalisaient comme une sifflante » (2019, p. 20).

⁵¹ Le site internet est disponible via le lien suivant : <https://www.projet-pfc.net/> Consulté le 03/07/23. Dans la continuité de ce programme, il convient de mentionner le projet Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) : <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/> Consulté le 03/07/23.

⁵² On peut par exemple évoquer Sophie Sioutis (2019), enseignante de français à Athènes, qui fait découvrir la prononciation québécoise à ses élèves, malgré les grandes différences prosodiques, entre autres, qui le sépare du « français standard » (Campagnoli, 2019).

- Les altérations observées sont relatives à des traits **phonologiques** spécifiques du système linguistique
- Les « fonctionnements linguistiques » de la langue ne sont pas intériorisés, si l'on suit le raisonnement de Cuq et Gruca (2003) lorsqu'ils abordent la notion d'erreur dans leur Dictionnaire de la didactique du FLE. (Abou Haidar, 2018, 43).

Toutes ces considérations nous amènent à penser que l'« enseignement de la prononciation » – appellation que nous préférons pour les raisons évoquées précédemment – pourrait donc être appréhendé comme un accompagnement visant à modifier la prononciation – sans la défaire entièrement d'un éventuel accent – d'un apprenant afin que celui-ci puisse communiquer plus favorablement avec des natifs. L'importance de ne pas entrer dans les carcans d'énoncés normatifs ne prenant pas en compte la richesse des variations du français est également à considérer. À propos des accents, Nuyten (2017, 53) remarque : « S'atténuer, mais rarement se gommer, et fort heureusement. Car la richesse d'une langue vivante n'est-elle pas justement d'être façonnée à l'infini par ceux qui la parlent ? ».

3. Préconisations pour l'enseignement de la prononciation

Afin que l'enseignement de la prononciation soit optimal, nous verrons à présent qu'il est indispensable de prendre en compte certains aspects concernant l'apprenant et la formation de l'enseignant. Nous nous intéresserons enfin à des conseils complémentaires et à des exemples concrets visant à encourager cet enseignement au sein du cours de FLE.

3.1. Vis-à-vis de l'apprenant

Comme nous l'avons vu dans le Chapitre 3, la « Leçon 0 » (Billières, 2013a) a en partie pour objectif d'établir un climat de classe positif et de confiance entre l'enseignant et les apprenants. Selon Billières, « la correction phonétique, c'est s'adresser [...] aux aspects certainement parmi les plus intimes de la personnalité de l'élève et il faut en avoir conscience » (*ibid.*). En effet, contrairement à des disciplines comme la grammaire ou le lexique, la prononciation engage tout le corps et des difficultés de perception ou de production des phonèmes peuvent être mal vécues par l'apprenant. Ainsi, comme le souligne Jamet (2020, 13), il revient à l'enseignant de se montrer bienveillant et patient face aux erreurs produites et d'encourager les élèves :

Il va sans dire que toutes ces opérations de remédiation ne peuvent fonctionner que si un climat de confiance est tissé entre l'enseignant et l'apprenant, et que l'erreur n'est pas vécue comme

une « faute », mais comme un phénomène normal dans le parcours d'apprentissage. Le fait de la souligner perd ainsi de sa négativité psychologique. Un autre facteur est important, pour la correction phonétique, comme pour toute autre forme d'apprentissage, c'est la motivation que l'enseignant réussit à insuffler à son apprenant qui va pouvoir se fixer comme objectif d'améliorer sa performance. (Jamet, 2020, 13).

Alazard-Guiu et Billières (2018) mentionnent également l'importance de prendre en compte le contexte psycho-socioaffectif de l'apprenant, c'est-à-dire l'état dans lequel il se trouve au moment de l'enseignement de la prononciation. S'il est fatigué, stressé ou malade, les auteurs soulignent que le travail phonétique peut parfois s'avérer impraticable⁵³. En outre, ils insistent sur la notion de culture, également indispensable à considérer dans ce contexte. Ainsi, Alazard-Guiu explique que certaines cultures sont plus extraverties que d'autres et que certains gestes – employés afin de favoriser la production de sons – peuvent avoir une signification particulière dans une culture et donc être interprétés différemment.

3.2. La formation de l'enseignant

Qu'il s'agisse de la « correction phonétique » (Gil Fernández, 2016) ou de la MVT⁵⁴ (Galazzi, 2016), la formation du professeur de LE à l'enseignement de la prononciation est indispensable pour aider au mieux les apprenants dans le processus d'acquisition des nouveaux phonèmes de la L2. Bien que la plupart des manuels de FLE proposent des activités de phonétique, celles-ci relèvent très généralement de la méthode articulatoire et s'avèrent souvent insuffisantes pour un enseignement approfondi de la prononciation d'une LE. Concernant la formation des professeurs, Gil Fernández (*op. cit.*, 221) déplore « un système de formation très généralisé qui met en avant la maîtrise de méthodes au détriment de la maîtrise des connaissances théoriques qui devraient se transmettre via un format méthodologique ». Selon elle, le manque d'enseignement de contenus fondamentaux – tels que l'analyse contrastive de l'intonation ou l'étude approfondie de l'accentuation en L2 – ne permet pas aux enseignants de garantir un enseignement efficace de la prononciation, d'où l'importance de s'y former spontanément⁵⁵.

⁵³ En effet, l'enseignant doit être conscient que l'aspect physique de l'enseignement de la prononciation peut parfois empêcher un apprenant de réaliser les activités demandées (nez bouché, extinction de voix, etc.).

⁵⁴ « La MVT reste ainsi aujourd'hui un instrument de travail phonétique efficace ouvert aux enseignants, ne nécessitant d'autres outils qu'une formation adéquate » Galazzi, 2016, p. 219).

⁵⁵ Sur son site internet, Michel Billières détaille de nombreuses notions essentielles afin de mieux comprendre l'ensemble des paramètres qui sous-tendent l'enseignement-apprentissage de la prononciation d'une LE: <https://www.verbotonale-phonetique.com/> Consulté le 12/05/23.

3.3. Techniques et stratégies pour l'enseignement de la prononciation du FLE

Comme nous l'avons vu précédemment, bien que largement employée dans l'enseignement de la prononciation du FLE, la méthode articulatoire connaît ses limites. Nous allons à présent découvrir une série de procédés visant à favoriser la mise en place de l'enseignement de la prononciation au sein du cours de LE⁵⁶.

3.3.1. Préconisations de Sylvain Detey

Dans son article « Enseignement de la prononciation et correction phonétique : principes essentiels », Sylvain Detey propose à l'enseignant de FLE une suite de recommandations visant à améliorer la prononciation des apprenants :

1. Travailler sur la perception aide au développement de la production⁵⁷ [...]
2. Travailler sur des cibles uniques (du plus simple au plus complexe) [...]
3. Travailler sur plusieurs niveaux [...] (sons isolés, [...] parole continue : coarticulations, assimilations, syllabation, élisions, enchaînements, liaisons, accentuation, rythmicité et intonation)⁵⁸ [...]
4. Travailler sur la relation à l'écrit (en commençant par s'en détacher) [...]
5. Tenir compte de la L1 (sur les plans phonologiques, phonétiques et graphémiques) [...]
6. Adapter la stratégie d'enseignement au profil de l'apprenant et au type de difficulté [...]
7. Responsabiliser les apprenants (en les motivant) [...]. (Detey, 2016, 228-232).

Concernant le point n°6, l'auteur propose 5 axes principaux pour mener à bien ce procédé :

- a. Recours à la modalité visuelle (sous toutes les formes : de la lecture labiale au schéma articulatoire en passant par la transcription en API et les représentations informatisées du signal),

⁵⁶ Au vu des innombrables manières d'enseigner la prononciation et de la grande créativité des enseignants, cette liste n'est évidemment pas exhaustive.

⁵⁷ Gil Fernández (2016, 222) considère également qu'il est indispensable qu'un enseignant s'intéresse et familiarise les apprenants à la perception dans l'acquisition de nouveaux sons afin de pouvoir les reproduire.

⁵⁸ Si Detey (2016, 224) conseille en partie l'étude de sons isolés, Gil Fernández (*ibid.*) estime que « l'enseignement de sons ou de mots isolés ou décontextualisés n'est pas un processus en accord avec la réalité des interactions communicatives », et préconise un attachement prioritaire au domaine suprasegmental.

- b. Recours à l'instruction explicite (sous toutes ses formes : de la description articulatoire aux principes d'organisation phonologique en passant par les métaphores phonostylistiques ou l'analyse contrastive),
- c. Recours à la modalité corporelle [...],
- d. Recours à la modification de l'input sonore [...],
- e. Recours à la diversification des tâches (qui doit [...] être systématisé pour assurer la transposabilité et ainsi la généralisation des compétences phonético-phonologiques acquises dans un ensemble de tâches données). (Detey, 2016, 231).

Concernant le point d., l'auteur ajoute que l'input sonore peut être modifié par l'enseignant ou un logiciel permettant de le réaliser plus lentement afin de favoriser la compréhension du message oral si cela est nécessaire. Il est intéressant de voir que l'auteur ne se restreint pas à une méthode concrète et sélectionne les éléments lui semblant les plus pertinents de la méthode articulatoire (a, b) et d'autres que l'on retrouve notamment au sein de la MVT (1, 3, 5, 6, c). La relation avec l'écrit est également mentionnée (4), bien que l'auteur préconise de s'en écarter au début de l'enseignement-apprentissage.

3.3.2. Travailler la prononciation à travers l'art

Les différentes facettes artistiques peuvent également encourager l'enseignement de la prononciation. Pour commencer, en plus de créer une atmosphère de confiance dans la classe, le théâtre peut favoriser le déclenchement de la parole et donc engager la prononciation. Comme l'indique Zogovska (2017, 31) : « Dans l'objectif de transmettre le message correctement, l'apprenant-acteur vise une meilleure articulation, une meilleure prononciation pour rechercher la perfection. Il va donc se soucier de l'intonation, du rythme et de l'accent dans un seul but : la clarté du message ». Quant à la prosodie, Sylvaine Hinglais (2017, 37) la travaille en mouvement : « tout le groupe [est] debout en cercle, selon une méthode qui coordonne le geste à la parole ». À travers un travail sur la gestuelle et les différents phonèmes du français qui vise à « dynamiser le travail phonétique [et à] affiner l'intonation » (Hinglais, 2018, 36), l'enseignante affirme que ces divers procédés ont également une incidence positive sur la mémoire, le geste ayant des capacités mnémotechniques. À ce sujet, il est inconcevable de parler de théâtre sans évoquer la comédienne, phonéticienne et danseuse Régine Llorca qui, à travers une approche rythmique et intonative, « s'empare des mots, les fait siens avec son corps et montre l'importance dans notre langue de tout ce qui ne s'écrit pas : l'intonation, la gestuelle, l'expressivité, l'utilisation de

la voix, le rythme, la musique de la langue »⁵⁹. Ses travaux réservent également une place fondamentale à la mémoire, sensitive⁶⁰ et motrice⁶¹.

On peut également évoquer Jean-Pierre Gauchi (2018), qui utilise l'audiovisuel comme support pédagogique. Cet enseignant qui a également adopté la casquette de metteur en scène explique qu'en plus d'avoir beaucoup de succès auprès des élèves, la chanson est un outil enrichissant et particulièrement pour travailler la prononciation. Ainsi, il réalise des clips vidéos dans lesquels les apprenants, très impliqués, reprennent des chansons célèbres et s'appliquent pour prononcer correctement les paroles de leurs artistes préférés. Par ailleurs, selon Iris Munos, la prise de parole peut être une source d'appréhension et de stress pour les apprenants. Afin de briser la glace et de déclencher la parole naturellement, elle enseigne le français à travers la chanson française contemporaine, un enseignement qui nécessite un important travail sur la prononciation. Le slam s'avère également intéressant : il permet d'établir un travail sur les sons et leur articulation dans une même phrase⁶². Ainsi, son introduction au cours de FLE peut inviter les apprenants à concevoir des virelangues et permettre « de relativiser les difficultés de prononciation » (Vorger, 2023, 61).

Quant à un travail sur le lien phonie-graphie, celui-ci peut être effectué via le slam mais aussi la poésie. La composition de poèmes encourage l'élève à se concentrer sur les sons, leur graphie mais également sur le sens des mots. En aval, une lecture attentive, et donc accompagnée d'une prononciation soignée, peut être mise en place (Bertocchini et Costanzo, 2017). Enfin, la conception de calembours, déformations phonétiques, contrepèteries ou encore « mots-onomatopées » peut attiser la créativité des élèves désireux de jouer avec la langue, les mots et les sons (Bertocchini et Costanzo, 2019).

⁵⁹ L'oralité dans l'apprentissage des langues, méthode active d'enseignement revendiquée au CLA de Besançon. (2018). *Le français dans le monde*, 417, 43.

Dans le cadre de l'approche paysagiste, Régine Llorca enseigne la phonétique du FLE au Centre de linguistique appliquée (CLA) de Besançon. Elle crée également des ressources pédagogiques télévisuelles pour le site TV5Monde. Comme exemple, voici une vidéo dans laquelle elle oppose les sons [ʁ] et [l].
<https://www.youtube.com/watch?v=mHIQGZT9wuA> Consulté le 03/05/23

⁶⁰ « La faculté à mémoriser globalement une forme sonore dans toutes ses caractéristiques, sans analyse » (Abou Haidar, *op. cit.*, 61).

⁶¹ La mémoire motrice « permet d'associer un geste moteur à une unité sonore (par exemple l'exagération dans un énoncé du type " les mots qui grrrrrrrrattent ") » (*ibid.*)

⁶² À titre d'exemple, dans la vidéo suivante, Narcisse utilise le slam en mêlant prononciation et humour :
<https://www.youtube.com/watch?v=ezSW2j1vdE0> Consulté le 19/07/23.

3.3.3. *Le numérique, un outil de taille*

Comme l'indique Abou Haidar (2021, 14) : « Le numérique représente incontestablement un atout au service de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oralité en FLE, car s'y déploient des spécificités qui ne trouvent nulle place sur le papier : des sonorités modulées mises en corps, mises en voix et mises en scène ». Ainsi, Sarah Nuyten (2016) mentionne de nombreuses ressources numériques pédagogiques comme les célèbres **Duolingo** et **TV5Monde**, une grande richesse pour un travail sur la prononciation du FLE. En plus de proposer un enseignement ludique, ces applications facilitent le travail en autonomie de l'apprenant ainsi qu'un prolongement de l'exposition à la langue en dehors du cours. Le dictionnaire de prononciation **Forvo** favorise, quant à lui, l'écoute de vastes énoncés du quotidien dans de nombreuses langues et la perception des sons de ces LE. Il convient également de souligner les nombreux avantages de la baladodiffusion (Favier, 2017) – un outil permettant aux élèves de s'enregistrer et de s'écouter afin de pouvoir modifier leur prononciation – et du podcast qui offre une grande immersion dans la langue et les prépare à l'écoute de documents audios authentiques, souvent redoutée (Amrein Franks, 2018)⁶³. Le jeu-vidéo (Narainen, 2023, 38) participe aussi à cet enseignement-apprentissage : un projet présentant différents accents régionaux et internationaux a pour objectif de « rassurer l'apprenant sur sa propre prononciation » et de le faire gagner en confiance au moment de prendre la parole en français. Ces multiples supports pourraient ajouter une corde à l'arc de l'apprenant désireux d'affiner sa perception et sa production des sons de la L2⁶⁴.

Bien que l'enseignement de la prononciation n'ait pas toujours été une évidence, sa considération a évolué depuis la méthode « grammaire - traduction » qui ne jugeait pas l'oral comme essentiel à l'apprentissage d'une LE. Les divers procédés que nous venons d'évoquer soulignent un certain engouement envers la prononciation des LE ainsi que la grande créativité des enseignants de FLE pour guider leurs élèves vers une interaction plus efficace avec des natifs. Nous allons à présent nous intéresser aux voyelles nasales du français et à leur enseignement en cours de FLE.

⁶³ Le podcast LanguaTalk Slow French est intéressant notamment pour le lien phonie-graphie (toutes les transcriptions apparaissent en même temps que l'écoute) <https://languatalk.com/blog/podcast/french/>.

⁶⁴ Enfin, sur Instagram, nombreux sont les enseignants de FLE qui s'intéressent à l'enseignement de la prononciation. Pour n'en citer que deux, Fanny du compte [@frenchpronunciation_academy](#) se présente comme « accent coach » et réalise des vidéos sur la prononciation d'expressions transcrites en API et Christophe Patris ([@prononciation_avec_christophe](#)) allie musique et déclamations de phrases de la vie quotidienne.

Chapitre 5. Focus sur les voyelles nasales du français

Tout au long de ce chapitre, nous nous intéresserons au système vocalique du français en centrant notre attention sur les voyelles nasales, les difficultés rencontrées par les apprenants au moment de les réaliser ainsi que des conseils afin de les aider à y parvenir.

1. *Le système vocalique du français*

Cette sous-partie est consacrée à la présentation générale du système vocalique du français, à la description des voyelles et tout particulièrement à celle des voyelles nasales.

1.1. *Présentation générale*

Selon Abou Haidar (2018), la majorité des auteurs estiment que le français « standard » comprend 16 voyelles : [i u y e ø o ε œ ɔ ə a ɑ ã õ ẽ œ̃]. Toutefois, si l'on considère que certains phonèmes ne sont plus réellement en usage, ce nombre peut être réduit à 13 ou 14. En effet, les oppositions entre [ɑ] (*pâte*) et [a] (*chat*) et entre [ə] (*cheval*) et la paire [ø] (*jeu*) et [œ] (*heure*) sont de plus en plus neutralisées – au profit du deuxième phonème – selon certains auteurs. De la même façon, il convient d'ajouter que la voyelle nasale [œ̃] – que l'on entend dans *brun* – étant désormais peu réalisée – majoritairement dans le Sud de la France et au Québec –, celle-ci est en voie d'extinction en faveur de sa voisine [ɛ̃] (*lin*), prononcée par la totalité des francophones. Quant aux phonèmes [j] (*mie*l), [ɥ] (*lui*) et [w] (*moi*), ceux-ci sont considérés comme des semi-voyelles ou semi-consonnes, selon les auteurs. Contrairement aux consonnes, toutes les voyelles – y compris les semi-voyelles ou semi-consonnes – sont sonores (ou voisées) dans la mesure où les cordes vocales vibrent au moment de leur réalisation.

1.2. *Description des voyelles*⁶⁵

Il est habituel de décrire les voyelles selon trois critères articulatoires : l'aperture, le lieu d'articulation et le degré d'arrondissement des lèvres.

L'aperture se réfère à la distance existante entre la langue et le palais et peut se diviser en quatre catégories : fermé ([i y u] dans *mi*, *mue*, *mou*), mi-fermé ([e ø o] dans *des*, *deux*, *dos*), mi-ouvert ([ε œ ɔ] dans *serre*, *sœur*, *sort*) et ouvert ([a] dans *ma*). Ensuite, le lieu d'articulation correspond à « la zone du conduit vocal dans laquelle le rapprochement

⁶⁵ Cette sous-partie a essentiellement été réalisée à partir de l'article « Éléments de linguistique générale » (3.1. Les voyelles) de Durand et Eychenne (2016, 15-16).

(ou l'éloignement) des articulateurs se produit » (Durand et Eychenne, 2016, 15). Ainsi, les voyelles antérieures sont réalisées avec un resserrement entre la partie avant de la langue et le palais dur ([i e] dans *mi*, *mes*), contrairement aux voyelles postérieures qui sollicitent plutôt le dos et/ou la racine de la langue, ainsi que le palais mou ([u o, dans *mou*, *mot*]). Les voyelles centrales ont, comme leur nom l'indique, une position médiane. Enfin, le degré d'arrondissement des lèvres divise les voyelles en deux catégories : les voyelles arrondies – ou labialisées – ([y] [u] [o] dans *lu*, *loup*, *lot*) et non arrondies – ou non labialisées, étirées, écartées – ([i] [e] dans *lit*, *les*). Si les voyelles arrondies nécessitent un arrondissement des lèvres légèrement avancé, les voyelles non arrondies suscitent simplement leur étirement. Il est également important de prendre en compte un dernier critère qui vient compléter ceux que nous venons d'exposer. Il s'agit de la position du voile du palais :

Lorsque celui-ci est relevé, tout l'air s'échappe par la bouche et la voyelle qui résulte est *orale*. Lorsqu'il est abaissé, une partie de l'air s'échappe par le nez et la voyelle produite est alors *nasale*. Les voyelles nasales sont transcrites au moyen du symbole diacritique [~] placé au-dessus de la voyelle. On distinguera ainsi entre *mais* [mɛ], avec voyelle orale, et *main* [mɛ̃], avec voyelle nasale (Durand, Eychenne, *op. cit.*, 15)⁶⁶.

L'existence de voyelles nasales « phonologiques » – s'opposant aux voyelles orales – constitue effectivement l'un des traits spécifiques au français (Walter, 2022, 203)⁶⁷. Cette opposition peut impliquer un changement radical de signification en fonction de la voyelle choisie. Ainsi, les unités *beau* [bo] et *bon* [bɔ̃] se distinguent seulement par la position du voile du palais (trait oralité / nasalité) mais impliquent deux sens différents.

Bien que les locuteurs natifs non experts en phonétique réalisent tous ces critères au moment de réaliser une voyelle – qu'elle soit orale ou nasale –, il pourrait être avantageux pour un apprenant qui rencontre des difficultés de prononciation de les connaître afin de progresser jusqu'à la réalisation de la voyelle souhaitée. Nous allons à présent nous intéresser aux différentes voyelles nasales du système vocalique du français.

1.3. Les voyelles nasales du français

Initialement au nombre de quatre et selon les critères articulatoires précédemment énoncés, les voyelles nasales du français peuvent être décrites de la façon suivante :

⁶⁶ Voir **Annexes 8 et 9** (p. 19).

⁶⁷ Le polonais, le breton et le portugais possèdent également des voyelles nasales.

- [ɑ̃] : voyelle ouverte postérieure nasale labialisée ;
- [ɔ̃] : voyelle mi-fermée postérieure nasale labialisée ;
- [ɛ̃] : voyelle mi-ouverte antérieure nasale non arrondie ;
- [œ̃] : voyelle mi-ouverte antérieure nasale arrondie⁶⁸.

Billières (2014) explique que les voyelles nasales du français peuvent être réduites au nombre de trois. Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, l'opposition /ɛ̃/ - /œ̃/ est en voie de disparition en faveur du timbre /ɛ̃/⁶⁹. Toutefois, /œ̃/ étant toujours en usage dans le Sud de la France et au Québec, l'enseignant préconise sa transmission si l'enseignement a lieu dans ces régions ou si les apprenants y résident ou comptent y résider.

Voici les caractéristiques que Billières donne aux voyelles nasales du français :

Par rapport à la voyelle orale dite correspondante, une voyelle nasale est :

- moins tendue du fait de l'abaissement de la luette, la partie mobile située à l'arrière du voile du palais (le palais mou), libérant l'accès à la cavité nasale;
- plus sombre, ce qui est normal la nasalité convoquant un résonateur supplémentaire. L'air expiré s'échappe par les fosses nasales en plus de la cavité buccale. (Billières, 2014)

L'**Annexe 11** (page 21) démontre la tension suscitée par la production des voyelles du français. Ce schéma souligne que la réalisation des voyelles nasales demande une tension moins élevée que celle permettant de réaliser leur voyelle orale dite correspondante.

2. Les difficultés rencontrées par les apprenants⁷⁰

Dans un article publié sur son site internet « Au son du fle » (2014) et à travers la vidéo pédagogique « Procédés de correction des voyelles nasales »⁷¹, Billières (2014) reprend les quatre types d'erreurs les plus fréquentes selon lui concernant la réalisation des voyelles nasales du français : la production d'une voyelle orale suivie de la consonne nasale [n] ; soit [an] au lieu de [ɑ̃] (la plus répandue) ; la non-nasalisation de la voyelle nasale

⁶⁸ Voir **Annexe 10** (p. 20).

⁶⁹ Certains auteurs ne mentionnent même plus la voyelle /œ̃/ dans leurs travaux.

⁷⁰ Les difficultés rencontrées par les apprenants hispanophones seront évoquées dans le Chapitre 6.

⁷¹ La vidéo est disponible ici : <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq07P0101.html> Consulté le 12/05/23.

et donc à sa place, la production d'une voyelle orale (voyelle orale sans trace de nasalité, soit par exemple [a] ou [ɑ] au lieu de [ã]) ; la production d'une voyelle partiellement nasalisée et la confusion de timbre entre deux voyelles nasales (*chambre* est prononcée [ʃɔ̃bʁ] au lieu de [ʃãbʁ]). Toutes ces erreurs peuvent se justifier par l'absence de voyelle nasale dans la L1 des apprenants et parfois par l'influence de la graphie. Nous allons donc détailler chacune de ces catégories selon l'origine langagière des apprenants.

2.1. La production d'une voyelle orale suivie d'une consonne nasale

Cette première erreur est la plus fréquente selon Billières. Ainsi, il est habituel pour des **germanophones** de réaliser *identité* et *fin* [i'dɛntite] et [fin] (Pustka et Meisenburg, 2016), ainsi que *région* [ʁɛʒjɔ̃] pour des **italophones** (Murano et Paternostro, 2016). De la même façon, les **malaisophones** ont tendance à réaliser /ẽ/ comme [in] ou [an], /œ/ comme [un] ou [um], /ã/ comme [an] et /õ/ comme [on] (Hassan, Riget et Sévery, 2016) et les **russophones** prononcent parfois [ɛn] pour /ẽ/, [an] pour /œ/ et [on] pour /õ/ (Boubnova, 2016). De plus, Stridfeldt (2016) signale que les **suédophones** peuvent réaliser /ẽ/ de la façon suivante : [in], [ym] et [ɛn] (*comédien* [kɔmedjɛn]), /œ/ comme [yn] (*brun* [bʁyn]), /õ/ comme [ɔn] (*monter* [mɔ̃te]) et [ɔm] (*compliqué* [kɔ̃plike]) et /ã/ comme [an] (*planter* [plante]), [am] (*ambigu* [ambigy]) mais également [ɛm] (*température* [tɛ̃pɛʁatyʁ]). Par ailleurs, les **coréanophones** auront plutôt tendance à produire une voyelle orale suivie d'une consonne nasale vélaire, c'est à dire [aŋ], [ɛŋ], [ɔŋ] / [ʌŋ] (*bon* [bɔŋ]) (Hi Han, Ey-chenne, 2016), à l'instar des **vietnamophones** (*bonbon* [bɔŋbɔŋ]) (Lê Thị, 2016). Les **sinophones** et les **danophones** peuvent également réaliser une voyelle orale suivie de [n] ou de [ŋ]. En effet, ces derniers auront tendance à réaliser /ẽ/ [ɛn], [ɛŋ], [ẽŋ] ; /œ/ [an], [am], [aŋ], [ãŋ] et /õ/ [ɔn], [ɔŋ] ou [õŋ] (Landron *et al.*, Hansen et Johnsson, 2016). De la même façon, le nombre réduit de voyelles en arabe suscite une réalisation similaire chez les apprenants **arabophones** débutants (Embarki *et al.*, 2016). Enfin, le cas des apprenants néerlandais est particulier : si le néerlandais a adopté les 4 voyelles nasales dans des mots empruntés (*parfum*), elles sont absentes dans le système de la langue. C'est pourquoi les **néerlandophones** peinent à les réaliser en français. À ce sujet, Berns et Nouveau expliquent :

Le contraste voyelle nasale vs voyelles orale + consonne nasale, permettant d'identifier le genre (« paysan » vs « paysanne ») ou la flexion verbale (« il vient » vs « ils viennent »), est source de difficultés. Les apprenants doivent en outre s'approprier la qualité de ces phonèmes tout en

veillant à éviter la réalisation d'un appendice consonantique nasal. (Berns et Nouveau, 2016, 177).

2.2. La production d'une voyelle orale

Le fait de remplacer une voyelle nasale par une voyelle orale est un phénomène connu des **hispanophones**, nous le verrons dans le Chapitre 6 et dans la troisième partie de ce travail. Il en va de même pour les apprenants **vietnamophones** qui ont l'habitude de dénasaliser /ã/, /õ/ et /ẽ/ (Lê Thi, 2016), tout comme les **danophones** qui peuvent réaliser /ã/ [a], /õ/ [ɔ] et /ẽ/ [ɛ] (Hansen et Johnsson, 2016). Par ailleurs, le malais ne comportant pas de voyelles nasales, les oppositions entre les voyelles orales et les voyelles nasales /ɛ-ẽ/, /ɔ-õ/, /œ-œ̃/ constituent une grande difficulté pour les apprenants **malaisophones** (Hassan, Riget et Sévery, 2016). Enfin, en polonais, lorsqu'une voyelle nasale se situe en position finale dans une syllabe ouverte, un phénomène de dénasalisation se produit (Gajos, 2019). On peut donc émettre l'hypothèse que des apprenants **polonophones** pourraient reproduire cette dénasalisation finale en français. De plus, les observations de Dłuska (citée par Gajos, 2019, 25) soulignent qu'en polonais, les voyelles nasales se décomposent en deux temps : elles ont d'abord une réalisation orale puis sont ensuite nasalisées. Ainsi, *wqż*, *serpent*, se prononce [vɔʃ] et *kęs*, *morceau*⁷², [kɛ̃s]. Ce schéma pourrait donc se retrouver dans des productions d'apprenants polonophones souhaitant réaliser une voyelle nasale.

2.3. La production d'une voyelle partiellement nasalisée

Si les **anglophones** peuvent nasaliser une voyelle orale devant une consonne nasale (*Cannes* [kæ̃n]), sous l'influence de leur L1 (Tennant, 2016), les **bosno-croato-monténégro-serbophones** auront tendance à produire /ẽ/ [ãN], /ã/ [ãN] ou [N] et /õ/ [õN] (Pillot-Loiseau, Brkan et Marijanovic, 2016), les **japonophones** à réaliser /ẽ/ [ãN], /ã/ [ãN] ou [õN] et /õ/ [õN] (Kamiyama, Detey, Kawaguchi, 2016) et les **russophones** à prononcer /ẽ/ et /ã/ [ãN] et /õ/ [õN] (Boubnova, 2016). Par ailleurs, on peut retrouver la réalisation [ɛ̃ŋ] pour /ẽ/, [ã̃ŋ] pour /ã/ et [õ̃ŋ] pour /õ/ dans des productions d'apprenants **danophones** (Hansen et Johnsson, 2016) et **turcophones** (Akıncı, Yılmaz et Kawaguchi, 2016). Ces derniers peuvent également réaliser [õ̃ŋ] pour /õ/. Compte tenu du fait que le norvégien comprend des voyelles nasalisées suivie d'un appendice nasal, les apprenants **norvégo-phones** ont également cette tendance (Andreassen, Lyche et Steien, 2016).

⁷² Ces deux traductions sont issues du site <https://www.wordreference.com/> Consulté le 15/05/23.

2.4. Confusions entre deux voyelles nasales

Cette catégorie se divise en deux : on note d'une part la confusion entre /ã / et / õ/ et celle entre /ẽ/ et /ã/⁷³. Les apprenants **bosno-croato-monténégro-serbophones** (Pillot-Loiseau, Brkan, Marijanovic, 2016), **anglophones** (Tennant, 2016), **hellénophones** (Valetopoulos, Lamprou, 2016) et **suédophones** (Stridfeldt, 2016) sont tous susceptibles de confondre ces deux paires de voyelles nasales.

Concernant l'opposition /ã / et / õ/, elle donne également lieu à des difficultés pour les apprenants **arabophones** avancés (Embarki *et al.*, 2016). De la même façon, un apprenant **germanophone** aura tendance à réaliser *gouvernement* ['guvɛ̃nmõ] (Pustka et Meisenburg, 2016) et un apprenant **turcophone** [tõ:ɲt] au lieu de [tât] pour *tante* (Akinci, Yilmaz, Kawaguchi, 2016). Par ailleurs, Landro *et al.* (2016) ajoutent que cette confusion est majoritaire à **Taïwan** et que *des bonbons* et *campagne* sont fréquemment réalisés [debãbã] et [kõpanx̣]. Enfin, il convient d'évoquer le cas du polonais, dont le système vocalique possède les voyelles nasales /õ/ – notée graphiquement <ą> – et [ẽ] – représentée par <ę>. Si les apprenants **polonophones** ne semblent pas rencontrer de difficulté pour reconnaître et réaliser /ẽ/, ils ont tendance à confondre /õ/ et /ã/ au profit de /õ/ (Gajos, 2019). En outre, les confusions entre /ẽ/ et /ã/ peuvent également se manifester chez les apprenants **italophones** qui ont plutôt tendance à favoriser /ã/. Ainsi, pour réaliser *intelligent*, *bien* et *vin*, ils peuvent proposer les productions [ãtelizã], [bjã] et [vã] (Murano et Paternostro, 2016).

3. Préconisations pour l'enseignement des voyelles nasales

N'étant présentes que dans très peu de systèmes, l'enseignement des voyelles nasales peut parfois s'avérer complexe pour l'enseignant. Nous nous intéresserons dans cette partie à divers procédés et recommandations pour permettre aux apprenants de mieux les percevoir, les distinguer et les produire.

3.1. Les voyelles nasales à travers deux manuels de FLE

Pour commencer, le manuel *Édito A1* n'évoque les voyelles nasales qu'à partir de l'Unité 6⁷⁴. Il sépare en deux temps les sons [ã] et [õ] puis [ã] et [ẽ]. Comme pour les autres phonèmes proposés dans le manuel, cette rubrique commence par un « échauffe-

⁷³ Étant donné que /õ/ et /ẽ/ s'opposent par 3 traits distinctifs (aperture, lieu d'articulation et arrondissement des lèvres), les apprenants parviennent généralement à les différencier sans difficulté.

⁷⁴ Voir **Annexes 12 et 13** (p. 22 et 23).

ment » au cours duquel l'apprenant écoute chacun des sons, des paires de mots puis une liste de mots (phase de perception). Pendant l'écoute des paires de mots, il est d'abord invité à distinguer les sons en disant s'ils sont identiques ou différents puis à les repérer en classant des mots dans deux colonnes différentes. Une deuxième partie est ensuite dédiée à la graphie associée à ces sons et l'apprenant doit, en fonction des mots qu'il a remplis dans le tableau, repérer les différentes façons de les écrire. Enfin, une dernière partie (production) l'encourage à écouter des phrases contenant les voyelles nasales et à les répéter. Pour les voyelles [ã] et [õ], une dictée clôt la rubrique et pour [ã] et [ê], un jeu concernant le lien phonie-graphie est proposé. Quant au cahier d'activités, celui-ci ne propose que deux tâches en relation avec le repérage de ces sons et une dernière relative à la graphie⁷⁵.

D'autre part, l'ouvrage *Phonie-graphie du français* (2019) propose pour chaque phonème une série d'activités favorisant leur découverte, leur perception, leur réalisation et leur écriture. Concernant la voyelle nasale /õ/⁷⁶, par exemple, on remarque que ce manuel cherche à la faire découvrir d'abord par la graphie : après avoir écouté un texte en l'ayant lu en silence en même temps, l'apprenant est invité à reconnaître les graphies <on> et <om>. On note ensuite une phase d'écriture de ces deux graphèmes et des activités de discrimination et de syllabation entre les sons [ɔn] et [õ] suivie d'une écoute qui vise à favoriser l'acquisition de [õ]. Le phonème est ensuite réemployé dans des activités lexicales (« d'un mot à l'autre », p. 56), grammaticales (« les adjectifs possessifs », p. 57) et de conjugaison (« je conjugue au futur », p. 59), presque uniquement à travers la graphie. Pour clore ces activités liant phonie et graphie, deux dictées et deux activités de lecture dont une à voix haute visent à consolider l'apprentissage du son [õ] et des graphèmes lui étant associés⁷⁷.

3.2. *Procédés divers et variés*

Un article de Payet (2016a)⁷⁸ réunit une série d'astuces données par des enseignants de FLE du monde entier pour remédier aux difficultés de perception et de réalisation des

⁷⁵ On note de la part des auteurs de ce manuel une volonté d'exposer l'apprenant à l'écoute des sons (perception), à les prononcer (production) et à lui présenter leurs différentes graphies. Bien que la graphie soit importante, je pense qu'une plus grande « approche sensorielle », davantage basée sur l'écoute et la vue (coupes sagittales, par exemple), en amont serait intéressante pour ce « premier » contact avec les voyelles nasales.

⁷⁶ Voir **Annexe 14** (p. 24).

⁷⁷ Le processus d'acquisition des sons [ã] (p. 61-66) et [ê] (p. 67-72) est identique à celui utilisé pour [õ].

⁷⁸ Voir **Annexe 15** (p. 30).

voyelles nasales : exercices de discrimination auditive, utilisation d'un miroir, travail sur la gestuelle (mimes, se pincer le nez), répétition de virelangues, textes à trous avec écoute de sons, élaboration de règles de prononciation par les apprenants et même yoga, les enseignants ne manquent pas d'imagination pour y parvenir. Un enseignant conseille également la consultation de vidéos de TV5 Monde et deux d'entre-elles ont retenu mon attention⁷⁹. Dans ces deux vidéos, les locuteurs prononcent une série de mots comprenant les sons [ɔ̃], [ɑ̃] et [ɛ̃]. Le premier invite d'abord les apprenants à l'observer quand il prononce l'un de ces phonèmes. Un geste particulier favorisant leur distinction est associé à chacun d'eux⁸⁰. Quant à la deuxième vidéo, celle-ci est humoristique et met en scène Régine Llorca qui, dans la peau de deux personnages différents, confond volontairement les sons [ɑ̃] et [ɛ̃], ce qui provoque la colère de « Madame Constantin » qui ne supporte pas être appelée « Madame Constintin ». Ce sketch démontre aux apprenants l'importance de bien distinguer chacun de ces phonèmes car leur confusion peut amener à des situations délicates⁸¹.

3.3. *Procédés de « correction phonétique » via la Méthode verbo-tonale*

Dans le cadre de la MVT, Billières (2014)⁸² propose sept procédés de « correction phonétique » des voyelles nasales. Nous allons ici les répertorier et les développer selon la classification suivante : la diminution de la tension, le passage par la consonne nasale [m], l'accompagnement par la gestuelle et l'augmentation de la vitesse de réalisation.

3.3.1. *La diminution de la tension*

Pour commencer, le **procédé de correction n°1** de Billières consiste à remédier à la production d'une voyelle orale suivie de la consonne nasale [n], c'est-à-dire que dans l'énoncé *le vent souffle fort*, l'apprenant réalise [van] au lieu de [vɑ̃]. Cette réalisation lui demande plus de temps, d'énergie, de tension et – donc d'efforts – que s'il produisait une voyelle nasale. Comme nous l'avons vu dans l'**Annexe 11** (p. 21), la production d'une voyelle nasale ne nécessite pas autant de tension que celle d'une voyelle orale. Concernant l'exemple proposé, [a] et [ɑ] demandent en effet une tension légèrement plus élevée que

⁷⁹ Voir <https://apprendre.tv5monde.com/fr/aides/les-sons-o-et-e> Consulté le 18/06/23.

⁸⁰ Voir **Annexe 16** (p. 32).

⁸¹ Cette idée reprend le fait qu'en français, l'emploi d'une voyelle – orale ou nasale – au lieu d'une autre peut entraîner un changement radical de sens.

⁸² Article <https://www.verbotonale-phonetique.com/voyelles-nasales-fle/> (2014) et vidéo <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq07P0101.html> (2013) Consultés le 17/02/23 et le 12/05/23.

[ã]. En outre, la consonne nasale [n] contribue selon l'auteur à l'accentuation de la tension. L'objectif est donc ici d'enlever l'élément parasite [n] et de nasaliser la voyelle orale en guidant progressivement l'élève à réaliser [ã]. Pour ce procédé, l'auteur propose un travail en deux temps.

Dans un premier temps, l'enseignant supprime la consonne et propose à l'élève de répéter plusieurs fois l'énoncé « le [va:::] souffle↓ ». Afin de favoriser un relâchement de la tension, cet énoncé doit être réalisé via une intonation descendante qui sera accompagnée d'un débit de parole légèrement ralenti ainsi que d'une gestuelle favorisant le relâchement⁸³. L'enseignant reprend ensuite le même énoncé mais en nasalisant la voyelle orale en cours d'émission: « le [va::ã::] souffle↓ ». Il le répète alors plusieurs fois en effectuant à nouveau les trois techniques précédentes. Selon l'auteur, elles permettent de « contrôler l'abaissement de la luette qui est plus facile à contrôler en fin d'émission parce que physiologiquement, on arrive à un moment où la tension est tout à fait décroissante » (Billières, *op. cit.*, 9:13-9:27⁸⁴). L'apprenant n'aura plus qu'à supprimer la voyelle orale pour ainsi pouvoir produire « le [vã] souffle ». Le **procédé de correction n°2** s'applique à la nasalisation progressive d'une voyelle orale et se déroule exactement comme pour le procédé n°1 à partir du moment où la consonne parasite [n] est supprimée.

3. 3. 2. *Le passage par la consonne nasale [m]*

Le **procédé de correction n°3** part à nouveau de l'exemple « le vent souffle fort » où [vã] est réalisé [van] par l'apprenant. Ici, le professeur remplace la consonne nasale /n/ par /m/ et lui demande de répéter plusieurs fois « le [vam] souffle ». Il place ensuite sa main à côté de sa bouche, légèrement ouverte, et demande à l'élève de répéter plusieurs fois « le vent souffle ». Avec ce geste, l'enseignant ouvre sa main au moment de l'émission de la voyelle nasale et la referme après sa réalisation⁸⁵. Selon l'auteur, le fait que les lèvres soient légèrement entre-ouvertes constitue la configuration de la réalisation d'une voyelle nasale dont il conviendra possiblement de modifier le timbre. Il poursuit ensuite :

⁸³ Voir **Annexe 17. a.** (p. 33). Ces éléments ont pour objectif de diminuer la tension existante dans la proposition initiale de l'apprenant.

⁸⁴ Tout au long de cette partie, le minutage proposé correspond à la vidéo <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/se-q07P0101.html> Consulté le 12/05/23.

⁸⁵ Voir **Annexe 17. b.** (p. 33).

Ce qu'il y a d'intéressant avec la consonne nasale [m], c'est que, lorsque celle-ci est produite, il y a donc contact des deux lèvres donc occlusion au niveau buccal. Par contre, la langue est plate dans la bouche, elle est donc très éloignée de l'articulateur supérieur donc du palais, ce qui est le cas d'ailleurs pour n'importe quelle voyelle. Et, lorsque l'élève produit « le [vam:::] souffle fort » suivi de « le [vã:::] souffle fort », autrement dit, lorsqu'il écarte légèrement les lèvres, la langue reste plate à l'intérieur de la bouche, éloignée du palais. Par contre l'air s'échappe à la fois par les fosses nasales et par la cavité buccale et l'élève produit donc une voyelle. (Billières, *op. cit.*, 14:43-15:32)

Autrement dit, le passage par /m/ permet d'établir une configuration idéale pour la production d'une voyelle nasale. L'élève devra alors écarter délicatement les lèvres, ce qui provoquera l'expiration de l'air par la bouche et le nez et lui permettra d'en produire une.

3. 3. 3. *L'accompagnement par la gestuelle*

Comme nous l'avons vu à travers les premiers procédés, la gestuelle a un rôle fondamental dans ces stratégies de remédiation. Il en va de même pour les procédés 4, 6 et 7 à la différence que ces derniers sont essentiellement fondés sur cet aspect.

Le **procédé de correction n°4** consiste une fois de plus à améliorer une production de type « le [van] souffle ». Le professeur dit alors à l'élève qu'il ne veut pas qu'il produise : « le va [n] [n] [n] [n] » mais « le vent [ã] [ã] [ã] [ã] ». Dans ce procédé articulatoire, le professeur exagère sa gestuelle buccale⁸⁶, ce qui vise à l'inciter à ouvrir davantage la bouche. Cette configuration va probablement « empêcher la tentation que peut avoir l'élève d'élever la pointe de la langue en direction des incisives supérieures » (Billières, *op. cit.*, 17:22-17:30), ce qui provoquerait la réalisation de [n]⁸⁷. Le **procédé de correction n°6** consiste à ce que le professeur produise « le vent souffle » en mimant qu'il saisit ses lèvres avec sa main et qu'il les tire vers l'avant.⁸⁸ Les canaux visuels et kinesthésiques sont ainsi sollicités et « apportent une aide au processus de labialisation » (Billières, *op. cit.*, 22:38-22:41) favorisant la production de /ã/. Quant au **procédé n°7**, celui-ci consiste à ce que le professeur se touche le nez en effectuant un geste « vibratoire »⁸⁹ afin d'inciter l'apprenant à se concentrer sur le phénomène de nasalisation.

⁸⁶ Voir **Annexe 17. c.** (p. 33).

⁸⁷ Il précise qu'il est important que le professeur ne donne pas d'information particulière à l'apprenant : seule l'exagération de la gestuelle buccale doit le guider à l'imiter en se saisissant de l'indice visuel. En outre, la bouche étant la zone la plus intime du visage dans certaines cultures, une remarque peut être mal vécue.

⁸⁸ Voir **Annexe 17. d.** (p. 34).

⁸⁹ Voir **Annexe 17. e.** (p. 34).

3. 3. 4. *L'augmentation de la vitesse d'articulation*

Avant de détailler le **procédé de correction n°5**, il est important de comprendre que, l'apprenant, en réalisant [van] au lieu de [vã], produit une voyelle orale suivie d'une voyelle nasale, un « groupement sonore dont la durée est supérieure à celle de la voyelle nasale qui aurait été produite seule » (Billières, *op. cit.*, 18:34-18:42). Cette stratégie repose à nouveau sur une logique articulatoire et doit être accompagnée d'un geste s'apparentant à celui enseigné dans le procédé n°3. En effet, l'enseignant place sa main à côté de sa bouche et, très rapidement, l'ouvre en grand au moment de la production de [vã] dans « le vent souffle »⁹⁰. Ce geste articulatoire est pensé pour provoquer la rapidité de l'émission sonore, neutraliser la consonne nasale et favoriser la nasalisation de la voyelle orale /a/.

À travers ces sept procédés de remédiation, Billières met à la disposition du professeur de FLE des outils afin de guider les apprenants à produire les voyelles nasales. Il précise qu'il convient de ne pas en privilégier un par rapport à un autre mais de les alterner – voire de les enchaîner et de les cumuler – selon la situation. Il explique que si la gestuelle du professeur est très marquée au début de l'enseignement – quand un apprenant ne parvient pas à produire un phonème –, celle-ci s'estompera progressivement avec le temps, jusqu'à disparaître quand l'apprenant aura acquis cet apprentissage.

Toutes les informations indiquées dans ce chapitre relatives aux voyelles nasales et aux erreurs fréquemment produites ainsi que les différentes préconisations recensées pour faciliter leur acquisition seront à prendre en compte pour leur enseignement à des apprenants hispanophones.

⁹⁰ Voir **Annexe 17. f.** (p. 34).

Chapitre 6. L'enseignement des voyelles nasales à un public hispanophone

Qu'il s'agisse d'une L1 ou d'une LE, l'espagnol – langue officielle de 21 pays répartis sur trois continents (Europe, Amérique et Afrique) – est parlé par plus de 500 millions de personnes dans le monde (Racine, 2016). Différentes aires dialectales caractérisent cette langue plurielle : Castille⁹¹, Andalousie, Canaries, États-Unis, Mexique et Amérique centrale, Antilles, Caraïbes continentales (Venezuela et Colombie), aire des Andes (Équateur, Bolivie et Pérou), Chili et aire du Río de la Plata (Uruguay et Argentine). Pour mieux comprendre comment faire parvenir la perception et la production des voyelles nasales à des apprenants hispanophones, nous nous intéresserons à présent au système phonético-phonologique de leur L1, à leur prononciation et à des études effectuées auprès de ce public afin de les guider au mieux dans cette entreprise.

1. *Le système vocalique de l'espagnol*

1.1. *Présentation générale*

L'espagnol compte les cinq phonèmes vocaliques suivants : [a e i o u]⁹², ce qui le rend « très simple et très symétrique, notamment si on le compare avec d'autres ensembles de voyelles existantes dans d'autres langues, même romanes, comme celui du français, du portugais, etc. » (Gil Fernández, 2016, 427), ce qui rend la prononciation de l'espagnol plutôt accessible pour des apprenants dont la L1 dispose au moins de ces cinq voyelles. Bedel (2013, 3) ajoute que « plusieurs voyelles consécutives ne donnent jamais lieu à un son original comme les groupes français oi, eu, ou ou eau, mais chacune d'elle conserve sa prononciation propre : el auge (prononcer aw/j/é), *l'essor* ; la boina (prononcer : boyna), *le béret* ». Ainsi, dans un mot, chaque voyelle doit être prononcée distinctivement des autres.

1.2. *Une nasalisation partielle*

Bien que le système de l'espagnol ne comprenne pas de voyelles nasales, la nasalisation d'une voyelle peut avoir lieu si celle-ci se situe « entre deux consonnes nasales ou devant une consonne nasale en début d'émission mais ce trait n'a aucune valeur distinctive [et] ne distingue pas de contenus sémantiques ou significations » (Gil Fernández, *op. cit.*,

⁹¹ À l'instar du français dit « standard » ou « de référence », l'aire de Castille représente la norme officielle de l'espagnol péninsulaire.

⁹² Voir **Annexe 18** (p. 35).

50). Pour illustrer son propos, l'autrice prend les exemples de [bo] et [bõ] qui, en français, n'ont pas le même sens si la voyelle est orale, *beau*, ou nasale, *bon*. Elle qualifie ce phénomène de « purement phonétique » dans la mesure où le fait qu'une voyelle soit nasalisée ou non – comme dans le *e* de *mente* qui se nasalise « par *coarticulation* »⁹³ (Gil Fernández, *op. cit.*, 427) – n'a aucune incidence sur le sens de l'énoncé. Toutefois, il convient d'ajouter que cette nasalisation n'est que partielle et que les voyelles ne sont « jamais autant [nasalisées] qu'en français » (Bedel, *op. cit.*, 4).

1.3. Comparaisons avec les voyelles nasales du français

En français, les voyelles étant particulièrement nombreuses – 16, selon son système maximaliste, dont trois voyelles nasales « essentielles » (Léon et Léon, 1964) –, leur perception et leur réalisation peuvent s'avérer ardues pour des apprenants hispanophones. En raison du « crible phonologique » évoqué dans le Chapitre 4, ils peuvent rencontrer des difficultés de perception quant aux différentes nuances des phonèmes vocaliques du français, un phénomène qui aura probablement un impact sur leur réalisation. On pourrait considérer que la nasalisation partielle des voyelles orales en espagnol que l'on vient d'évoquer prépare en quelque sorte l'apprenant à pouvoir réaliser les voyelles nasales en français. Toutefois, la nasalisation étant « complète » en français et sans phonème consonantique nasal complémentaire, les sons sont en effet différents. Ainsi, la première syllabe de [mente], *mente* évoqué précédemment, se diffère radicalement de [mẽ], *main*. Pour cette raison, la perception et la production de ces voyelles pourraient constituer de réels obstacles pour des apprenants dont la L1 est l'espagnol. Par ailleurs, les voyelles du français connaissent quatre degrés d'aperture – ouvert / mi-ouvert / mi-fermé / fermé – (Abou Haïdar, 2018) tandis que le système vocalique de l'espagnol n'en possède que trois (ouvert / mi-fermé / fermé)⁹⁴. Dans le cas des voyelles nasales, cette différence d'aperture pourrait donc poser problème à la réalisation de [ẽ], mi-ouverte⁹⁵.

⁹³ Le dictionnaire Larousse définit le terme coarticulation comme une « variabilité des réalisations des phonèmes en fonction du contexte phonétique et prosodique ».

⁹⁴ Concernant les voyelles, Racine (2016, *op. cit.*, 147) précise que « comme l'espagnol ne connaît que trois degrés d'aperture, les oppositions /e/ - /ɛ/ et /o/ - /ɔ/ ne sont pas toujours respectées ». Voir **Annexe 19** (p. 36).

⁹⁵ La voyelle [œ] est également mi-ouverte mais cette différence ne posera pas spécialement problème dans la mise en place du dispositif dans la mesure où nous ne l'évoquerons que partiellement.

2. La prononciation des apprenants hispanophones

Afin de compléter ce qui a été dit sur les erreurs des apprenants de FLE quant à la production des voyelles nasales (Chapitre 5), nous allons à présent centrer notre attention sur les difficultés que rencontrent les apprenants hispanophones vis-à-vis de ces phonèmes.

2.1. La réalisation d'une voyelle orale suivie d'une consonne nasale

À propos de la prononciation des apprenants hispanophones, Racine (2016, 147) souligne qu'en espagnol, « les voyelles nasales sont dénasalisées ou réalisées avec une nasalisation partielle, et généralement accompagnées d'un appendice consonantique : "tante" [tant], "sympathique" [simpatik], "explosion" [eksplosjɔn] ». De la même façon, une étude réalisée auprès d'étudiants colombiens de niveau B2 de français (Deswarte *et al.*, 2019), met en évidence cet aspect. En effet, les résultats démontrent qu'au moment de produire une voyelle nasale, ces étudiants ont tendance à les remplacer par une voyelle orale suivie d'une consonne nasale. Ainsi, le phonème /ɔ̃/ est généralement prononcé [ɔn] ou [ɔm] tandis que /ã/ est majoritairement réalisé [an] / [am] ou [ɛn] / [ɛm] et que /ẽ/ aura tendance à être prononcée [in] / [im].

2.2. Une mauvaise influence de la graphie

Concernant l'influence de la graphie sur la prononciation des hispanophones, Gil Fernández (2016, 148) indique :

La très grande transparence de la relation entre phonie et graphie en espagnol a des conséquences fortement négatives lorsque les hispanophones entrent dans le français avec un apport important du support écrit. Ils ont en effet tendance à appliquer le même système au français et à oraliser tous les graphèmes (« indiqueraient » [idikeɾayã], « tante » [tant]) [...]. (Gil Fernández, 2016, 148)

En effet, le fait que les hispanophones aient tendance à prononcer toutes les lettres d'un mot pourraient leur poser problème compte tenu des nombreuses graphies caractéristiques des voyelles nasales. L'étude de Deswarte *et al.* (*op. cit.*, 70) révèle une certaine difficulté de la part des apprenants colombiens quant à la réalisation du phonème /ẽ/. Celle-ci pourrait trouver son origine dans les nombreuses graphies existantes pour ce son : <in>, <im>, <ein>, <ain>, <yn>, <ym>, <un>, <um> ou encore <en> quand ce graphème est précédée d'un <i> ou d'un <y> comme dans *italien* ou *citoyen*. Toutes ces remarques seront à considérer au moment d'enseigner les voyelles nasales aux apprenants hispanophones.

3. *Conseils concernant l'enseignement des voyelles nasales à ce public*

Au vu des difficultés rencontrées pour percevoir et réaliser ces phonèmes, Deswarte *et al.* (2019) citent et traduisent les propos de Carles Navarro *et al.* stipulant qu'il est nécessaire de fournir aux apprenants « des clés au niveau de l'articulation et des informations graphophonologiques⁹⁶ qui leur permettent d'utiliser la lecture autonome et contrôlée comme méthode d'apprentissage » (cités par Deswarte *et al.*, 2019, 62). Les auteurs soulignent ici l'importance d'une réflexion préalable sur la prononciation et la relation phonie-graphie afin que cette L1 n'influence pas la prononciation au moment de lire un énoncé.

3.1. *Mettre la graphie de côté*

Dans leur ouvrage *Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger* (1964, 11), Léon et Léon préconisent de ne pas partir de l'écrit au moment d'enseigner la prononciation : « Une méthode trop couramment employée consiste à s'appuyer constamment sur un texte écrit. Les mots, les phrases sont transposées oralement ». De la même façon, nous avons vu dans le Chapitre 4 que dans ses préconisations, Detey (2016) recommande un travail sur la graphie mais qui arrive en aval de la phase de perception et de production. Selon lui, il est important que la graphie n'arrive qu'au dernier moment afin de ne pas susciter de prononciation inexacte. Ces idées s'avèrent particulièrement pertinentes pour un public hispanophone : ayant tendance à prononcer tous les graphèmes d'un mot, un détachement de la graphie est fondamental afin d'éviter son influence et donc une production erronée des voyelles nasales qui pourraient être réalisées avec une voyelle orale suivie d'un appendice nasal.

3.2. *Préconisations de Michel Billières*

Dans ses procédés de remédiation des voyelles nasales via la MVT, l'exemple choisi par Billières présentait la prononciation d'une voyelle orale suivie d'une consonne nasale, l'erreur la plus fréquente chez les apprenants hispanophones. Ainsi, l'enseignant désireux de travailler ces phonèmes avec ce public pourrait s'en inspirer⁹⁷.

⁹⁶ « Le terme "graphophonologique" fait référence à l'étude des relations entre les aspects écrits et sonores d'une langue. Il englobe deux éléments principaux : le graphème, qui correspond à la représentation écrite d'un son, et le phonème, qui est l'unité de base du système phonétique. » <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/graphophonologique> Consulté le 28/07/23.

⁹⁷ Afin de garantir un enseignement de qualité, il convient de mentionner à nouveau l'importance de se former à la MVT, une méthode qui nécessite une formation complète effectuée par des professionnels.

3.3. Éviter les erreurs fossilisables⁹⁸

Gil Fernández (2016, 148) souligne que des erreurs de prononciation liées à l'influence de la graphie « [peuvent] persister même chez des apprenants très avancés (« protéger » [pʁoteʃɛʁ], « premier Ministre » [pʁɛmjɛʁ]) ». Ces erreurs figées – ou « fossilisations » pour reprendre l'expression de Larry Selinker (cité par Deswarte *et al.*, 2019) – sont favorisées par un sentiment de satisfaction de la part du locuteur qui parvient à communiquer sans chercher à approfondir son apprentissage de la langue ou par une transmission peu qualitative des apprentissages en cours de LE. Par conséquent, un soin accordé à l'enseignement de la prononciation, notamment en s'intéressant à la L1 des apprenants, s'avère primordial. Ensuite, Deswarte *et al.* (*op. cit.*) précisent que les différents *feedback* fournis par l'enseignant exercent un rôle crucial dans la mesure où

Si le *feedback* que l'apprenant reçoit est positif alors qu'il commet des erreurs, ces erreurs tendront à se fossiliser. En revanche, si le *feedback* reçu est négatif car les normes utilisées sont inadéquates ou inappropriées, l'apprenant se sentira obligé soit de les corriger ou bien alors d'éviter de les employer lors des interactions à venir. Ce phénomène est appelé « évitement de l'erreur » (Deswarte *et al.*, 2019, 63).

Il revient donc à l'enseignant d'accorder une attention particulière aux différents retours qu'il apportera à l'apprenant.

Dans le cadre de l'enseignement de la prononciation, la connaissance des différents systèmes langagiers des apprenants est une plus-value non négligeable⁹⁹ car elle permet de proposer des activités adaptées aux particularités de ces langues. La description du système vocalique de l'espagnol nous a révélé que l'absence de voyelles nasales pourrait notamment générer – du fait du « crible phonologique » évoqué précédemment – la prononciation d'une voyelle orale suivie d'un appendice consonantique nasal. Une prise de distance avec la graphie et un soin accordé à l'évitement de « fossilisations » pourraient donc constituer des pistes permettant à un élève hispanophone de développer des compétences de perception et de production des voyelles nasales du français.

⁹⁸ « [...] les erreurs *fossilisables* sont des erreurs qui réapparaissent dans des étapes successives de l'apprentissage de la seconde langue, autrement dit à différents moments de l'interlangue de l'apprenant. Il s'agit de structures qui sont diverses et qui offrent une certaine résistance, c'est-à-dire qui représentent une difficulté particulière pour l'apprenant » (Deswarte *et al.*, 2019, 63).

⁹⁹ Naturellement, si l'enseignement se fait en contexte homoglotte, les apprenants ont rarement la même L1, ce qui peut constituer un obstacle pour l'enseignant qui ne peut parfois pas s'attacher à l'étude de toutes les langues de ses élèves. Notre cas (contexte hétéroglotte) est plus accessible dans la mesure où la quasi-totalité des apprenants du groupe qui nous intéresse a l'espagnol comme L1.

Partie 3

Conception et mise en œuvre du dispositif pédagogique

Chapitre 7. Étape préliminaire

La création d'un dispositif pédagogique nécessite en premier lieu une prise de conscience des connaissances actuelles des apprenants. Ce chapitre se centrera donc sur la progression pédagogique développée avec le groupe, sur la conception d'une évaluation diagnostique (désormais ED) visant à connaître leurs connaissances liées aux voyelles nasales et, en vue de construire un dispositif adapté, sur l'analyse de leurs productions.

1. Progression pédagogique

Ce groupe d'apprenants de niveau A1 débutant a commencé les cours de FLE en janvier et la mise en place d'une ED a eu lieu début mars¹⁰⁰. Pour bien comprendre le déroulement de cette activité, il convient d'abord de nous attacher à ce qui a été étudié en amont.

1.1. Bases établies avec le groupe

En janvier et février, les premiers cours ont été consacrés aux bases du français, à savoir l'alphabet, les nombres, la présentation et la conjugaison des verbes en -er. Les cours de l'académie étant essentiellement basés sur le manuel *Édito*¹⁰¹, à travers l'Unité 2 « On va où ? » – dédié aux villes, aux transports et aux professions –, les apprenants ont également découvert comment demander / indiquer un chemin et comprendre un itinéraire.

1.2. Points de phonétique abordés

À ce moment de l'apprentissage, la phonétique proposée par le manuel a été la prononciation d'une phrase simple, les groupes rythmiques et l'accent tonique, l'intonation montante et descendante et la prononciation des verbes en -er au présent. L'étude de phonèmes vocaliques basiques tels que [ɛ], [ø] ou [œ] n'ayant pas encore été abordée, celle des voyelles nasales peut donc sembler ambitieuse¹⁰². Toutefois, je considère qu'il est essentiel de les étudier dès le début de l'apprentissage afin d'éviter de mauvaises habitudes, voire des « fossilisations ». Par ailleurs, dès les premiers contacts avec ce groupe, la « Leçon 0 » préconisée par Billières (2013a) a été mise en place, tout comme l'emploi de l'API. Ces

¹⁰⁰ La frise chronologique de l'**Annexe 20** (p. 38) détaille les différentes étapes du projet pédagogique.

¹⁰¹ Comme cela a été précisé dans le Chapitre 2, le directeur de l'académie souhaitait que les cours soient essentiellement basés sur ce manuel afin que les apprentissages de tous les élèves avancent au même rythme et selon les critères du CECRL.

¹⁰² Pour rappel, *Édito A1* ne propose de les travailler qu'à partir de l'Unité 6.

deux éléments ont pour objectif de favoriser au maximum l'appréhension des voyelles nasales.

1.3. Séance précédant l'ED

Pour que le dispositif soit le plus efficace possible, une ED a été mise en place auprès des apprenants. Celle-ci vise à établir un état des lieux concernant leurs compétences actuelles des voyelles nasales du français et a lieu au moment où le groupe débute la troisième séquence, dédiée aux courses, aux aliments et aux différents repas¹⁰³. La première séance a été consacrée à l'environnement du marché, aux différents commerçants et aux fruits et légumes. Ce dernier élément a ainsi permis d'introduire le point de grammaire « la quantité non définie » avec l'emploi des articles partitifs¹⁰⁴. Enfin, la séance s'est achevée par une activité d'expression orale visant à réemployer le vocabulaire et la grammaire¹⁰⁵.

2. Création et mise en œuvre d'une ED

Cette étape fait écho au deuxième temps des préconisations de Detey *et al.* (2016, 20) évoquées dans le Chapitre 3. Après le pronostic vient le diagnostic, « établi sur la base des productions effectives de l'apprenant ». Les auteurs précisent que cette étape doit être considérée dans une démarche d'évaluation formative.

2.1. Objectifs

Afin de réaliser au mieux cette ED, la sensibilisation des apprenants aux voyelles nasales du français en débutant par une première phase d'écoute – autrement dit de perception auditive de ces phonèmes – pourrait s'avérer intéressante, comme le suggèrent Detey (2016) et Gil Fernández (2016)¹⁰⁶. Dans un second temps, il est important qu'ils produisent à leur tour ces différents phonèmes pour pouvoir analyser leur façon de les réaliser et, en cas de difficulté, pour leur proposer des remédiations adaptées via le dispositif pédagogique qui sera conçu à partir des résultats de l'ED (Chapitre 8). Afin d'établir une cohé-

¹⁰³ Unité 3 : « Qu'est-ce qu'on mange ? » (Alcaraz *et al.*, 2016, 47).

¹⁰⁴ Grammaire : « La quantité non définie » (*ibid.*, 55).

¹⁰⁵ Suite à la question : « Et vous, vous allez au marché ? Vous achetez quoi ? », les apprenants ont pu proposer des phrases telles que : « Oui, je vais au marché. J'achète du pain, des fruits, de la crème, du poisson et du fromage ».

¹⁰⁶ De plus, ceux-ci pouvant s'avérer ardu pour des apprenants hispanophones, cette étape me semble primordiale pour une réalisation optimale de l'activité.

rence vis-à-vis de la progression du manuel et de favoriser la compréhension, il convient de rester dans la thématique actuelle et de reprendre le vocabulaire précédemment abordé. Du lexique supplémentaire, riche en voyelles nasales, sera également apporté.

2.2. Création de l'ED

Concernant le support de l'ED, mon choix s'est porté sur les TICE¹⁰⁷. En effet, le numérique permet la conception d'une grande variété de ressources et une transmission ludique et dynamique tout en « [faisant] évoluer la manière d'appréhender la dimension orale d'une langue dans une visée didactique » (Abou Haidar, 2021, 1). Après avoir testé de nombreuses plateformes pendant mes années d'enseignement de l'espagnol¹⁰⁸, je me suis tournée vers [Genially](#), une ressource ergonomique permettant la réalisation de présentations interactives et dynamiques qui rendent la tâche d'enseignement-apprentissage particulièrement agréable. Cet outil permet également d'insérer des documents audio, atout non négligeable dans la réalisation d'un dispositif consacré à la prononciation et la mise en place d'un mot de passe permettant de le protéger. Les [Annexes 21](#) et [22](#) (p. 39 et 42) présentent le lien d'accès à l'ED et l'organisation des différentes diapositives qui la composent.

Dans la **Diapositive 2**, un apprenant pourrait avoir des difficultés à comprendre ce que dit Joël (enregistrements 1 et 3). Sa diction rapide pourrait effectivement constituer un défi de compréhension, surtout pour un débutant. Toutefois, cela n'a pas posé problème car il ne s'agit que de documents visant à introduire le document central de l'activité.

La **Diapositive 3** a pour but de créer un contexte et une ambiance pour que l'apprenant comprenne qu'il s'agit d'une liste de courses sans exiger de traduction en espagnol. Je souhaitais initialement n'intégrer que les images pour que la graphie n'entrave pas la perception du son. Toutefois, le texte étant assez long, cette étape a été supprimée de crainte que l'activité ne devienne longue et fastidieuse. L'apparition du texte au fur et à mesure donne l'impression d'une réelle liste de courses et vise à maintenir l'attention de l'élève.

Concernant la **création du texte du document principal**, je me suis inspirée d'un article de Bustamante Arango *et al.* (2014) qui s'intéresse à la réalisation des nasales par des apprenantes hispanophones dans trois positions syllabiques différentes : en position initiale

¹⁰⁷ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

¹⁰⁸ Comme supports TICE intéressants, j'ai pu créer et mettre en place dans mes cours des activités à travers [Genially](#), [Padlet](#), [Canva](#), [LearningApps](#) ou encore [PowerPoint](#).

absolue, en position initiale inter-consonantique et en position finale. J'ai donc trouvé pertinent d'organiser ainsi les énoncés mais avec une petite modification : afin de faciliter la construction du texte, la position initiale inter-consonantique a été remplacée par celle de position médiane. Le tableau disponible en **Annexe 23** (p. 46) illustre la répartition de chaque énoncé en fonction de la place qu'occupe le phonème nasal dans ce même énoncé. Cette distribution a été nécessaire afin que les apprenants réalisent chaque voyelle nasale sous diverses configurations¹⁰⁹.

Tout au long de ce travail, la perception auditive – l'une des préconisations de Dete (2016) et de Gil Fernández (2016) – a donc été privilégiée et la production n'apparaît que dans un second temps. La transcription en API de quinze unités n'arrive qu'au moment de l'enregistrement, à la fin, et est accompagnée de la graphie des mots concernés¹¹⁰.

2.3. Mise en œuvre

L'ED a été donnée comme « travail à faire »¹¹¹ à la fin de la première séance de la séquence 3. Les apprenants s'enregistrent en lisant une liste de mots issus du document central puis le texte (**Diapositives 5 et 6**). Il convient d'ajouter que les productions ne relèvent pas de la parole spontanée ou de la répétition mais de la lecture, une modalité plus abordable à mettre en place, surtout pour ce niveau débutant et un travail à distance.

Par ailleurs, un document reprenant ces diapositives et disponible en **Annexe 24** (p. 47), leur a été distribué en fin de séance afin de faciliter la réalisation de l'activité¹¹². Les quinze dernières minutes du cours ont été consacrées à l'explication détaillée de l'ED et aux questions du groupe afin de s'assurer de la compréhension des consignes¹¹³.

¹⁰⁹ Si on observe le tableau disponible aux **Diapositives 4 et 5**, on remarque qu'il ne reprend que les voyelles nasales /ɑ̃/, /ɛ̃/ et /ɔ̃/. En effet, /œ̃/ étant en voie de disparition et ne faisant pas partie de mon système phonético-phonologique, j'ai fait le choix de ne pas le mentionner.

¹¹⁰ Nous verrons par la suite que cet ordre sera modifié dans le dispositif (voir Chapitre 8).

¹¹¹ Étant donné que l'enregistrement des 15 mots et du texte demandent une certaine préparation et du temps, les apprenants ont disposé d'un délai d'une semaine pour rendre le travail par mail ou WhatsApp (à distance).

¹¹² La consultation de la présentation via un smartphone entraverait la possibilité de s'enregistrer via ce même appareil car l'apprenant n'aurait plus accès à la liste et au texte.

¹¹³ Sur les onze apprenants inscrits au cours, dix ont réalisé le travail dans sa totalité, ce qui m'a permis de constituer un corpus riche afin de procéder à une analyse complète des erreurs. L'étudiante panaméenne ayant cessé de venir à la fin de l'Unité 1, elle n'a pas pu participer au dispositif.

3. Analyse des résultats

Afin d'analyser les résultats obtenus, trois étapes préalables ont été nécessaires : l'écoute de tous les enregistrements, leur transcription en API et le classement des erreurs. Avant de les mettre en place, je me suis questionnée sur une série d'hypothèses.

3.1. Hypothèses préliminaires

Avant la réalisation de ce travail, je me suis intéressée aux types d'erreurs pouvant être produites. La majorité des apprenants ayant l'espagnol comme L1, nous pouvons émettre une hypothèse concernant le fait que la production d'une voyelle orale suivie d'une consonne nasale – pouvant être justifiée par l'influence de la graphie – soit une erreur possible (Chapitre 6).¹¹⁴ De plus, les timbres des voyelles nasales étant proches les uns des autres, on peut également anticiper des confusions entre ces différents phonèmes.

Enfin, le fait que le système phonético-phonologique du portugais comprenne 5 voyelles nasales /ĩ ẽ õ ã/ (Seara *et al.*, 2016) pourrait laisser penser que la réalisation de celles du français ne représenterait pas une difficulté pour l'apprenant lusophone. /õ/ et /õ̃/ ont effectivement des réalisations similaires et /ẽ/ s'apparente à /ẽ̃/ et /ã/¹¹⁵. Toutefois, ces dernières étant mi-ouverte et ouverte et les voyelles nasales du portugais ayant une aperture mi-fermée ou fermée, cet écart pourrait entraver la production de ces phonèmes¹¹⁶.

3.2. Classement des erreurs

Au moment de la transcription des enregistrements en API, j'ai fait le choix d'établir un code couleur afin de repérer les erreurs récurrentes, ce qui a ensuite facilité leur classement¹¹⁷. Il a ensuite été possible de distinguer cinq catégories :

1. **Confusions entre deux voyelles nasales** (entre [ã] et [õ], entre [ã] et [ẽ] et entre [õ] et [ẽ], violet) ;
2. **Confusions entre voyelles nasales et orales** (l'apprenant a réalisé une **voyelle orale au lieu d'une voyelle nasale** (vert clair) et **inversement** (vert foncé)) ;

¹¹⁴ Ainsi, [õ], [ã] et [ẽ] pourraient être réalisés [ɔ̃], [ɔ̃m], [an], [am], [ɛ̃], [ɛ̃m], [im], [in] ou encore [ein].

¹¹⁵ La vidéo suivante m'a aidée à comprendre la réalisation des différentes voyelles nasales du portugais : <https://www.youtube.com/watch?v=46BLTIRgP-E> Consulté le 12/05/23.

¹¹⁶ De plus, bien que /ĩ ẽ õ/ s'apparentent aux voyelles orales /i e u/, elles sont différentes car nasalisées.

¹¹⁷ L'**Annexe 25** (p. 48) présente les transcriptions des enregistrements. Concernant le texte, dans un souci de pertinence, seuls les mots contenant une ou plusieurs voyelle·s nasale·s ont été transcrits. En comparant les listes de mots et le texte, on remarque que le fait d'avoir proposé la lecture d'une liste de mots et celle d'un texte permet de se rendre compte des différences de réalisations entre la lecture simple d'un mot (en général mieux réalisé) et la lecture de ce même mot en contexte, dans une phrase.

3. Réalisation d'une **voyelle orale suivie d'une consonne nasale** (orange) ;
4. Réalisation d'une **voyelle nasale suivie d'une consonne nasale** (rose) ;
5. Réalisation d'une **voyelle orale suivie d'une voyelle nasale** (bleu)¹¹⁸.

Force est de constater que ce classement ressemble à celui proposé par Billières (2014) évoqué dans le Chapitre 5. Pour rappel, les voici :

- **La production d'une voyelle orale + [n]** (ce qui correspondrait en partie à notre point n° 3 mais nous incluons également la consonne nasale [m]) ;
- **Voyelle orale sans trace de nasalité** (s'apparente à la première partie de notre point n° 2 (vert clair)) ;
- **Voyelle orale partiellement nasalisée** (s'apparente à notre point n° 5) ;
- **Confusion de timbre entre deux voyelles nasales** (correspond à notre point n°1).

Nous complétons donc ces propositions en ajoutant la réalisation d'une voyelle nasale au lieu d'une voyelle orale (point n°2, vert foncé) ainsi que celle d'une voyelle nasale suivie d'une consonne nasale (point n°4, rose).

3.3. Analyse des erreurs et propositions de remédiations

Nous allons à présent analyser les différents types d'erreurs répertoriés dans le corpus obtenu suite à la transcription des enregistrements des apprenants. Le graphique suivant met en relief la classification des erreurs recensées (230) :

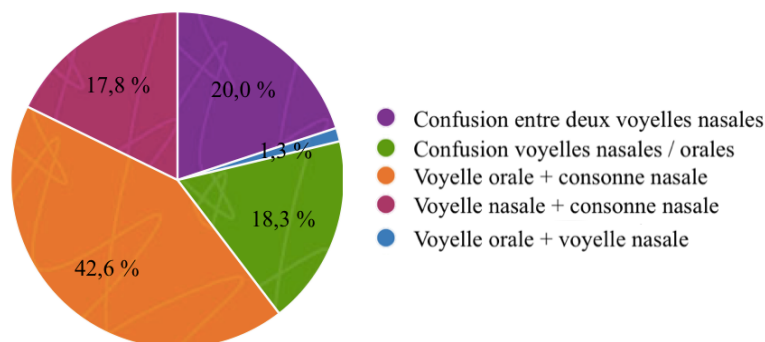


Figure 6. Fréquence des erreurs liées aux voyelles nasales (ED)

3.3.1. Confusions entre deux voyelles nasales (violet)

Pour commencer, nous allons nous intéresser aux confusions rencontrées par les apprenants entre [ã] et [ẽ], entre [õ] et [ẽ] et entre [ã] et [õ]. Il s'agit du deuxième type d'erreurs les plus fréquentes dans cette étude (20 %).

L'erreur la plus répandue est celle entre [ã] et [ẽ] et correspond à **56,5%** de cette catégorie. Ce résultat particulièrement élevé pourrait trouver son origine dans les caracté-

¹¹⁸ L'**Annexe 26** (p. 54) présente le tableau des différents types d'erreurs repertoriés par couleur.

ristiques articulatoires de ces deux phonèmes. En effet, [ã] étant ouverte, postérieure et arrondies et [ẽ] mi-ouverte, antérieure et étirée, ces deux voyelles nasales se distinguent aussi bien au niveau de leur aperture, de leur lieu d'articulation et de la forme des lèvres : un nombre de critères important à prendre en compte au moment de réaliser ces phonèmes. Comme exemples de réalisations de [ẽ] au lieu de [ã], on peut citer : [ʃẽpiɲõ], [pɑrməzẽ], [sẽ], [blẽ], [ẽtʁe] ou encore [ẽpɔrtẽ]. Dans ce cas précis, voici la procédure d'adaptation jusqu'à obtenir la voyelle nasale cible [ã] : l'apprenant devra ouvrir davantage la cavité buccale, reculer le lieu d'articulation et arrondir les lèvres. Au contraire, un apprenant produisant [ã] au lieu de [ẽ] comme dans [bəsɰã], [pã], [ãkɰwajabl] ou [sãnekter] aurait besoin de fermer légèrement la bouche, d'avancer le lieu d'articulation et d'étirer les lèvres.

Ensuite, les confusions existantes entre [õ] et [ẽ] constituent **26,1%** des erreurs recensées. Parmi les 12 exemples énumérés, 10 concernent une réalisation erronée de [õ] à la place de [ẽ] : [bezõ], [põ], [õvite], [õgratẽ] / [õgɣatẽ], [sõnekter], [võ'blã], [kesõ], [parfõ] / [pɛkfõ]. On remarque une tendance et une certaine facilité pour les apprenants à réaliser le son [õ]. Pour remédier à ce type de situation, il est indispensable que l'apprenant ouvre légèrement la bouche, qu'il avance le lieu d'articulation et qu'il étire les lèvres. Les deux exemples contraires correspondent au phonème [ẽ] réalisé à la place de [õ] à deux reprises (Esp 1 et Pér 3). Ici, l'apprenant devra réaliser le schéma contraire que celui décrit plus haut, à savoir : fermer légèrement la cavité buccale, reculer le point d'articulation et arrondir les lèvres jusqu'à réaliser [õ].

Quant aux confusions entre [ã] et [õ], il s'agit de l'erreur la moins fréquente de cette catégorie (**17,4%**) et on la retrouve notamment à travers les exemples suivants : [sosiswã], [makarãs], [amõd] : 2 cas, [pɑmezõ] / [pɑməsõ] ou encore [sõpiɲɔn]. Une fois de plus, on remarque une plus grande aisance quant à la réalisation de [õ] face à [ã] (6 exemples sur 8). Seul un apprenant (Pér 3) démontre le schéma inverse. Ces voyelles étant toutes deux postérieures et arrondies, leur trait distinctif se situe au niveau du degré d'aperture de la cavité buccale. En effet, si l'apprenant a réalisé [ã] à place de [õ] comme dans les deux premiers exemples, une remédiation possible serait de l'encourager à fermer les lèvres jusqu'à prononcer [õ]. Dans le cas contraire, il lui suffira de réaliser la procédure opposée, à savoir : ouvrir davantage la cavité buccale : une configuration idéale pour réaliser [ã].

3.3.2. Confusions entre voyelles nasales et orales (vert)

Dans cette catégorie, nous notons, d'une part, la réalisation d'une voyelle orale au lieu d'une voyelle nasale (vert clair) et de l'autre, la réalisation d'une voyelle nasale au lieu d'une voyelle orale (vert foncé) Il s'agit du troisième type d'erreurs les plus fréquentes (18,3%). **La première possibilité** représente l'une des erreurs les plus récurrentes (**93%**) et peut se justifier par la graphie. Ainsi, [ã] a pu être réalisé [a], [e] ou [ɛ] ([bla], [paɾməsɥa] : graphie <an> ; [lɛɡredje], [sɛ], [ɛnɛtre] : graphie <en>), [ẽ] a pu être réalisé [i], [a] ou [u] ([viblã], [ikɔjabl] : graphie <in> ; [pa], [sanektɐ] : graphie <ain>, [parfudiferã] : graphie <um>) et [õ] a fréquemment été réalisé [ɔ] ou [o] ([pikodɔ], [melɔ], [ɔna], [pikodɔ], [kɔkɔbɐ] : graphie <on>). On remarque que les locuteurs ne prononcent que la voyelle orale et omettent la consonne nasale qui suit. Dans [kɔkɔbɐ], on note que bien souvent, s'ils peinent à réaliser le premier son [õ], ils parviennent généralement à réaliser le deuxième.

Toutefois, la graphie n'explique pas tous les exemples énumérés. En effet, on peut citer : la réalisation de [a] et [o] pour [ã] ([atrɔ] : graphie <en>, [blo] : graphie <an>), [a] et [e] pour [ẽ] ([italja] : graphie <ien>), [avite] : graphie <in>, [pɛ] : graphie <ain>), et [u] pour [õ] ([kukumbɐ], [pikodu] : graphie <on>). Le fait que [a] soit la voyelle orale correspondante de [ã] pourrait justifier la réalisation de [atrɔ] pour [ãtɐ]. De plus, [blo] pour [blã] peut s'expliquer par le fait qu'à l'instar de [ã], [o] est également arrondie. Ainsi, le fait que [e] et [ẽ] soient étirées pourrait expliquer la réalisation [pɛ] pour [pẽ]. De la même façon, les réalisations de [kukumbɐ] et [pikodu] pour [kɔkɔbɐ] et [pikodõ] pourraient aussi s'expliquer par le fait que [u] et [õ] sont toutes deux arrondies. Enfin, la production de [a] pour [ẽ] dans [italja] pour [italjẽ] pourrait éventuellement être justifiée par l'existence de [italja], traduction d'*Italie* en espagnol. En revanche, nous n'avons pas trouvé de justification concernant l'autre réalisation de [a] pour [ẽ], à savoir [avite] au lieu de [ẽvite].

Concernant **la deuxième configuration**, nous n'avons recensé que trois cas (**7%**) démontrant le remplacement de la voyelle orale [a] par la nasale [ã] : [ãmãd], [ãmãnde], [akɔmpãner], un constat étonnant dans la mesure où [ẽ] et [õ] ne sont pas concernés. On remarque que pour [ãmãd] et [ãmãnde], à l'instar de [kɔkɔbɐ] cité plus haut, les apprenants ont correctement réalisé [ã] dans la deuxième syllabe du mot. Ils savent donc reconnaître visuellement et réaliser ce phonème. On pourrait émettre l'hypothèse qu'ils ont nasa-

lisé la voyelle orale [a] par anticipation de la syllabe suivante. Dans le cas de [akõmpãner], le phénomène opposé s'est probablement produit : en détectant [õ] dans la deuxième syllable, l'apprenant a peut-être eu le réflexe de nasaliser la voyelle de la syllabe suivante.

3.3.3. *Réalisation d'une voyelle orale suivie d'une consonne nasale (orange)*

Comme nous l'avions anticipé (point 3. 1), il s'agit de **l'erreur la plus fréquente (42,6%)**, erreur qui pourrait à nouveau être justifiée par la graphie. Le fait que la prononciation d'un mot corresponde à sa graphie en espagnol impacte grandement la réalisation des voyelles nasales par ces apprenants. Ainsi, [ã] a souvent été réalisé [an] ([impõktãnt], [pækmesã], [amãnd] : graphie <an>), [am] ([fãmpinjõ] : graphie <am>), [en] et [ɛn] ([prende], [le'ingvedjɛn], [sɛn] : graphie <en>) ou encore [em] ([kamembɛr], [kamembɛr] : graphie). Concernant [ẽ], ses réalisations les plus fréquentes ont été [in] ([desinvite], [pɛnsipal], [lingvedjã] : graphie <in>), [im] ([impõktã] : graphie <im>), [ɛn] ([italjɛn] : graphie <ien>), [un] ([ungratin] : graphie <un>) et [um] ([pækfum] : graphie <um>)¹¹⁹. Face à la graphie complexe de <ain>, on remarque une tentative similaire de la part de Esp 1 et Esp 3 qui proposent : [sansnektæ] et [sanektɛr], sans réaliser le [i]. Quant à [õ], celui-ci a souvent été produit [ɔn] ([sosisɔn], [makarɔn] : graphie <on>). Curieusement, nous n'avons trouvé aucune occurrence de [ɔm] ou [om] dans le corpus constitué, malgré les unités « concombre » et « accompagner ». Dans les deux cas, /õ/ est précédé d'une consonne occlusive et apparaît dans la deuxième syllabe ([kõkõbɛr], [akõpane]). On pourrait donc en déduire qu'il s'agit d'une position favorable à la réalisation d'une voyelle nasale.

Par ailleurs, il convient d'ajouter que la graphie ne justifie pas tous les cas recensés pour ce type d'erreurs. En effet, les réalisations suivantes ne sont pas en cohérence avec la graphie du mot : [antɛr] (graphie <en>), [ungratan] (graphie <in>), [pɛnsipal] (graphie <in>), [pœn] (graphie <ain>) ou encore [kokumbœ] (graphie <om>).

En outre, on remarque que l'apprenant portugais n'a effectué qu'une seule erreur de ce type : [italjan]. Celle-ci pourrait s'expliquer par le fait que sa deuxième langue maternelle étant l'anglais, la prononciation du groupement de phonèmes /ən/ dans [ɪtæljən], une voyelle orale suivie d'une consonne nasale, a pu être une influence. Comme nous l'avons vu dans le premier paragraphe, la graphie peut également être la source de cette erreur.

¹¹⁹ Pour les raisons précédemment évoquées, [œ] est ici réalisé [ẽ]. Ainsi, pour les unités *un* et *parfum*, nous ne réalisons pas [œ] et [pækfœ] mais [ẽ] et [pækfẽ].

3.3.4. Réalisation d'une voyelle nasale suivie d'une consonne nasale (rose)

Ce type d'erreur s'est avéré plutôt récurrent dans les travaux des apprenants (17,8%). En effet, elles concernent 7 apprenants sur 10 et se manifestent de la façon suivante : /ã/ a souvent été réalisé [ãn] ou [ãm] ([ãntɕe], [kamãmbɕɛ]), /ɔ/ a été prononcé [ɔn] ou [ɔm] ([ɔn'a], [kɔmkɔmbɕə]) et /ɛ/ a été produit [ɛn] ou [ɛm] ([ɔgkatɛn], [pɕfɛms]).

Si la graphie semble très généralement illustrer les choix des apprenants ([makɔns], [amãnde], [italjɛn]), une fois de plus, ce n'est pas le cas de tous les résultats obtenus, comme dans [pikatɔm] <picodon>, [ãntre] <entrée> ou encore [pɕãnde] <prendre>. Pour les deux derniers exemples, on remarque que l'apprenant était bien conscient de la voyelle nasale cible /ã/ malgré la graphie <en> qui aurait pu l'induire en erreur.

3.3.5. Réalisation d'une voyelle orale suivie d'une voyelle nasale (bleu)

Concernant cette dernière catégorie, seuls deux apprenants (1,3%) l'ont réalisée dans [saɛnektɕ] (Port) et [pɕaɛsepal] (Esp 1). La proposition de l'apprenant portugais pourrait s'expliquer de deux façons : par la graphie <ain>, qui a probablement été interprétée comme la réalisation de la voyelle orale [a] suivie de la nasale [ɛ] ou par l'existence de diphtongues en portugais. En revanche, le cas de [pɕaɛsepal] est complexe car la graphie « principal » ne comprend pas de <a>. On pourrait émettre l'hypothèse que le fait d'avoir réalisé la voyelle orale [a] dans [pla], précédant l'adjectif « principal » (*le plat principal*), a peut-être influencé le phonème suivant [pɕɛ], donnant comme résultat [pɕaɛ].

En conclusion, cette première étape clé a permis de déceler les compétences des apprenants concernant les voyelles nasales. L'analyse détaillée des erreurs les plus fréquentes a démontré que la totalité du groupe parvient à réaliser les trois principales voyelles nasales /ã/, /ɛ/ et /ɔ/ mais que les apprenants ne savent pas toujours les reconnaître, en partie à cause des différentes graphies correspondant à ces phonèmes. Cette caractéristique peut alors donner lieu à des confusions de réalisation. Bien que l'origine de ces erreurs soit un sujet complexe à traiter – il faudrait commencer par un travail approfondi du répertoire langagier de chaque étudiant tout au long de sa vie –, l'influence de la graphie est un facteur indéniable pouvant justifier de nombreuses confusions, et particulièrement dans le cas de ces apprenants hispanophones étant donné que leur L1 se prononce comme elle se lit. Afin de garantir une efficacité optimale du dispositif pédagogique, ces éléments seront à prendre en compte au moment de sa conception.

Chapitre 8. Conception et mise en œuvre du dispositif pédagogique

Nous nous intéresserons plus particulièrement dans ce chapitre à l'élaboration du dispositif pédagogique visant à favoriser la perception et la production des voyelles nasales. Dans un premier temps, nous reprendrons les points essentiels mis en relief par le bilan de l'ED. Nous centrerons ensuite notre attention sur la conception du dispositif puis sur sa mise en œuvre en classe auprès du groupe concerné.

1. Prise en compte du bilan de l'ED

1.1. Une thématique et une présentation similaires

Le dispositif pédagogique s'inscrit dans la dernière séance de l'Unité 3 dédiée aux courses, aux aliments et aux différents repas. Il est donc essentiel qu'il comprenne un lexique relatif à cette thématique tout en reprenant des mots connus des apprenants et en apportant de nouveaux. Par ailleurs, au vu de l'enthousiasme des élèves face à la présentation de l'ED, le format ludique et dynamique apporté par Genially a été conservé.

1.2. Percevoir avant de produire

Pour l'ED, j'avais fait le choix de privilégier au maximum l'écoute et donc la perception des voyelles nasales dans un premier temps, comme le suggèrent Detey (2016) et Gil Fernández (2016). Avant de pouvoir produire un son, il est essentiel que l'apprenant y soit familiarisé en amont par l'écoute de ce même son. Convaincue de son efficacité, je compte conserver cet aspect. Toutefois, il est difficile d'affirmer que cela a été bénéfique lors de l'ED à cause des nombreuses erreurs causées, selon moi, par la graphie.

1.3. La graphie d'abord mise de côté

L'analyse des productions de l'ED a démontré à de nombreuses reprises que la graphie a souvent occasionné une prononciation erronée des voyelles nasales par ces apprenants hispanophones qui ont souvent eu tendance à, comme en espagnol, « oraliser tous les graphèmes » (Racine, 2016, 148). Il s'avère donc fondamental de privilégier dans un premier temps l'écoute des différents phonèmes accompagnée de leur transcription en API. La graphie n'interviendrait qu'en dernier recours, une fois que les apprenants ont saisi la prononciation (écoute et production) des principaux énoncés à partir de leur transcription en API. Contrairement à la présentation de l'ED qui faisait apparaître la graphie en même

temps que la transcription en API, ce changement pourrait démontrer de réels progrès quant à la prononciation des voyelles nasales.

1.4. Complexification progressive

Durant l'ED, après avoir écouté le document audio principal, les apprenants avaient été confrontés à une série d'unités extraites du document et avaient réécouté ce même document en entier. Ils se sont ensuite enregistrés en lisant les mots puis le texte. Comme le dispositif sera mis en place en cours, il serait envisageable de commencer en prenant le temps de travailler sur des unités phonémiques afin de rendre l'écoute des phonèmes la plus accessible possible. Ensuite, des monosyllabes, puis des mots de deux, trois voire quatre syllabes et enfin des phrases pourront être travaillés¹²⁰. Ainsi, les voyelles nasales pourront être appréhendées aussi bien dans le domaine segmental que suprasegmental.

1.5. Proposition de remédiations

Concevoir un dispositif pédagogique est une chose, mais sa mise en place en est une autre. En plus de le présenter au groupe et d'animer la séance, un défi de taille se manifeste : la proposition de remédiations pertinentes. En effet, l'enseignant doit être capable de remédier aux erreurs de prononciation des apprenants rapidement et efficacement afin d'éviter d'éventuelles « fossilisations ». Les différentes propositions de remédiations obtenues suite à l'analyse des productions de l'ED (basées sur l'aperture, le point d'articulation et le caractère arrondi ou étiré des lèvres) et les préconisations de MVT de Billières quant à l'enseignement des voyelles nasales constituent de réels outils pour y parvenir.

2. Conception du dispositif pédagogique

Les **Annexes 27** et **28** (p. 59 et 64) présentent de façon détaillée la totalité des diapositives du dispositif pédagogique ainsi que leurs objectifs, composition et mise en œuvre. Comme cela a été signalé, le format, la thématique et le lexique de l'ED ont été conservés. De la même façon, la perception précède toujours la production et le code couleur déjà connu des apprenants n'a pas été modifié. Tous ces éléments constituent un horizon familier aux apprenants et permettront par la suite l'introduction de nouveaux éléments visant à renforcer leur apprentissage des voyelles nasales. Nous allons à présent nous inté-

¹²⁰ Pour rappel, ce travail progressif allant « du plus simple au plus compliqué » est une autre préconisation de Detey (2016).

resser aux changements mis en place par rapport à l'ED puis nous apporterons des remarques additionnelles afin de cerner au mieux les tenants et les aboutissants du dispositif.

2.1. Changements adoptés par rapport à l'ED

Dans un premier temps, l'ajout d'un **menu principal** facilite le déroulé du dispositif en trois parties distinctives : une partie d'écoute, une deuxième consacrée à **la leçon** – une autre nouveauté qui offre un apport théorique – puis une dernière dédiée à la production. Ce changement offre également la possibilité de présenter ce document pédagogique à des groupes en ligne et leur permet de l'utiliser de façon autonome. De plus, afin de varier au maximum les inputs et de ne pas se limiter à la voix de l'enseignante, l'enregistrement de chacun des documents audio a été réalisé par **différents locuteurs**¹²¹, une autre suggestion de Detey (2016). Quant à **l'ordre d'apparition des phonèmes**, celui-ci a également été modifié en fonction de leur facilité de réalisation et selon la configuration d'arrondissement ou d'étirement des lèvres. Ainsi, comme l'a démontrée l'ED, le phonème /ɔ̃/ est celui le mieux réalisé par les apprenants et apparaît donc en premier. La voyelle /ɔ̃/ étant mi-fermée et arrondie, il m'a semblé logique de situer /ɑ̃/, également arrondie, en deuxième position. Cela permet aux apprenants de conserver le trait arrondi des lèvres et de n'avoir qu'à les ouvrir légèrement. Enfin, /ẽ/ étant étirée, il m'a semblé pertinent de la placer en dernier.

La première étape (« Écoute ») est essentiellement consacrée à la **perception des voyelles nasales**. Les apprenants sont d'abord invités à écouter les différentes voyelles nasales afin de se familiariser avec ces sons (activité 1). Sur le modèle des paires minimales¹²², les cinq autres activités de discrimination auditive permettent aux apprenants d'écouter /ɔ̃/, /ɑ̃/ et /ẽ/ sous différentes configurations et de s'entraîner à **les reconnaître**. Ils doivent dire quel·s son·s ils entendent et apprennent à les repérer, d'abord dans des monosyllabes (activités 1 à 3), dans des mots composés jusqu'à quatre syllabes (activités 4 et 5) puis dans des phrases (activité 6). Cette gradation offre une **complexification progressive du repérage des voyelles nasales**. Par ailleurs, la grande majorité des termes reprennent des mots déjà connus des apprenants, présents pour la plupart dans l'ED ou appartenant au

¹²¹ En effet, les audios de l'ED n'ont été enregistrés que par deux locuteurs, dont l'enseignante, une voix que les apprenants connaissent. Une plus grande variété de voix peut les faire sortir de leur zone de confort et ainsi les mettre dans une situation plus réaliste au moment d'écouter et donc de percevoir les sons du français.

¹²² Dans ce cas, il n'y a pas deux mais trois unités. Ce choix permet d'avoir une vue d'ensemble des trois voyelles nasales dès la première diapositive au lieu de séparer l'activité en deux parties opposant [ɔ̃] et [ɑ̃] dans un premier temps puis [ɑ̃] et [ẽ], par exemple.

champ lexical des aliments. Concernant les activités 1 et 2, le peu d'occurrences de monosyllabes correspondant à cette thématique et comprenant des voyelles nasales m'a obligée à utiliser des unités comme [bɔ̃] *bon*, [mɑ̃] *banc* et [bɛ̃] *bain*, entre autres. La totalité de cette phase d'écoute consiste à **repérer les différents phonèmes /ɔ̃/, /ɑ̃/ et /ɛ̃/ uniquement par le son**, sans à aucun moment risquer une éventuelle influence de la graphie.

Dans une **démarche inductive**, la partie « Leçon » débute sur une réflexion quant aux différences de réalisation d'une voyelle orale et celle d'une voyelle nasale. L'objectif de cette première activité est d'encourager l'apprenant à être acteur de son apprentissage – une caractéristique préconisée par le CECRL (2001) – en se rendant compte par lui-même de ce qu'il fait physiquement pour parvenir à la réalisation de chacune d'elle. Un second temps vise ensuite à apporter des explications complémentaires à leurs découvertes et hypothèses. Ainsi, des **coupes sagittales** illustrent le passage de l'air par la cavité buccale et par le nez pour favoriser la compréhension. Le groupe est ensuite invité à visionner une **vidéo ludique de Karambolage (Arte)**¹²³ dont le débit est assez élevé pour des apprenants de niveau A1 mais les explications visuelles proposées sont très claires. Des coupes sagittales présentent cette fois-ci les quatre voyelles nasales existantes. La vidéo propose des exercices pour s'entraîner à les réaliser. En outre, contrairement à l'ED, **le dispositif consacre une diapositive à la voyelle nasale /ɑ̃/**, réalisée par une locutrice du Sud de la France afin que les apprenants se rendent compte des différences phoniques entre /ɑ̃/ et /ɛ̃/. La dernière diapositive décrit le degré d'aperture des lèvres et le trait arrondi / étiré de chaque phonème. Leur voyelle orale correspondante est également mentionnée. Afin d'éviter une éventuelle surcharge cognitive, le point d'articulation n'est pas précisé. Des **photographies** visent enfin à favoriser la reproduction de chaque configuration et des documents sonores complètent ces explications pour guider les apprenants vers la réalisation de /ɔ̃/, /ɑ̃/ et /ɛ̃/.

Enfin, la dernière partie du dispositif est consacrée à **trois activités de production**. Après la première phase d'écoute et celle d'explications (leçon), les apprenants devraient être en mesure de réaliser /ɔ̃/, /ɑ̃/ et /ɛ̃/. Il convient de préciser qu'à l'instar de l'ED, les productions ne relèvent pas de la parole spontanée mais de la lecture, une modalité plus accessible à mettre en place pour un groupe de niveau A1 débutant. Au cours de la première activité, les apprenants sont invités à **lire à voix haute** les transcriptions en API de monosyl-

¹²³ Voir **Annexes 29** (p. 74).

labes comprenant les trois principales voyelles nasales (par exemple [bõ], [bã] et [bẽ]). Cet aspect fait écho au premier exercice d'écoute qui présente les trois premiers énoncés. Le dispositif ayant aussi été pensé pour des apprenants le découvrant en ligne, des documents sonores correspondant à chaque unité ont été ajoutés. Enfin, une image illustrant chacun des mots apparaît. Contrairement à l'ED qui présentait les images des ingrédients dès la liste de courses, le signifié de chacune de ces unités apparaît donc ici à la fin. La deuxième activité de production est divisée en trois parties correspondant à chacune des voyelles nasales. Pour chaque partie, l'ordre d'apparition des éléments est le suivant : **1.** écoute d'une série de sons, **2.** apparition d'une image illustrant chaque unité, **3.** transcription en API de chacune d'elle puis, au dernier moment, **4.** introduction de la graphie correspondante¹²⁴. La dernière activité consiste enfin à **lire le texte** du document central de l'ED. Le fait que les apprenants le connaissent déjà a pour objectif de faciliter sa lecture et de rendre plus accessible la production des mots comprenant des voyelles nasales. Enfin, pour les activités de production, un document audio est toujours enregistré pour chaque énoncé¹²⁵.

2.2. Précisions complémentaires

Pour chaque activité, j'ai essayé d'équilibrer au maximum la fréquence d'apparition des phonèmes afin de ne pas en privilégier un par rapport à un autre. Par ailleurs, concernant la phase d'écoute, il a été précisé que celle-ci a été pensée pour faire découvrir les phonèmes par le son. Toutefois, cette première étape de « découverte » des phonèmes est biaisée dans la mesure où les apprenants ont déjà été familiarisés aux voyelles nasales depuis le début de leur apprentissage du français et lors de l'ED. Toutefois, le dispositif pourrait être réutilisé pour d'autres groupes n'en ayant pas forcément réalisé en amont.

Par ailleurs, dans l'optique de découvrir le dispositif en ligne, le fait que la plateforme permette l'insertion d'enregistrements audio offre aux apprenants la possibilité de les écouter plusieurs fois, un atout non négligeable pour la différenciation et la mémorisation des sons. Ainsi, sur la dernière diapositive de chaque activité, quand tous les enregistrements sont présents, il est possible de tous les écouter afin de les comparer entre-eux et de

¹²⁴ L'objectif de cette activité est une fois de plus de permettre aux apprenants une prononciation correcte de chaque unité sans subir une influence de la graphie pouvant les induire en erreur.

¹²⁵ Bien que l'objectif premier soit de le réaliser en classe, le dispositif est également pensé pour des apprenants pouvant le consulter à distance. À défaut de la présence de l'enseignant, le document audio leur permet de vérifier par eux-même leur prononciation. Toutefois, il semble indispensable de mentionner l'importance de la présence de l'enseignant pour effectuer d'éventuelles remédiations adaptées aux erreurs produites.

mieux percevoir les différences entre chaque phonème. Par exemple, à la fin de la première activité d'écoute, au lieu d'écouter les enregistrements de façon horizontale [b̃], [b̃̃], [b̃̃̃], comme cela est initialement présenté, les apprenants peuvent aussi les écouter verticalement : [b̃], [l̃], [ṽ] - [b̃̃], [l̃̃], [ṽ̃] ou [b̃̃̃], [l̃̃̃], [ṽ̃̃]) (**Annexe 28. c.**, page 65). Il en est de même pour les autres activités du dispositif.¹²⁶

Enfin, le dispositif étant relativement long, je n'ai souhaité intégrer que trois activités de production. En effet, je ne souhaitais pas alourdir la tâche aux apprenants et je considère ces activités assez complètes pour les guider vers une prononciation correcte de chaque phonème. En outre, je pense que pour que l'apprentissage soit maximal, le maintien de l'attention du groupe jusqu'à la fin est indispensable. J'ai donc essayé de faire en sorte que le dispositif soit le plus ludique, pratique et efficace possible¹²⁷.

3. Mise en œuvre

La mise en œuvre du dispositif a eu lieu fin mars, à la fin de la séquence 3.

3.1. Organisation générale

La dernière séance de la séquence 3 a eu lieu le mardi 28 mars 2023 et a été consacrée à la mise en place du dispositif pédagogique avec le groupe concerné. Le cours s'est déroulé dans notre salle habituelle (voir Figure 1, p. 12) et le matériel fourni était, comme à notre habitude, un téléviseur – sur lequel le dispositif a été projeté depuis mon ordinateur personnel – accompagné d'un tableau blanc. Sur les 10 apprenants ayant participé à l'ED, 8 étaient présents ce jour-là : les apprenantes péruviennes (Pér 1 et 2), vénézuélienne (Ven) et dominicaine (Dom), une apprenante espagnole (Esp 3) sur les trois et les apprenants mexicain (Mex), portugais (Port) et péruvien (Pér 3). L'**Annexe 30** (p. 77) présente leur disposition dans la salle de classe durant de cette séance.

3.2. Distribution aux apprenants d'une fiche de remédiation

En début de séance, une fiche de remédiation de l'ED a été distribuée à chaque apprenant (voir **Annexe 31**, p. 78) pour qu'ils puissent y avoir accès pendant la découverte du

¹²⁶ On peut ainsi faire le choix de n'écouter que les unités avec /̃/, par exemple.

¹²⁷ À mes yeux, l'esthétique n'est pas non plus à négliger : elle est nécessaire pour que cette expérience soit agréable, aussi bien pour les apprenants que pour l'enseignant. Ainsi, le fait que Genially permette la création d'une présentation esthétique et dynamique ne peut que renforcer leur motivation, et donc leurs progrès.

dispositif et ainsi mieux comprendre leurs erreurs¹²⁸. Chaque fiche se compose de deux colonnes. La colonne de gauche énumère une série d'énoncés correctement réalisés. Celle-ci apparaît en premier afin de motiver les élèves et de mettre en exergue leurs compétences de production de ces sons. La colonne de droite, quant à elle, regroupe des unités comprenant des erreurs de réalisation et leur correction. Pour une plus grande compréhension, les énoncés ont été transcrits en API et le code couleur a été repris. Enfin, une courte appréciation est indiquée pour que l'apprenant prenne conscience des phonèmes à retravailler¹²⁹.

3.3. *À propos des enregistrements et transcriptions*

Cette séance d'une heure et demie a débuté, comme à notre habitude, par une courte activité d'expression orale au sein de laquelle chaque apprenant exprimait son état du jour et disait comment il se sentait. Ensuite, un rappel à l'oral de ce qui avait été vu lors du dernier cours a permis au groupe de se recentrer sur les derniers apprentissages. Le reste de la séance (51 minutes et 36 secondes) a ensuite été enregistré (voir **Annexe 32**, p. 82)¹³⁰. Il convient enfin de préciser que j'essaie habituellement de proposer au maximum aux apprenants un enseignement en langue cible. Toutefois, les explications relatives à la phonétique étant particulièrement techniques, j'ai fait le choix d'intégrer l'espagnol dans une grande partie de la séance, surtout compte tenu de leur niveau¹³¹.

Si l'ED visait à déceler les compétences des apprenants sur les voyelles nasales, les trois étapes du dispositif pédagogique ont été conçues dans le but de les guider progressivement vers leur reconnaissance puis leur réalisation. Le chapitre suivant propose à présent une analyse de la mise en œuvre du dispositif en classe. Elle permettra de découvrir les différentes réactions des apprenants face au document et de constater ses points positifs, ceux à améliorer et la progression du groupe.

¹²⁸ Cette étape débute le troisième temps (« remédiation ») préconisé par Detey *et al.* (2016, 20). Par ailleurs, pendant la mise en place du dispositif, j'ai pu remarquer que certains apprenants consultaient parfois leur fiche et s'entraînaient à mieux prononcer les termes leur ayant posé problème.

¹²⁹ Afin d'éviter une éventuelle surcharge cognitive, seuls sept énoncés par catégorie ont été sélectionnés.

¹³⁰ La séance a été enregistrée avec un smartphone et malgré le fait que les apprenants étaient nombreux, ils se font distinctivement entendre dans la grande majorité de l'enregistrement. Pour une plus grande clarté, le document a été séparé en 12 séquences distinctes.

¹³¹ Par conséquent, dans la transcription, lorsqu'une phrase en espagnol n'est pas compréhensible pour un lecteur francophone (pas de transparence avec le français), une traduction l'accompagne.

Chapitre 9. Analyse de la séance de mise en place du dispositif

Ce chapitre est consacré à l'analyse de la séance de mise en place du dispositif pédagogique. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la progression des apprenants et à leurs diverses réactions face au dispositif. Nous centrerons ensuite notre attention sur les différents rôles de l'enseignante¹³², complémentaires au document principal. Nous établirons enfin un bilan quant aux forces et aux axes d'amélioration du dispositif.

1. La progression des apprenants

Les transcriptions de la séance démontrent à de nombreuses reprises les difficultés rencontrées par les apprenants, des stratégies mises en place par leurs soins pour progresser ainsi que leurs progrès quant à la perception et à la production des voyelles nasales.

1.1. Difficultés rencontrées

Hormis une indication au tour de parole (TP) 30 de l'audio 1¹³³ indiquant une hésitation de la part des apprenants au début du dispositif, la première étape – de perception – n'a pas réellement posé problème (audios 1 à 3). On remarque en effet une certaine aisance au moment de reconnaître les différentes voyelles nasales dans des énoncés monosyllabiques. Toutefois, malgré la perception du son [ẽ], Esp 3 rencontre des difficultés pour le réaliser : dans l'unité *pain*, elle le remplace par la voyelle orale [a] : « [pa] la tercera también ↑ »¹³⁴ (audio 7, TP 12). On peut également noter la manifestation du « crible phonologique » (Troubetzkoy, in Billières, 2013b) – suscité par l'influence du système de la L1 des apprenants –, notamment à travers des confusions entre les phonèmes, et ce particulièrement à partir de l'audio 4, quand les énoncés commencent à être composés d'au moins deux syllabes (audio 4, TP 49-50 / audio 5, TP 2-3 / audio 5, TP 39-44 / audio 6, TP 110-111).

Quant à la dernière partie (production), la réalisation de /õ/, /ã/ et /ẽ/ (audio 9), s'avère complexe pour certains apprenants : « Ven – sí ↓ [o] [ã] [ẽ] » (TP 61), « Pér 3 – [õ] [ã] [a] ↓ (*grimace*) » (TP 65), « Mex – [õ] [ã] [ã] ↓ » (TP 75). L'apprenante pour qui la production des voyelles nasales s'avère particulièrement ardue est Esp 3 qui peine à réaliser

¹³² Pour favoriser la fluidité de ce chapitre, nous préférons nous exprimer à la troisième personne du singulier.

¹³³ Les audios cités dans ce chapitre font référence à ceux transcrits en **Annexe 32** (p. 82).

¹³⁴ La première phase du dispositif étant centré sur la perception et non la production, l'apprenante reçoit un *feedback* positif de l'enseignante car elle a correctement classé et donc perçu la voyelle nasale. Toutefois une reformulation et une répétition de l'enseignante visent à compléter sa réponse : « oui pain ↓ pain ↓ » (TP 13).

les sons attendus : « Esp 3 – [o] [ɛ̃] y la otra no sé » (TP 79), « E – [...] [a] [ã] ↓ / Esp 3 – [a] [ɔ̃] ↓ » (TP 84-85). Leurs propositions mettent en exergue la métaphore de « surdité phonologique » mise en évidence par Troubetzkoy (*ibid.*) car ces élèves ne semblent pas percevoir les sons [ɔ̃], [ã] et [ɛ̃], un facteur qui a des répercussions sur leur production. On note en effet le remplacement de [ɔ̃] par sa voyelle orale correspondante [o], celui de [ɛ̃] par [a] et une confusion entre [ã] et [ɛ̃]. De même, suite à une tentative de l'enseignante pour qu'elle réalise [ã] en partant de sa voyelle correspondante [a], Esp 3 produit [ɔ̃].

1.2. Stratégies adoptées pour progresser

Tout au long de la séance, on remarque que les apprenants adoptent spontanément différentes stratégies leur permettant de mieux percevoir et produire les voyelles nasales. Celles-ci peuvent d'abord se manifester par une simple question pour mieux percevoir un phonème (audio 1, TP 6 / audio 6, TP 137), par des demandes d'explications complémentaires (audio 1, TP 11) ou par la répétition, procédé favorisant la mémorisation d'une information et essentiellement effectué par l'apprenant portugais (audio 1, TP 12-15 / audio 6, TP 54-55). Par ailleurs, on remarque à plusieurs reprises des autocorrections illustrant que le processus d'apprentissage est en cours (audio 12, TP 85 / audio 12, TP 121). Enfin, Dom, au moment de réaliser /ẽ/, la voyelle qu'elle doit retravailler, utilise la gestuelle en essayant de mieux prononcer ce son (audio 11, TP 26)¹³⁵.

1.3. Réussites et progrès

Les stratégies mises en place par les apprenants les ont aidés à réaliser le son attendu dans la plupart des cas. Pour reprendre celle de Dom, cette élève parvient à réaliser le son [ɛ̃] (audio 11, TP 26) d'abord avec le mouvement puis sans, après une reformulation de l'enseignante (TP 33-34). Dans l'audio 11, on voit également les progrès de Esp 3 quant à la réalisation de ce même phonème, d'abord sans l'aide de l'enseignante « Esp 3 – [pẽtuɾ] » (TP 38) puis après une reformulation des termes *italien* et *symbole* (TP 40-44). De plus, l'exemple qui a précédemment illustré le phénomène d'autocorrection démontre que Port a également réussi à se concentrer davantage sur la réalisation de [ɛ̃] (audio 12, TP 85).

Tout au long de son déroulement, le dispositif vise à guider au mieux les apprenants dans la perception et dans la réalisation des voyelles nasales. On remarque qu'un grand

¹³⁵ Ce procédé original, qui peut à première vue sembler curieux et qui a aidé cette apprenante à la réalisation de /ẽ/, illustre la célèbre phrase de Billières (2014d) : « La parole, c'est du mouvement ».

nombre d'apprenants parvient à les réaliser correctement dans l'audio 10 : « Ven – [bõ] + [bã] [bẽ] ↓ » (TP 5), « Pér 1 – [lõ] [la] + no [lã] y [lœ]¹³⁶ ↓ » (TP 7), « Port – [võ] [vã] [vẽ] ↓ » (TP 11), « Pér 2 – hm : [põ] ↑ / Pér 2 – [pẽ] ↓ » (TP 13 et 17), « Mex – [...] [blã] ↓ / Mex – [blõ] » (TP 19 et 21). Suite à la réalisation de l'ED, si Ven et Mex devaient retravailler /ã/ et Port et Pér 2 /ẽ/, on note une bien meilleure réalisation de ces phonèmes. De même, dans l'audio 12, Pér 2 parvient à réaliser /ã/ plus naturellement que lors de l'ED, au cours de laquelle la graphie avait particulièrement influencé la prononciation (TP 20). Bien que dans *champignon* /ã/ soit composé par la consonne <m>, elle réalise correctement ce son qui est aussi impeccablement prononcé dans *parmesan*. Ensuite, malgré la réalisation de la voyelle orale /ø/ au lieu de /õ/, Mex parvient à réaliser le phonème demandé suite à la répétition d'une reformulation de l'enseignante. Le phonème /ẽ/ étant le deuxième son à retravailler pour cet apprenant, on remarque également des progrès le concernant. Ceux-ci se manifestent à nouveau suite à une reformulation de l'enseignante (audio 12, TP 2-4). De plus, Esp 3 devait particulièrement retravailler /ã/ et /ẽ/. Elle y parvient en fin de séance, comme le démontre le TP 26 de l'audio 12. Dans *parmesan*, /ã/ est d'abord confondu avec /ẽ/ puis correctement réalisé suite à une reformulation de l'enseignante (TP 28-30). Quant à Pér 3, celui-ci devait revoir les phonèmes /õ/ et /ã/. Bien que *saucisson* soit réalisé [swisõ], on remarque que la nasale est respectée. /ã/ est prononcé sans problème et, malgré des difficultés à réaliser /ẽ/, l'apprenant y parvient une fois de plus grâce à la reformulation de l'enseignante (audio 12, TP 8-10). Enfin, concernant Pér 1, qui avait déjà réalisé une ED très satisfaisante, on note une excellente prononciation des voyelles nasales dans la plupart de ses interventions (audio 11, TP 12 / audio 12, TP 89-92)¹³⁷.

¹³⁶ Bien que le phonème attendu soit /ẽ/, la prononciation de /œ/ n'a pas été reprise car l'apprenante a correctement réalisé un son très proche de celui attendu. En plus de mettre en valeur une variation linguistique (Sud de la France / Québec) qui participe à la richesse de la langue française, la production de /œ/ au lieu de /ẽ/ n'entrave pas l'intelligibilité de l'énoncé. En revanche, une correction aurait été nécessaire si /õ/ ou /ã/ avaient été réalisés à la place de /ẽ/.

¹³⁷ Il convient d'ajouter que la répétition importante de certains énoncés permet également une meilleure réalisation d'autres phonèmes. C'est le cas de la consonne fricative palato-alvéolaire sourde /ʃ/ initialement réalisée comme une affriquée par l'apprenant portugais, un réflexe probablement dû à l'influence des langues composant son répertoire langagier : « Port – [amã] [tʃãpɨõ] / E – oui bien mais regarde [amã] ↓ / Port – [ã] champignon ↓ / E – très bien ↓ / Port – amande ↓ champignon ↓ » (audio 11, TP 10 à 14).

2. Focus sur le rôle de l'enseignante

Malgré l'efficacité du dispositif, la présence de l'enseignante est primordiale pour sa mise en œuvre et pour guider au mieux le groupe vers le processus de perception / production des voyelles nasales¹³⁸. Cette partie s'intéresse aux différents rôles de l'enseignant selon Louise Dabène (1984), à des stratégies adoptées par l'enseignante pour remédier aux difficultés des élèves et à certains aspects à modifier pour une prochaine mise en œuvre.

2.1. Les trois rôles de l'enseignant selon Louise Dabène

Les transcriptions de la séance mettent en évidence les trois rôles de l'enseignant définis par Dabène en 1984 : celui de transmetteur de connaissances, d'animateur et d'évaluateur. Ces différentes facettes complètent la mise en œuvre du dispositif.

Le premier rôle se manifeste d'abord par la conception du document. En effet, l'agencement des différentes activités et la partie « Leçon » ont été pensés pour transmettre un savoir basé sur la perception et la production des voyelles nasales. Par ailleurs, on pourrait également mentionner les passages de la séance où l'enseignante mentionne la particularité de la paire /œ/ - /ɛ/ (audio 9, TP 14-15). Ici, en plus de préciser que le phonème /œ/ ne soit plus que rarement réalisé, elle évoque également son expérience personnelle en stipulant que, venant du nord de la France, il ne s'agit pas d'un phonème qui lui est familier. En outre, les commentaires sur l'aperture et le caractère arrondi des lèvres afin de pouvoir réaliser /ã/ et /ĩ/ (audio 9, TP 30) soulignent également ce rôle.

Le rôle d'animateur ou « meneur de jeu » (1984, 132) fait référence à l'action d'organiser une séance et de gérer les interactions au sein du cours. Tel un chef d'orchestre, l'enseignant fait en sorte que le cours se déroule selon sa préparation et que les échanges soient équilibrés au maximum et restent centrés selon des objectifs définis en amont. Afin de mettre en place le dispositif dans les meilleures conditions possibles, on remarque une volonté de la part de l'enseignante de donner des explications claires et dans la mesure du possible en langue cible. Bien que le passage par la langue source s'avère souvent indispensable, nous n'y voyons pas d'inconvénients dans la mesure où ce procédé vise à faciliter la compréhension de consignes permettant de réaliser des activités liées à la prononciation,

¹³⁸ À propos du numérique, Abou Haidar (2021, 2) défend « un usage "réfléchi", opportun, équilibré et mesuré, qui n'occulte pas la place de l'humain dans les dispositifs mis en place ».

la discipline centrale de la séance¹³⁹ (audio 6, TP 1-5). À ce moment précis de la séance, face au silence et au manque de dynamisme du groupe, on voit que le passage par l'espagnol et une indication quant à la progression de l'activité permet de détendre l'atmosphère. Ce type de situation demande une grande énergie de la part de l'enseignante pour motiver le groupe et pour que le déroulement du dispositif puisse poursuivre de façon positive. Par ailleurs, ce rôle sous-entend que l'enseignante doit faire en sorte de maintenir l'attention des élèves (audio 1, TP 23) et, dans ce cas, de les guider vers une meilleure perception / production des voyelles nasales (audio 6, TP 69-74). Cet exemple illustre un guidage de l'enseignante consistant à aider l'apprenant péruvien à percevoir correctement le son /ẽ/.

Enfin, l'enseignant se doit également d'évaluer les productions des apprenants. Ses évaluations peuvent se manifester sous diverses formes : par des *feedback* positifs (validations), des *feedback* négatifs (réfutations) ou encore des corrections par reformulation¹⁴⁰. Au cours de la séance, on remarque à plusieurs reprises des *feedback* positifs (audio 2, TP 16-20) et négatifs (audio 4, TP 50-53). Si les premiers visent à valider la réponse de l'apprenant, les seconds ont pour objectif de l'encourager à adopter une autre proposition et donc de le rediriger vers la réponse attendue. Ce dernier type de *feedback* permet également d'éviter le phénomène de « fossilisation » (Selinker, cité par Deswarte *et al.*, 2019). Dans ce dernier exemple, suite à un *feedback* négatif de l'enseignante, l'apprenante vénézuélienne se rend compte de son erreur et corrige efficacement sa proposition. Un *feedback* positif de l'enseignante clôt cette séquence et vise à renforcer la perception de /õ/ de l'apprenante. Concernant les corrections par reformulation, on remarque que dans la grande majorité, lorsque ce procédé est employé par l'enseignante, l'élève parvient à réaliser le phonème attendu (audio 11, TP 42-43 / audio 12, TP 2-4 et 36-40). Par ailleurs, malgré les progrès de Pér 2 quant à la réalisation de /ã/ et /ẽ/ évoqués précédemment, le phonème /ẽ/ lui pose encore problème (audio 12, TP 75-78). Toutefois, l'intervention de l'enseignante via une reformulation permet de l'aider à le réaliser à nouveau correctement.

¹³⁹ En effet, dans ce cas, l'activité langagière visée n'est pas de la compréhension orale ou écrite.

¹⁴⁰ L'enseignant peut également présenter une évaluation sous forme de notes. Toutefois, afin de simplifier au maximum le processus de perception / production des voyelles nasales, cette séance n'en comprend pas. Nous nous concentrerons uniquement sur les commentaires oraux de l'enseignante. De plus, les encouragements constituent également un outil de taille pour l'évaluateur : nous y reviendrons dans la prochaine sous-partie.

2.2. *Stratégies de l'enseignante*

Les transcriptions de la séance mettent en relief des stratégies de l'enseignante qui alimentent les trois rôles cités précédemment et le dispositif afin d'offrir aux apprenants un enseignement-apprentissage optimal des voyelles nasales et à remédier à leurs erreurs.

Dans un premier temps, on remarque l'importance de la **gestuelle**, particulièrement via une **articulation exagérée** afin que les apprenants comprennent au mieux la réalisation de la voyelle nasale attendue. Bien que cette stratégie soit déconseillée par Léon et Léon (1964)¹⁴¹, les apprenants semblent mieux cerner la façon de réaliser le phonème en question en imitant la configuration de la bouche de l'enseignante (audio 6, TP 90-95 / audio 6, 110- 114 / audio 7, TP 8-10).

Ensuite, le **passage par une autre voyelle nasale** est également un procédé récurrent. Celui-ci permet à l'apprenant – via la différence de timbre ou de mouvement des lèvres (aperture et caractère arrondi / étiré) – de se rendre compte des contrastes qui opposent les différentes voyelles nasales. Dans l'audio 7, on voit que le phonème /ẽ/ constitue une difficulté pour Esp 3 qui ne parvient pas à le situer dans la colonne adéquate. Le passage par les autres voyelles nasales lui est alors d'une grande aide (TP 26-29). Ensuite, quand l'apprenante vénézuélienne pense que la voyelle nasale de *citron* est /ã/, l'enseignante passe par ce phonème pour qu'elle voie le contraste avec le phonème attendu (audio 4, TP 70-71). Par ailleurs, la combinaison de ce procédé avec une exagération de l'articulation permet à l'apprenant portugais de mieux appréhender le son [ã] (audio 2, TP 7-8).

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, la **répétition** est également une stratégie fondamentale qui vise à clarifier un énoncé tout en maintenant l'attention des apprenants. Bien que les audios du dispositif s'avèrent généralement efficaces, la répétition des énoncés aide davantage les élèves dans le processus de perception des voyelles nasales (audio 3, TP 22-26 / audio 4, TP 31-34).

De plus, certaines séquences mettent en évidence la **nasalisation progressive** d'une voyelle orale en vue de produire la voyelle nasale demandée. Ainsi, dans l'audio 11, face à

¹⁴¹ Selon ces auteurs, la déformation exagérée de la prononciation dessert l'apprentissage car dans une situation réelle de communication, les élèves peuvent être perdus en entendant un débit conversationnel « normal ». En outre, ils soulignent que ce procédé peut aussi leur faire adopter de mauvaises habitudes de prononciation. Le « recours à la modification de l'input sonore » est en revanche l'un des conseils de Detey (2016, 231).

la réalisation de la voyelle orale /o/ au lieu de la nasale /õ/ dans la première syllabe de *concombre*, l'enseignante essaie d'amener progressivement l'apprenante vénézuélienne vers la nasalisation de la voyelle orale produite (audio 11, TP 4-9). On remarque à nouveau l'importance de la répétition dans ce procédé de remédiation, à l'instar des TP 92 à 100 de l'audio 12. Dans ce passage, l'apprenante dominicaine réalise une voyelle orale suivie de la consonne nasale /n/ pour produire /ẽ/. L'enseignante tente d'abord de lui montrer le son attendu mais face au manque d'efficacité de cette stratégie, elle fait le choix de passer par la voyelle orale /e/ qu'elle nasalise ensuite et l'élève parvient finalement à réaliser /ẽ/ dans l'énoncé *raisin*. Le passage par la voyelle orale correspondante se révèle également efficace pour l'apprenante espagnole (audio 12, TP 79-83).

Le Chapitre 4 met en relief des préconisations de Jamet (2020) quant à l'importance d'instaurer un climat de confiance, de veiller à se montrer bienveillant envers les apprenants vis-à-vis de l'erreur produite et de les valoriser afin de leur insuffler une plus grande motivation. À ce sujet, les **encouragements constants** de l'enseignante (audio 7, TP 16-17 / audio 9, TP 63-64) visent précisément à procurer à l'ensemble du groupe un environnement sécurisant et sans jugement mais aussi à stimuler leur motivation pour générer une plus grande confiance en leurs capacités et favoriser ainsi la « compétence phonétique »¹⁴² (Billières, *in* Renaudin, 2023, 56). On remarque que l'apprenant péruvien a tendance à répéter ce qui a été dit (audio 2, TP 53-55 / audio 4, TP 10-12). Ce réflexe peut démontrer un manque de confiance en lui car il ne semble pas oser se lancer. C'est seulement à partir de l'audio 6 qu'il prend la parole seul (TP 63-67). Les encouragements de l'enseignante ont probablement favorisé cette prise de parole spontanée car l'élève semble vouloir « améliorer sa performance. » (Jamet, 2020, 13). Dans l'audio 9, sa grimace au moment de réaliser /ẽ/ prouve qu'il n'est pas satisfait de sa production mais les commentaires positifs de l'enseignante insistent sur sa capacité à réaliser ce phonème (TP 65-68).

Compte tenu des nombreuses difficultés rencontrées par Esp 3 durant la séance, il semble nécessaire de l'encourager quand elle parvient à percevoir le son [ã] (audio 6, TP 36-37). Toutefois, elle n'arrive pas systématiquement à le reproduire (audio 9, TP 79-95). Son soupir (TP 81) souligne un certain découragement de sa part face à cet obstacle, d'où

¹⁴² Pour rappel, selon Billières « la compétence phonétique, c'est être intelligible et fluide en langue étrangère, en améliorant sa prononciation [...] sans pour autant devoir se rapprocher d'une norme » (*in* Renaudin, 2023, 56).

l'importance ici de stimuler sa motivation afin qu'elle n'abandonne pas la tâche¹⁴³. Ainsi, de la patience, des explications et la répétition des sons après l'enseignante l'amènent à une prononciation correcte de la voyelle nasale désirée. Les rires qui achèvent cette séquence mettent en lumière un climat de confiance entre le groupe et l'enseignante. Cette configuration, propice à un travail sur la prononciation, a donc favorisé les progrès de cette élève.

Il en est de même pour Dom qui semble stressée au moment de lire une phrase (audio 12, TP 32-35)¹⁴⁴. Quant à Pér 2 et Mex, on note que leur première intervention n'a lieu qu'aux TP 72 et 75 de l'audio 9, quand l'enseignante leur demande de réaliser /ɔ̃/, /ɑ̃/ et /ẽ/. Ce manque de participation peut s'expliquer par de la timidité et par la peur de se tromper ou du jugement des autres. La mise en confiance étant nécessaire dans cette situation (Payet, 2016b), des *feedback* positifs de l'enseignante visent ainsi à les encourager (audio 9, TP 73-74 et 77-78). Bien que ces élèves ne prendront pas la parole spontanément par la suite, force est de souligner qu'ils se prêtent au jeu et réalisent convenablement ce qui est demandé, un élément positif pour leur permettre de progresser.

2.3. Constat d'éléments à rectifier

Après avoir détaillé les différents rôles de l'enseignante et ses stratégies pour mieux transmettre la perception et la production des voyelles nasales aux apprenants, nous allons à présent centrer notre attention sur des écueils à éviter lors d'une éventuelle remise en place du dispositif. Nous insisterons d'abord quant à l'importance de la façon de s'exprimer au moment d'annoncer les activités. Ainsi, dans l'audio 5, l'enseignante présente l'activité à venir mais précise que les énoncés n'étant plus des monosyllabes mais des mots composés de plusieurs syllabes, l'entreprise sera plus complexe que la précédente (TP 1). De la même façon, à la fin de la dernière partie, l'accent est mis sur la difficulté que représentent les nombreuses graphies de /ẽ/ (audio 11, TP 19). Ces réflexions s'entrechoquent avec la volonté de simplifier au maximum le processus de transmission des voyelles nasales. Il serait donc préférable à l'avenir d'éviter ce type de commentaires pouvant avoir des conséquences néfastes quant à la motivation des apprenants.

¹⁴³ Le découragement de cette apprenante illustre un phénomène naturel et inhérent au processus d'apprentissage-enseignement de la prononciation d'une LE. Car comme l'indique Billières : « la correction phonétique, c'est s'adresser [...] aux aspects certainement parmi les plus intimes de la personnalité de l'élève » (2013a.).

¹⁴⁴ Dans le cadre de l'enseignement de la prononciation, nous rappelons l'importance de prendre en compte le contexte psycho-socioaffectif de l'apprenant et de faire preuve de bienveillance à son égard (Billières et Alazard-Guiu, 2018).

Il convient également de préciser que dans l'audio 5, les apprenants rencontrent des difficultés au moment de trouver la voyelle nasale intruse parmi les termes *pamplemousse*, *mandarine*, *topinambour* et *potimarron* (TP 36-44). Après que les apprenants aient proposé les quatre possibilités, l'enseignante se lance dans une traduction détaillée de chacun de ces termes (TP 45). Or, ces traductions s'avèrent inutiles car l'objectif n'est pas ici centré sur le sens des énoncés mais sur la perception de /ã/ et /õ/.

3. Observations relatives au dispositif

Dans cette dernière partie, nous nous intéresserons au dispositif en lui-même, notamment à la préparation préalable que sa mise en place demande, à ses points forts et à des axes d'amélioration.

3.1. Une préparation nécessaire

Nous l'avons vu dans le Chapitre 5, la « Leçon 0 » (Billières, 2013a) vise à désamorcer une gêne liée à la peur du ridicule et à relâcher les tensions que les élèves pourraient ressentir au moment de s'exprimer en français. Le fait de l'avoir mise en place avec ce groupe a généré un climat positif permettant un travail approfondi sur la prononciation des voyelles nasales. Malgré un début de séance plutôt calme, le rire est très présent par la suite¹⁴⁵. Cette ambiance agréable leur permet d'être détendus et ne peut être que favorable à l'apprentissage dans la mesure où « l'humour peut contribuer à lever des obstacles et encourager les apprenants à une plus grande prise de risque langagière » (Nadeem, cité par Rémon, 2013). Enfin, pour une expérience optimale du dispositif, une familiarisation à l'API en amont a également été essentielle.

3.2. Les points forts du dispositif

Le dispositif s'avère efficace sous de nombreux aspects : son format ludique et son dynamisme ont maintenu l'attention des élèves jusqu'à la fin et, nous l'avons vu, leurs progrès quant à la perception et à la production des voyelles nasales sont visibles. Par ailleurs, l'approche inductive de la leçon les positionne en tant qu'acteurs de leurs apprentissages. Cette démarche préconisée par le CECRL (2001) leur permet de se rendre compte par eux-mêmes de la perception / réalisation des voyelles nasales et sont ensuite valorisés par un

¹⁴⁵ On peut notamment citer une séquence au cours de laquelle l'enseignante se rend compte d'une erreur liée au dispositif (une phrase écrite ne correspond pas exactement à un audio lui étant attribué), ce qui déclenche les éclats de rire des apprenants (audio 12, TP 58-64).

feed-back positif de l'enseignante qui renforce l'apprentissage. Ainsi, l'apprenant portugais propose une explication très pertinente du passage de l'air qui diffère selon la caractéristique orale ou nasale d'une voyelle (audio 8, TP 6-10). Il en est de même lorsqu'après avoir visionné la vidéo de la leçon, Pér 1 évoque la mention de quatre voyelles nasales, contrairement à ce qui avait été vu depuis le début de la séance (audio 9, TP 3-4).

3.3. Axes d'amélioration

Il convient tout d'abord de préciser que la qualité de certains inputs serait à améliorer. En effet, pour des soucis liés aux enregistrements de certains locuteurs, le groupe ne parvenait pas toujours à comprendre ce qui était dit. Cela a parfois entravé la bonne réalisation de la première partie du dispositif¹⁴⁶. Une adaptation à cet obstacle a donc été nécessaire : la répétition des inputs peu audibles a permis une plus grande fluidité (audio 5, TP 15-16 / audio 6, TP 86-88). Quant au déroulement du dispositif, on note parfois un affichage un peu tardif de certaines diapositives mais ce détail n'a pas entravé le déroulement des activités en question (audio 2, TP 23 - audio 4, TP 27). On remarque enfin que lors de la lecture d'un énoncé, notamment en fin de séance, les apprenants réalisent généralement correctement les voyelles nasales. Cependant, à la fin de l'audio 12, la parole spontanée fait resurgir certaines erreurs¹⁴⁷ (TP 107-110). Cet aspect met en relief les limites du dispositif qui n'est pas miraculeux et qui demande un travail continu quant à la consolidation des compétences de perception et de production des voyelles nasales.

Dans cette analyse, la progression des apprenants a démontré qu'en plus de leurs stratégies efficaces pour parvenir à mieux percevoir et réaliser les voyelles nasales, le dispositif les a concrètement aidés dans cette entreprise. Il convient également de souligner l'importance de la présence de l'enseignante dont les multiples facettes guident progressivement le groupe vers l'acquisition de ces sons complexes du français. À travers diverses stratégies pédagogiques pertinentes et la mise en place d'un climat de confiance centré sur le bien être des élèves, cet enseignement est possible. Toutefois, afin que les progrès acquis via le dispositif restent efficaces et se renforcent, un entraînement régulier quant à la perception et la réalisation de ces phonèmes s'avère nécessaire en aval de la séance.

¹⁴⁶ Au cours de l'audio 3, l'installation bruyante de Dom et la mauvaise qualité de l'input provoquent d'ailleurs des grimaces chez certains apprenants qui ne parviennent pas à percevoir correctement les sons (TP 5-10).

¹⁴⁷ Malgré une très bonne réalisation de /ã/ dans la plupart de ses interventions, l'apprenant portugais la réalise en fin de séance suivie d'une consonne parasite : [mãnzɛr] (audio 12, TP 107).

Partie 4

Bilan de cette expérience pédagogique

Chapitre 10. Bilan de cette expérience pédagogique

Il convient à présent d'établir le bilan de ce projet pédagogique aussi intense qu'enrichissant. Dans ce dernier chapitre, nous centrerons notre attention sur les progrès réalisés par les apprenants dans le cadre de cette expérience, sur des difficultés tenaces à surmonter et sur des remarques complémentaires relatives au dispositif.

1. *Des progrès visibles*

Comme nous l'avons vu dans le Chapitre 8, au début de la séance de mise en place du dispositif (28 juin), une fiche de remédiation a été distribuée. Les devoirs donnés pour la séance suivante (30 juin) consistaient à relire les mots ayant posé problème avec la possibilité de consulter à nouveau le dispositif, cette fois-ci à domicile. Ainsi, le premier quart-d'heure de cette séance a été enregistré afin de découvrir les avancées du groupe¹⁴⁸.

1.1. *Une meilleure perception et réalisation des voyelles nasales*

Le tableau disponible en **Annexe 33** (p. 109) rassemble les erreurs recensées dans les fiches de remédiation de l'ED et la transcription de la lecture des énoncés par les apprenants lors de la séance du 30 juin. Sur les 8 apprenants présents le 28 juin, 6 l'étaient la séance suivante¹⁴⁹. Chaque élève a d'abord lu la liste de mots à retravailler. L'enseignante a ensuite reformulé les unités posant problème et encouragé chaque apprenant à les répéter. Il est intéressant de constater qu'en comparaison avec les productions de l'ED, les apprenants réalisent généralement mieux /ɔ̃/, /ɑ̃/ et /ɛ̃/ dès le premier passage. Bien que certaines difficultés persistent, il est important de souligner ces progrès. Ainsi, Port et Mex réalisent presque un sans faute. Par ailleurs, Pér 3, qui avait rencontré de nombreux obstacles relatifs à /ɑ̃/ et /ɔ̃/, a pu réaliser la quasi-totalité des unités comprenant ces phonèmes. Cet élève qui avait tendance à prononcer une voyelle nasale suivie d'une consonne nasale a aussi pu produire l'unité [akɔ̃pɑ̃(ɰ)], sans la consonne parasite [m]. De plus, la propension du groupe à réaliser une voyelle orale suivie d'une consonne nasale a largement diminué. Enfin, bien que le mot *blanc* lui ait posé problème jusqu'à la reprise de l'enseignante, Ven a été capable de prononcer les unités *parmesan*, *en entrée*, *camembert* et la dernière

¹⁴⁸ Cette tâche s'apparente à la phase de renforcement décrite par Detey, Fontan et Pellegrini (2016).

¹⁴⁹ Dom et Esp 3 n'étaient pas présentes ce jour-là. En revanche, Esp 1 et Esp 2 l'étaient mais ayant été absentes pendant la mise en place du dispositif, leurs productions n'ont pas été transcrites.

syllable de *important*. Ces progrès quant à de meilleures perception et production des voyelles nasales démontrent le guidage positif du dispositif.

Par ailleurs, la fin de l'année scolaire a coïncidé avec l'Unité 6 du manuel dans laquelle les voyelles nasales sont abordées pour la première fois¹⁵⁰. J'ai donc profité de cette occasion pour transmettre au groupe un dernier questionnaire¹⁵¹ visant à établir le bilan de cette expérience pédagogique et à connaître leurs impressions sur le dispositif. Pour les questions « reconnais-tu mieux les voyelles nasales » et « prononces-tu mieux les voyelles nasales », 60% des élèves ont répondu « oui, toutes » et 40% « oui, deux »¹⁵². Ces résultats révélateurs du succès du dispositif sont très positifs dans la mesure où au moins deux voyelles nasales sur trois sont mieux perçues et produites par la totalité du groupe.

1.2. Une plus grande aisance au moment de s'exprimer

En travaillant les activités de l'Unité 6, les élèves se sont montrés particulièrement participatifs et motivés, un constat très appréciable. La mise en place du dispositif trois mois auparavant a potentiellement participé à cet intérêt au moment de réaliser les voyelles nasales. Il a été très agréable de voir que certains apprenants tenaient à prendre la parole et lisaient, plus confiants, les sons /õ/, /ã/ et /ẽ/. Si à court terme des progrès sur la perception et la réalisation de ces phonèmes étaient visibles, ils le sont également dans le temps¹⁵³ et s'accompagnent d'une plus grande aisance au moment de prendre la parole.

2. Un travail à poursuivre

Malgré de nombreux progrès, certaines difficultés persistent. Il est donc important de les travailler afin d'y remédier et d'éviter leur consolidation dans le temps.

2.1. Des difficultés persistantes

Les transcriptions de la séance du 28 juin soulignent que même à la fin de la séance et après avoir prononcé correctement les différentes voyelles nasales à plusieurs reprises,

¹⁵⁰ Voir **Annexe 12**, p. 22.

¹⁵¹ Le questionnaire est disponible au lien suivant : https://docs.google.com/forms/d/1AseQwr8yFsTnMvn1uYm0HdO_6lGbQyC2uG3p1bCWHy0/edit
Les 10 apprenants y ont répondu (même Esp 1 et Esp 2, absentes le jour du dispositif mais qui ont eu l'occasion de le consulter en autonomie en dehors des cours).

¹⁵² Voir **Annexe 34**, p. 111.

¹⁵³ À condition d'être régulièrement exposé·e à la langue orale.

des erreurs persistent. Nous établissons le même constat face au tableau de l'**Annexe 33** (p. 109) : de nombreux apprenants commettent à nouveau les mêmes erreurs. Ainsi, on remarque la réalisation de /ã/ à la place de /a/ ([ãmãd]) de la part de Mex, aussi bien lors de l'ED qu'après la séance du dispositif. Il en est de même pour la confusion persistante des phonèmes /ã/ et /ẽ/ dans *incroyable* réalisé [ãkɾwajabl]. On peut aussi mentionner [køkõbr], une erreur récurrente de Port et la difficulté de Ven à réaliser /ã/ dans *blanc* qu'elle remplace par la voyelle orale /o/ ([blo]). Comme nous l'avons vu précédemment, le phonème /õ/ est celui le mieux réalisé. Nous confirmons à nouveau ce constat car hormis Port et Pér 2, le groupe ne présente pas de difficultés quant à ce son. En revanche, la quasi-totalité des erreurs persistantes concernent des confusions entre /ã/ et /ẽ/¹⁵⁴.

2.2. Une pratique à intensifier

Dans le questionnaire, à la question « Selon toi, que manque-t-il au dispositif pour gagner en efficacité ? », 5 apprenants sur 10 mentionnent l'importance de continuer à pratiquer – avec ou sans le dispositif – afin de fortifier l'apprentissage des voyelles nasales¹⁵⁵. En effet, le dispositif ne peut être totalement efficace si les élèves ne cherchent pas à travailler davantage les compétences liées à ces phonèmes. L'enseignant peut envisager d'autres façons de les explorer afin d'éviter des « fossilisations ». En effet, comme l'a démontré le point précédent, certaines erreurs persistent : il est donc fondamental de chercher à les résoudre afin qu'elles ne stagnent pas dans le système en construction de l'apprenant.

3. Concernant le dispositif

Cette dernière sous-partie s'intéressera au point de vue des apprenants par rapport au dispositif, à des observations personnelles ainsi qu'à différentes perspectives pour prolonger l'enseignement-apprentissage des voyelles nasales.

3.1. Le dispositif vu par les apprenants

Le dispositif a été accueilli très favorablement par les apprenants qui se sont montrés réceptifs et collaboratifs et toutes les activités ont été réalisées sans encombre. L'**Annexe 35** (p. 112) met en relief un certain enthousiasme de leur part. On note également de

¹⁵⁴ Pour rappel, ces sons correspondaient déjà à la difficulté la plus fréquente recensée lors de l'analyse des résultats de l'ED (elle représentait 56,5% des confusions entre les différentes voyelles nasales).

¹⁵⁵ Voir **Annexe 35** (p. 112).

nombreuses remarques positives qui évoquent son utilité, sa clarté et la richesse des ressources qui y sont proposées.

3.2. Remarques personnelles

Pour commencer, l'hypothèse émise dans le Chapitre 3 quant au fait que les différentes façons de parler espagnol pourraient avoir un impact au moment de percevoir et de réaliser les voyelles nasales du français n'a pas pu être vérifiée. En effet, la complexité de cette réflexion pourrait donner lieu à un travail de recherche complet et nos modestes analyses n'ont pas permis de la mener à bien.

Par ailleurs, on remarque que les transcription en API et l'utilisation d'un code couleur ont réellement guidé les apprenants à mieux appréhender les voyelles nasales. Ceci se remarque tant au niveau de la perception (écoute) que de la production (dernière étape) des phonèmes mais aussi dans la lecture des mots catégorisés en fonction de chaque voyelle nasale (**Annexes 28. n. o. et p.**, p. 70-71). L'apparition de la transcription en API avant la graphie représente une découverte personnelle majeure faite grâce à cette expérience pédagogique, une stratégie que j'emploierai à nouveau dans la création de prochaine ressources.

Concernant les préconisations de Detey (2016) relatives à l'importance d'amener progressivement l'apprenant à percevoir les sons et à les produire au fur et à mesure en partant d'une approche segmentale et en se dirigeant progressivement vers le domaine supra-segmental, les transcriptions démontrent que cette progression s'est avérée plutôt efficace. En effet, malgré quelques difficultés au moment de repérer les sons dans des mots de quatre syllabes, la lecture de phrases a permis aux élèves d'appréhender ces phonèmes dans un ensemble plus global et concret. Ainsi, cet avancement leur permettra par la suite de réemployer les voyelles nasales plus naturellement, dans de la parole spontanée.

Il est positif et pertinent que l'enseignant souhaite pallier les difficultés des élèves en proposant des remédiations. Toutefois, je me suis aperçue que la réalité n'était pas aussi simple : il m'a parfois été complexe d'indiquer à l'apprenant le bon chemin vers la perception et la production de la voyelle nasale attendue. Je rejoins donc Billières (2018) et Gil Fernández (2016) sur le fait qu'une formation adéquate de l'enseignement de la prononciation est indispensable pour tout professeur désireux de l'intégrer dans ses cours.

Enfin, ces commentaires s'achèvent par un élément qui me semble fondamental : les encouragements du professeur afin de stimuler la motivation de l'apprenant mais aussi

sa confiance en soi. L'analyse de la séance de mise en place du dispositif (Chapitre 9) a démontré à plusieurs reprises que dans des moments de doute – une situation naturelle au moment de travailler la prononciation –, le soutien et le dynamisme de l'enseignant sont fondamentaux afin d'aider l'élève à surmonter ses difficultés. Car en effet, « le fait de stimuler les différents facteurs émotionnels, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, peut faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue » (Piccardo, cité par Rémon, 2013).

3.3. Prolongement possible

Le prolongement du dispositif peut se faire de nombreuses façons. Un·e apprenant·e conseille dans l'**Annexe 35** (p. 112) de « faire un dispositif pour chaque voyelle, au lieu de tout faire dans un cours, le faire séparément pour mieux pouvoir comprendre les différences ». Cette recommandation pourrait s'élargir à l'ensemble des phonèmes du français et permettrait de proposer une base solide au niveau segmental. Cette expérience a démontré à plusieurs reprises que les apprenants réalisent mieux les phonèmes au niveau segmental que lorsqu'ils sont intégrés dans une phrase, en contexte. Pour cette raison, un prochain travail sur la prosodie pourrait s'avérer pertinent et intéressant afin de permettre aux apprenants d'appréhender différemment le son : à travers le rythme et l'intonation¹⁵⁶.

Par ailleurs, l'enseignant pourra s'inspirer des nombreuses stratégies et ressources proposées dans le Chapitre 4 et les appliquer aux voyelles nasales. Ainsi, un enseignement en contexte via le théâtre, la chanson, la poésie ou le slam est une possibilité qui pourrait se révéler très enrichissante pour une approche différente de ces phonèmes. L'apprenant, responsable de son apprentissage, peut de son côté consulter le dispositif autant de fois que cela lui sera nécessaire et s'attacher au visionnage de films et de séries, à l'écoute de chansons et de podcasts en français ou à l'immersion dans un pays francophone pour écouter à nouveau les voyelles nasales et les reproduire à volonté.

¹⁵⁶ Bien que la dernière partie du dispositif soit consacrée à la lecture de phrases comprenant un grand nombre de voyelles nasales, c'est ce que propose un·e apprenant·e dans l'une des réponses de l'**Annexe 35** (p. 112) : « On pourrait intégrer ces phonèmes comme faisant partie d'une phrase ».

Conclusion

Cette expérience pédagogique particulièrement enrichissante, tant d'un point de vue didactique qu'humain, m'a donné la possibilité de me familiariser davantage aux différentes stratégies d'enseignement de la prononciation d'une LE. L'étude de différentes méthodes s'y appliquant m'a démontré leur pertinence et l'importance de s'en inspirer sans n'en privilégier qu'une car, comme le souligne Galazzi (2016, 220), « même si on a l'impression que toute nouvelle approche efface ce qui a précédé, il n'en est rien et chaque nouvelle approche ne peut exister que par le travail de ceux qui l'ont précédée ».

La construction d'un dispositif pédagogique reprenant certains aspects de la méthode articulatoire ainsi que de nombreuses préconisations indiquées dans les travaux en lien avec la prononciation des LE et plus particulièrement du FLE a apporté à ces apprenants hispanophones des améliorations quant à la reconnaissance, à la perception et à la production des voyelles nasales. L'élaboration d'un recueil de données a permis de mettre en relief qu'en dépit d'une certaine facilité de leur part à réaliser et à percevoir le son /ɔ̃/, une plus grande sensibilisation – aux niveaux perceptif et productif – à l'ensemble de ces phonèmes s'avère indispensable dès le début de l'apprentissage du français. Cette priorité concerne particulièrement les apprenants hispanophones dans la mesure où les voyelles nasales n'existent pas dans le système de leur L1. Il convient également d'ajouter que cet outil est un premier pas vers l'acquisition de ces sons et qu'il en est de la responsabilité de l'élève de l'utiliser à bon escient et de prolonger le processus d'apprentissage. Car comme le souligne Billières (2018), l'enseignement de la prononciation « demande du temps, de la patience [et] de la bonne volonté » : l'élève ayant mis environ 5 ans à assimiler le système sonore de sa L1, il ne peut acquérir les sons d'une L2 en quelques séances.

L'étude de sons isolés puis en contexte a permis le développement de compétences de perception et de production des phonèmes /ɔ̃/, /ɑ̃/ et /ɛ̃/ de ces apprenants, au niveau de l'oral mais également de l'écrit, malgré la grande oralité que suppose la graphie de l'espagnol (Gil Fernández, 2016). Une plus grande aisance vis-à-vis de ces sons, imperceptibles pour certains d'entre-eux à leurs débuts de l'apprentissage, leur a donc fourni les outils pour s'exprimer plus clairement et plus librement, une nouvelle facette permettant également de développer une plus grande confiance en eux au moment d'engager la parole en français.

En outre, la prise de distance permise grâce à l'enregistrement de la séance et à son analyse m'a également fait prendre conscience de ma façon d'enseigner le FLE et des aspects à conserver et à modifier afin de favoriser au maximum le processus de transmission des connaissances, la mise en confiance des élèves et leur acquisition de compétences en lien avec la prononciation.

Il serait intéressant d'élargir le modèle de ce dispositif aux autres phonèmes du français, vocaliques et consonantiques. De la même façon, après m'être essentiellement centrée sur la dimension segmentale des voyelles nasales, un élargissement au domaine suprasegmental pourrait s'avérer pertinent – notamment à travers le théâtre ou l'étude de chansons, de podcasts ou d'extraits de séries et de film – afin d'appréhender les phonèmes dans leur ensemble et dans des contextes concrets de communication. Ce travail a enfin éveillé en moi une certaine curiosité envers la Méthode verbo-tonale, méthode au sein de laquelle la prosodie occupe justement une place fondamentale et qui pourrait compléter certains procédés de la méthode articulatoire. Cette nouvelle modalité peut ajouter une corde à l'arc de l'enseignant soucieux d'améliorer la prononciation de ses élèves afin de leur garantir un plus grand épanouissement dans leur apprentissage du français.

Bibliographie

Abou Haidar, L. (2021). L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ?. Alsic. En ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/5739> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.5739> Consulté le 20/05/23

Abou Haidar, L. (2018). Phonétique et prosodie en classe de FLE. Cours de Master 1ère année. CNED - Université Stendhal Grenoble 3.

Abry, D., Berger, C. (2019). *Phonie-graphie du français*. Hachette.

Akıncı, M.-A., Yılmaz, S., Kawaguchi, Y. (2016). Les turcophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (206-210). CLE international.

Alcaraz, M., Braud, C., Calvez, A., Cornuau, G., Jacob, A., Pinson, C., Vidal, S. (2016). *Édito A1, livre de l'élève + CD + DVD*. Didier.

Alfarajat, R. (2019). L'interférence entre les langues, difficulté majeure d'apprentissage. *Le français dans le monde*, 423, 44-45.

Amrein Franks, E. (2018). De l'utilité du podcast audio en classe de FLE. *Le français dans le monde*, 415, 40-41.

Andreassen, H.-N., Lyche, C., Steien, G.-B. (2016). Les norvégophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (180-185). CLE international.

Baylocq Sassoubre, M.-P., Brémaud, S., Campopiano, S., Cheilan, C., Dambrine, E., Pinson, C. (2016). *Édito A1, cahier d'activités + CD*. Didier.

Bedel, J.-M. (2013). *Grammaire de l'espagnol moderne*. Puf. Paris (6^{ème} édition). Édition originale: 1997

Berns, J., Nouveau, D. (2016). Les néerlandophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (174-179). CLE international.

Bertocchini, P., Costanzo, E. (2019). De Bison Ravi à Boris Vian. Jouer avec les mots en classe de français. *Le français dans le monde*, 426, 58-59.

Bertocchini, P., Costanzo, E. (2017). Poésie tous publics, tous niveaux. *Le français dans le monde*, 409, 34-35.

Boubnova, G. (2016). Les russophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (186-192). CLE international.

Bustamante Arango, D-A., Amelot, A., Pillot-Loiseau, C. (2014). Étude de la production des voyelles nasales du français chez des apprenantes espagnoles et colombiennes. XXXe édition des Journées d'Etudes sur la Parole, Le Mans, 23 - 27 juin 2014, Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine (LIUM) et le Laboratoire d'Informatique de Nantes Atlantique (LINA) sous l'égide de l'Association Francophone de la Communication Parlée (AFCP), Jun 2014, Le Mans, France. pp.576/80.

En ligne : <https://hal.science/hal-01136740> Consulté le 03/03/2023.

Calvet, L.-J. (2019). « Schibboleth » ou le piège linguistique de l'accent. *Le français dans le monde*, 422, 20-21

Campagnoli, E. (2019). Le français québécois à l'épreuve de l'interprétation. *Le français dans le monde*, 426, 38-39.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, Division des politiques linguistiques. Accessible

En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> Consulté le 25/02/23.

Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In Centre de didactique du français (dir.). *Interactions*. Les échanges langagiers en classe de langue. Grenoble : Ellug.

Deswarte, C., Baquero, F. J., Reyes-Rincón, J.-H., Plata-Peñafor, C. (2019). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 59-76.

En ligne : <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efpf> Consulté le 02/02/23.

Detey, S. (2016). Enseignement de la prononciation et correction phonétique: principes essentiels. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (226-235). CLE international.

Detey, S., Lyche, C. (2016). Le français de référence et la norme. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (23-29). CLE international.

Durand, J., Eychenne, J. (2016). Eléments de linguistique générale. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (12-22). CLE international.

Embarki, M., Abou Haidar, L., Zeroual, C. et Naboulsi, R. (2016). Les arabophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (103-110). CLE international.

Favier, L. (2017). Baladodiffusion: l'oral en plus et en mieux. *Le français dans le monde*, 412, 42-43.

Gajos, M. (2019). Les étudiants polonophones face aux voyelles nasales françaises. *Neofilolog*, 44/1. (21– 37). En ligne : <https://doi.org/10.14746/n.2015.44.1.02> Consulté le 01/04/23.

Galazzi, E. (2016). L'enseignement de la prononciation: petit historique. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (217-220). CLE international.

Gauchi, J.-P. (2018). Faites du bruit, on tourne! *Le français dans le monde*, 417, 32-33.

Gil Fernández, J. (2016). La correction phonétique: le rôle de la formation. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (221-225). CLE international.

Gil Fernández, J. (2007). Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Arco / Libros, S. L.

Hansen, A., Johnsson, P. (2016). Les danophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (124-129). CLE international.

Harmegnies, B., Delvaux, V., Huet, K. et Piccaluga, M. (2005). Oralité et cognition : pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique. *Revue parole*, 34, 35, 36, 277- 348.

Hassan, R., Riget, P.-N., Sévery, J. (2016). Les malaisophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (169-173). CLE international.

Heu, E., Abou-Samra, M., Braud, C., Brunelle, M., Perrard, M., Pinson, C. (2016). *Édito A2, livre de l'élève + CD + DVD*. Didier.

Hi Han, M., Eychenne, J. (2016). Les coréanophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (117-123). CLE international.

Hinglais, S. (2018). Faire bouger la parole. *Le français dans le monde*, 419, 36-37.

Hinglais, S. (2017). Personne et personnage: de l'utilité du théâtre en FLE. *Le français dans le monde*, 411, 36-37.

Jamet, M.-C. (2020). Les erreurs en production orale relevant du système phonologique. De la nature de l'erreur à sa remédiation. *Repères DoRiF, AteliersDidactique et Recherches*, n. 2 – *La didactique de l'erreur*, Fédération AlliancesFrançaises d'Italie et DoRiF, Rome.

En ligne : <https://www.dorif.it/reperes/marie-christine-jamet-les-erreurs-en-production-orale-relevant-du-systeme-phonologique-de-la-nature-de-l-erreur-a-sa-remediation/> Consulté le 19/06/23.

Kamiyama, T., Detey, S., Kawaguchi, Y. (2016). Les japonophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (155-161). CLE international.

Landron, S., Gao, J., Chang Y.-C., Tian, Y. (2016). Les sinophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (193-199). CLE international.

Langevin, S. (2017). "Entraîner les apprenants dans la diversité du français". *Le français dans le monde*, 414, 48-40.

Lê Thi, X. (2016). Les vietnamophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (211-216). CLE international.

Léon, P., Léon M. (1964) *Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger* (2^{ème} édition). Hachette / Larousse.

L'oralité dans l'apprentissage des langues, méthode active d'enseignement revendiquée au CLA de Besançon. (2018). *Le français dans le monde*, 417, 43.

Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères*. Didier. Paris.

Munos, I. (2021). Donner la parole aux apprenants: un impératif. *Le français dans le monde*, 435, 40-41.

Murano, M., Paternostro, R. (2016). Les italophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (149-154). CLE international.

Narainen, S. (2023). Le jeu sérieux: une solution pour vaincre l'insécurité linguistique en FLE ?. *Le français dans le monde*, 445, 38-39.

Nocaudie, O., Alazard-Guiu, C., Billières, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain: et la phonétique corrective dans tout cela ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-1.

Nuyten, S. (2017). À Paris, on parle LES français. *Le français dans le monde*, 414, 52-53.

Nuyten, S. (2016). Applications: le français sur le bout des doigts. *Le français dans le monde*, 405, 40-41.

Ogata, R. (2018). Promouvoir les francophonies. *Le français dans le monde*, 415, 34-35.

Palacios, A. (2006): « Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa ». En: de Miguel, E. (ed), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*. Madrid: MEC, 175-196. En ligne : <https://espanolcontacto.fe.uam.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/02/Variedades-del-espa%3%blol-hablado-en-Am%3%a9rica-una-aproximaci%3%b3n-educativa.pdf> Consulté le 12/07/23.

Parizet, M. L. (2008). Phonétique et cadre commun: proposition pour un cours de FLE [Français Langue Étrangère]. *Synergies Espagne, 1*, 113- 122. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Espagne1/parizet.pdf> Consulté le 25/05/23.

Payet, A. (2016a). Comment prononcer correctement les nasales ?. *Le français dans le monde, 408*, 38-39.

Payet, A. (2016b). Comment gérer un élève qui ne parle pas ?. *Le français dans le monde, 405*, 36-37.

Pillot-Loiseau, C., Brkan, A., Marijanovic, V. (2016). Les bosno-croato-monténégro-serbophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (111-116). CLE international.

Pustka, E., Cissé, I.-A.-H., Racine, I., Côté, M.-H. (2017). Pas si complexes, les accents! *Le français dans le monde, 414*, 54-55.

Pustka, E., Meisenburg, T. (2016). Les germanophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (130-136). CLE international.

Racine, I. (2016). Les hispanophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (143-148). CLE international.

Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues: une typologie des séquences pédagogiques. *Lidil*, n°48. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/3317> Consulté le 14/05/2023.

Renaudin, J. (2023). « La compétence phonétique, c'est être intelligible et fluide en langue étrangère, en améliorant sa prononciation ». *Le français dans le monde, 447*, 56-57.

Roussel, S., Gaonac'h, D. (2018). Un âge favorable à l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Le français dans le monde*, 420, 56-57.

Roussel, S., Gaonac'h, D. (2019). L'apprentissage des langues: Mythes et réalités, Retz.

Seara, I.-C., Da Silva, S.-F., Nunes, V.-G. (2016) Les lusophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (162-168). CLE International.

Sioutis, S. (2019). « En Grèce, les liens avec le français sont très forts ». *Le français dans le monde*, 425, 24.

Stridfeldt, M. (2016). Les suédophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (200-205). CLE international.

Tennant, J. (2016). Les anglophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (97-102). CLE international.

Valetopoulos, F., Lamprou, E. (2016). Les hellénophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Echenne, J. (dir.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (137-142). CLE international.

Vorger, C. (2023). L'atelier slam pour expérimenter "effets et gestes". *Le français dans le monde*, 446, 60-61.

Walter, H. (2022). *Deux mille mots pour dire le monde*. Bouquins éditions. Paris.

Zogovska, E. (2017). Le théâtre, moteur de tous les apprentissages. *Le français dans le monde*, 409, 30-31.

Sitographie

Academia France (n.d.). Site internet de l'académie.

<https://www.academiafrance.es/profesores-frances.html> Consulté le 05/05/2023.

Billières, M. (2018). Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE. [MOOC]. Université de Toulouse Jean Jaurès. Fun Mooc: <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/pratiques-de-lenseignement-de-la-prononciation-en-fle/> Consulté le 04/04/2023.

Billières, M. (2014a). Au son du FLE [Le Blog qui vous dit TOUT sur la Phonétique du fle à visée didactique, et pas que !] <https://www.verbotonale-phonetique.com> Consulté le 17/02/23.

Billières, M. (2014b). Les voyelles nasales en fle. Au son du FLE

<https://www.verbotonale-phonetique.com/voyelles-nasales-fle/> Consulté le 17/02/23.

Billières, M. (2014c). Méthode verbo tonale: erreurs vocaliques sur l'axe de la tension. Au son du FLE. <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-diagnostic-erreurs-vocaliques-axe-tension/> Consulté le 17/02/23.

Billières, M. (2014d). Le geste a la parole. Au son du FLE

<https://www.verbotonale-phonetique.com/geste-parole/> Consulté le 30/05/23.

Billières, M. (2013a). La « leçon 0 » – Procédés de correction des voyelles nasales. Phonétique corrective en FLE - Méthode verbo-tonale.

<https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq07P0101.html> Consulté le 10/01/23.

Billières, M. (2013b). Les raisons d'une prononciation défectueuse en langue étrangère Phonétique corrective en FLE - Méthode verbo-tonale.

<https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq01P0201.html#sdfootnote1sym> Consulté le 12/05/23.

Billières, M. (n. d.). La correction phonétique envisagée sous l'angle de la Méthode verbo-tonale. <https://michel.netboard.me/phonetiquedufle/?tab=64466> Consulté le 19/06/23.

Canva. (2012). https://www.canva.com/fr_fr/ Consulté le 17/08/23.

Duolingo (2012). Application et site internet. <https://fr.duolingo.com/> Consulté le 20/05/23.

Fanny. (n. d.). Compte Instagram. @frenchpronunciation_academy. https://www.instagram.com/frenchpronunciation_academy/ Consulté le 21/07/23.

Forvo (n.d.). Français. Guide de prononciation. <https://fr.forvo.com/languages/fr/> Consulté le 20/05/23.

Genially. (2015). <https://genial.ly/fr/> Consulté le 17/08/23.

Google Forms. (2023).

- Questionnaire à destination des apprenants de mes groupes (l'enseignement de la prononciation)

<https://forms.gle/gPGkSBgdk1yaCgU57> Consulté le 17/08/23.

- Questionnaire à destination de mes collègues de FLE (l'enseignement de la prononciation en cours de FLE)

<https://forms.gle/sMMAgyeVcXhX9gXh9> Consulté le 17/08/23.

- Questionnaire à destination des apprenants du groupe A1 afin d'établir le bilan de cette expérience pédagogique.

https://docs.google.com/forms/d/1AseQwr8yFsTnMvn1uYm0HdO_6lGbQyC2uG3p1b-CWHy0/edit Consulté le 17/08/23.

International Phonetic Association. (2015). L'alphabet phonétique international: consonnes pulmoniques et voyelles.

https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf Consulté le 17/08/23.

IPFC. (2004-2008). Interphonologie du français contemporain. <http://cblle.tufts.ac.jp/ipfc/> Consulté le 03/07/23.

Karambolage (Arte). (2014). Les nasales. Chaîne Youtube de Ecole de français CIEL Bretagne. <https://www.youtube.com/watch?v=t72xMFwf6e0> Consulté le 13/03/23.

La langue française. (n.d.). Dictionnaire en ligne. <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/graphophonologique> Consulté le 28/06/23.

LanguaTalk Slow French. (2023). Learn French With Gaëlle. Podcast. <https://languatalk.-com/blog/podcast/french/> Consulté le 21/07/23.

Larousse. (n.d.). <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coarticulation/16761>
Consulté le 15/07/23.

Learn Portuguese with PortuguesePod101.com. (2015). Portuguese Vowels – Ultimate Portuguese Pronunciation Guide. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=46BLTIRgP-E>
Consulté le 12/05/23.

LearningsApps. (2012). <https://learningapps.org/> Consulté le 17/08/23.

Llorca, R. (2022) L'opposition des sons [R] et [l]. Réalisation pour TV5 Monde. Chaîne Youtube de Régine Llorca.

<https://www.youtube.com/watch?v=mHIQGZT9wuA> Consulté le 06/06/23.

Microsoft PowerPoint. (2021). <https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-365/powerpoint>
Consulté le 17/08/23.

Narcisse Le slameur. (2020). Cher Serge. Chaîne YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=ezSW2j1vdE0> Consulté le 19/07/23.

Padlet. (2012) <https://padlet.com/> Consulté le 17/08/23.

Patris, C. (n. d.). Compte Instagram. @prononciation_avec_christophe. https://www.instagram.com/prononciation_avec_christophe/ Consulté le 21/07/23.

PFC. (n. d.). Phonologie du Français Contemporain (PFC).

<https://www.projet-pfc.net/> Consulté le 03/07/23.

TV5 Monde. (2011). Apprendre le français. Prononciation. <https://apprendre.tv5monde.-com/fr/aides/prononciation> Consulté le 18/05/23.

TV5 Monde. (2011). Les sons [ô], [œ] et [è].

<https://apprendre.tv5monde.com/fr/aides/les-sons-o-et-e> Consulté le 18/06/23.

Wordreference. (n.d.). <https://www.wordreference.com/> Consulté le 15/05/23.

Glossaire

Accent : ensemble de traits de prononciation caractéristiques d'une communauté linguistique ou d'un milieu social considérés comme un écart par rapport à une norme établie.

Coarticulation : variation d'articulation d'un phonème causée par l'influence d'un ou de plusieurs phonème·s adjacent·s.

Glottophobie : discrimination fondée sur le langage particulièrement relative aux accents.

Graphème : unité graphique (lettre ou ensemble de lettres) transcrivant un phonème.

Par exemple <on> et <om> pour /ɔ̃/.

Graphie : façon selon laquelle un mot ou un énoncé est écrit.

Phonétique : étude scientifique des sons d'une langue sous leur aspect physique.

Phonologie : étude scientifique des sons d'une langue qui prend en considération leur fonction et leurs oppositions.

Phonème : unité sonore distinctive. *Beau* et *peau*, se distinguent par exemple par les phonèmes /b/ et /p/.

Prosodie : rythme, accentuation et intonation, « musique de la langue » (Alazard-Guiu, 2018).

Prononciation : articulation des sons d'une langue orale.

Répertoire langagier : ensemble des ressources langagières appartenant à un individu.

Segmental (domaine) : facette de la linguistique qui s'attache aux phonèmes.

Suprasegmental (domaine) : facette de la linguistique qui s'attache à la prosodie.

Sigles et abréviations utilisés

API	Alphabet Phonétique International
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DEL F	Diplôme d'Études en Langue Française
ED	Évaluation diagnostique
FLE	Français langue étrangère
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
MVT	Méthode verbo-tonale
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TLFi	Trésor de la langue française informatisé

- Dans les transcriptions:

Dom	Apprenante dominicaine
Esp 1	Apprenante espagnole
Esp 2	Apprenante espagnole
Esp 3	Apprenante espagnole
Mex	Apprenant mexicain
Pér 1	Apprenante péruvienne
Pér 2	Apprenante péruvienne
Pér 3	Apprenant péruvien
Port	Apprenant portugais
Ven	Apprenante vénézuélienne

Table des illustrations

Figure 1. Salle de cours qui m'a été attribuée tout au long de l'année	12
Figure 2. Langues maternelles des apprenants de mes groupes.....	14
Figure 3. Origines des apprenants hispanophones de mes groupes	15
Figure 4. Emploi du temps à l'académie.	16
Figure 5. Maîtrise du système phonologique (CECRL, 2001, 92).....	32
Figure 6. Fréquence des erreurs liées aux voyelles nasales (ED)	65

Index des tableaux

Tableau 1. Différentes aires dialectales du groupe A1.....	23
--	----

Table des matières

Introduction	7
Partie 1 - Présentation du terrain	10
Chapitre 1. L'académie Academia France	11
1. Présentation générale.....	11
1.1. Cours dispensés.....	11
1.2. Locaux	12
1.3. Matériel pédagogique	13
2. Le personnel	13
2.1. La direction	13
2.2. Les enseignantes	14
3. Le public	14
3.1. Présentation générale	14
3.2. Motivations	15
3.3. Répartition de mes groupes.....	15
Chapitre 2. La prononciation du français : un besoin à approfondir	17
1. Missions confiées au sein de l'académie	17
1.1. Enseignement du FLE général	17
1.2. Conception de contenus pédagogiques innovants et créatifs.....	17
1.3. Participation à la préparation des examens du DELF	18
2. Les besoins des apprenants	18
2.1. L'emploi exclusif du manuel : un frein à l'apprentissage ?	18
2.2. Des contenus complémentaires ludiques et dynamiques	19
2.3. Un besoin dirigé vers la prononciation du français	20
3. La prononciation : un domaine essentiel à explorer	20
3.1. Résultats du questionnaire	20
3.2. Un nouveau point de vue	21
3.3. Les voyelles nasales du français : des phonèmes complexes à réaliser pour des apprenants hispanophones	22
Chapitre 3. Présentation d'un groupe en particulier	23
1. Les apprenants	23
1.1. Origines	23
1.2. Langues étrangères parlées	24
2. Présentation du contexte	24
2.1. Informations pratiques	24
2.2. Un environnement positif	25
2.3. La mise en place d'une « Leçon 0 »	25
Partie 2 - Cadrage théorique.....	26
Chapitre 4. La place de la prononciation dans l'enseignement du FLE	27
1. La prononciation : un aspect essentiel de l'enseignement du FLE.....	27
1.1. Pourquoi enseigner la prononciation ?	27
1.2. De l'imitation du maître à une adaptation à la singularité de l'apprenant	29
1.3. La « compétence phonologique » selon le CECRL	31
2. La « correction phonétique » : une appellation discutable ?	33
2.1. Définition	33
2.2. Mise en garde.....	34
2.3. La notion de norme : un aspect fondamental à prendre en compte	35
3. Préconisations pour l'enseignement de la prononciation	37
3.1. Vis-à-vis de l'apprenant	37
3.2. La formation de l'enseignant	38
3.3. Techniques et stratégies pour l'enseignement de la prononciation du FLE	39
3.3.1. Préconisations de Sylvain Detey.....	39
3.3.2. Travailler la prononciation à travers l'art	40

3.3.3. Le numérique, un outil de taille	42
Chapitre 5. Focus sur les voyelles nasales du français	43
1. Le système vocalique du français	43
1.1. Présentation générale	43
1.2. Description des voyelles	43
1.3. Les voyelles nasales du français	44
2. Les difficultés rencontrées par les apprenants	45
2.1. La production d'une voyelle orale suivie d'une consonne nasale	46
2.2. La production d'une voyelle orale	47
2.3. La production d'une voyelle partiellement nasalisée	47
2.4. Confusions entre deux voyelles nasales	48
3. Préconisations pour l'enseignement des voyelles nasales	48
3.1. Les voyelles nasales à travers deux manuels de FLE	48
3.2. Procédés divers et variés	49
3.3. Procédés de « correction phonétique » via la Méthode verbo-tonale	50
3.3.1. La diminution de la tension	50
3.3.2. Le passage par la consonne nasale [m]	51
3.3.3. L'accompagnement par la gestuelle	52
3.3.4. L'augmentation de la vitesse d'articulation	53
Chapitre 6. L'enseignement des voyelles nasales à un public hispanophone.....	54
1. Le système vocalique de l'espagnol	54
1.1. Présentation générale	54
1.2. Une nasalisation partielle	54
1.3. Comparaisons avec les voyelles nasales du français	55
2. La prononciation des apprenants hispanophones.....	56
2.1. La réalisation d'une voyelle orale suivie d'une consonne nasale	56
2.2. Une mauvaise influence de la graphie	56
3. Conseils concernant l'enseignement des voyelles nasales à ce public.....	57
3.1. Mettre la graphie de côté	57
3.2. Préconisations de Michel Billières	57
3.3. Éviter les erreurs fossilisables	58
Partie 3 - Conception et mise en œuvre du dispositif pédagogique	59
Chapitre 7. Étape préliminaire	60
1. Progression pédagogique	60
1.1. Bases établies avec le groupe	60
1.2. Points de phonétique abordés	60
1.3. Séance précédant l'ED	61
2. Création et mise en œuvre d'une ED.....	61
2.1. Objectifs	61
2.2. Création de l'ED	62
2.3. Mise en œuvre	63
3. Analyse des résultats.....	64
3.1. Hypothèses préliminaires	64
3.2. Classement des erreurs	64
3.3. Analyse des erreurs et propositions de remédiations	65
3.3.1. Confusions entre deux voyelles nasales (violet).....	65
3.3.2. Confusions entre voyelles nasales et orales (vert)	67
3.3.3. Réalisation d'une voyelle orale suivie d'une consonne nasale (orange).....	68
3.3.4. Réalisation d'une voyelle nasale suivie d'une consonne nasale (rose).....	69
3.3.5. Réalisation d'une voyelle orale suivie d'une voyelle nasale (bleu).....	69
Chapitre 8. Conception et mise en œuvre du dispositif pédagogique	70
1. Prise en compte du bilan de l'ED.....	70
1.1. Une thématique et une présentation similaires	70
1.2. Percevoir avant de produire	70
1.3. La graphie d'abord mise de côté	70

1.4. Complexification progressive	71
1.5. Proposition de remédiations	71
2. Conception du dispositif pédagogique	71
2.1. Changements adoptés par rapport à l'ED	72
2.2. Précisions complémentaires	74
3. Mise en œuvre	75
3.1. Organisation générale	75
3.2. Distribution aux apprenants d'une fiche de remédiation	75
3.3. À propos des enregistrements et transcriptions	76
Chapitre 9. Analyse de la séance de mise en place du dispositif	77
1. La progression des apprenants	77
1.1. Difficultés rencontrées	77
1.2. Stratégies adoptées pour progresser	78
1.3. Réussites et progrès	78
2. Focus sur le rôle de l'enseignante	80
2.1. Les trois rôles de l'enseignant selon Louise Dabène	80
2.2. Stratégies de l'enseignante	82
2.3. Constat d'éléments à rectifier	84
3. Observations relatives au dispositif	85
3.1. Une préparation nécessaire	85
3.2. Les points forts du dispositif	85
3.3. Axes d'amélioration	86
Partie 4 - Bilan de cette expérience pédagogique	87
Chapitre 10. Bilan de cette expérience pédagogique	88
1. Des progrès visibles	88
1.1. Une meilleure perception et réalisation des voyelles nasales	88
1.2. Une plus grande aisance au moment de s'exprimer	89
2. Un travail à poursuivre	89
2.1. Des difficultés persistantes	89
2.2. Une pratique à intensifier	90
3. Concernant le dispositif	90
3.1. Le dispositif vu par les apprenants	90
3.2. Remarques personnelles	91
3.3. Prolongement possible	92
Conclusion	93
Bibliographie	95
Sitographie	102
Glossaire	106
Sigles et abréviations utilisés	107
Table des matières	110

MOTS-CLÉS : prononciation, phonétique, voyelles nasales, dispositif pédagogique, apprenants hispanophones.

RÉSUMÉ

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'influence du système phonologique de la langue première d'un individu peut générer des difficultés de perception et de prononciation de sons lui étant inconnus. Ce filtre – ou « crible phonologique » tel qu'il a été défini par Troubetzkoy – peut donner lieu à des énoncés inintelligibles qui troublent ou empêchent l'intercompréhension avec les natifs. Le système vocalique de l'espagnol ne comptant que 5 voyelles orales, les apprenants hispanophones du FLE sont régulièrement confrontés à cet obstacle. De fait, face aux 16 voyelles du français dit « standard » comprenant 3 voyelles nasales « essentielles » (Léon et Léon, 1964), la perception et la réalisation de cet éventail de sons nouveaux peut parfois s'avérer périlleuses.

Dans le cadre d'une année d'enseignement du FLE au sein d'une académie de français à Madrid, ce mémoire repose sur les difficultés rencontrées par des apprenants hispanophones au moment d'appréhender les voyelles nasales du français. À l'aune de l'analyse de leurs productions, de travaux effectués sur la prononciation du FLE et particulièrement relatifs aux voyelles nasales, cette étude retrace les différentes étapes de la conception d'un dispositif pédagogique basé sur les difficultés et les besoins de ce public hispanophone et visant à leur faciliter l'appréhension de ces phonèmes. En leur procurant de plus grandes compétences quant à la perception et à la réalisation de ces sons, le dispositif a également pour but d'aider ces apprenants à se sentir plus confiants au moment de prendre la parole en français.

KEYWORDS : pronunciation, phonetics, nasal vowels, teaching aids, Spanish-speaking learners.

ABSTRACT

When learning a foreign language, the influence of the phonological system of an individual's first language can lead to difficulties in perceiving and pronouncing unfamiliar sounds. This filter - or "phonologic sieve" as defined by Troubetzkoy - can result in unintelligible utterances that confuse or prevent intercomprehension with native speakers. With only 5 oral vowels in the Spanish vowel system, Spanish-speaking learners of French are regularly confronted with this obstacle. Indeed, when faced with the 16 vowels of so-called "standard" French, including 3 "essential" nasal vowels (Léon and Léon), the perception and realization of this range of new sounds might sometimes be a problem.

This dissertation is based on the difficulties came across by Spanish speaking learners while understanding the nasal vowels of French over a year of teaching French as a foreign language at a French Academy in Madrid. Based on an analysis of their productions and of work carried out on French pronunciation, with particular reference to nasal vowels, this study follows the various stages in the design of a pedagogical device based on the difficulties and needs of this Spanish-speaking audience, and aimed at facilitating their apprehension of these phonemes. By giving them greater skills in perceiving and making these sounds, the device also aims to help these learners feel more confident about speaking French.