



HAL
open science

Étude phonétique de la perception et de la production des voyelles antérieures arrondies du français par des apprenants hispanophones débutants

Tiphaine Bernardez

► **To cite this version:**

Tiphaine Bernardez. Étude phonétique de la perception et de la production des voyelles antérieures arrondies du français par des apprenants hispanophones débutants. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04696518

HAL Id: dumas-04696518

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04696518v1>

Submitted on 13 Sep 2024

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.



Étude phonétique de la perception et de la production des voyelles antérieures arrondies du français par des apprenants hispanophones débutants

**Tiphaine
BERNARDEZ**

Sous la direction de Christian DEGACHE

Laboratoire : LIDILEM

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

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues- 15 crédits
Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde à distance (FLESad)

Année universitaire 2023-2024

Étude phonétique de la perception et de la production des voyelles antérieures arrondies du français par des apprenants hispanophones débutants

**Tiphaine
BERNARDEZ**

Sous la direction de Christian DEGACHE

Laboratoire : LIDILEM

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

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues- 15 crédits
Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde à distance (FLESad)

Année universitaire 2023-2024

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans le soutien de plusieurs personnes.

Je tiens à remercier avant tout mon directeur de mémoire, M. Christian Degache, pour sa disponibilité et les nombreuses réunions que nous avons eu, malgré la distance. Mais également pour son intérêt pour le sujet de mon mémoire, pour les corrections, les relectures et toute l'aide apportée. Sans votre accompagnement et votre soutien, l'achèvement de ce devoir aurait été compliqué.

Je voudrais également remercier la professeur d'université qui m'a accueilli et guidé lors de mon stage à l'Université autonome Juan Misael Saracho de Tarija, Bolivie, ainsi que tous les étudiants qui ont participé volontairement à l'étude.

Je remercie encore ma famille, française et bolivienne, pour le soutien et les encouragements. Je tiens enfin à remercier mes parents qui m'ont encouragé à faire ce Master et qui m'ont poussé à aller au bout de ce long chemin d'étude.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRÉNOM : TIPHAINE

NOM : BERNARDEZ

DATE : 8 août 2024

Sommaire

Introduction.....	6
PARTIE 1	
-	
L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL.....	10
1. Perspective historique.....	11
1. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle.....	12
2. L'approche communicative notionnelle-fonctionnelle.....	15
3. La perspective actionnelle.....	17
4. Apports de la recherche sur l'acquisition des langues.....	18
2. La prononciation dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	19
1. La place et l'importance de la phonétique en didactique du FLE.....	20
2. La perception auditive et la prononciation en L2.....	23
3. La correction phonétique.....	25
3. Comparaison des systèmes phonologiques français et espagnol.....	27
1. Comparaison des consonnes du français et de l'espagnol.....	27
2. Comparaison des voyelles du français et de l'espagnol.....	30
3. Les difficultés rencontrées par les hispanophones au moment de prononcer le français.....	32
PARTIE 2	
-	
ÉTUDE DE LA PERCEPTION ET DE LA PRODUCTION DES SONS SPÉCIFIQUES DU FRANÇAIS PAR DES APPRENANTS HISPANOPHONES...	34
1. Méthodologie de la recherche.....	35
1. Expériences effectuées.....	35
2. Matériels pour les tests de perception et de production.....	38
3. Présentation des sujets et du corpus.....	40
2. Perception des sons spécifiques du français par des apprenants hispanophones.....	42
1. Modalités de passation des tests de perception.....	42
2. Résultats et analyses.....	44
3. Production des sons spécifiques du français par des apprenants hispanophones.....	55
1. Modalités de passation des tests de production.....	55
2. Résultats et analyses.....	56
PARTIE 3	
-	
DÉMARCHE DE REMÉDIATION PHONÉTIQUE.....	70
1. Méthodes de remédiation phonétique.....	71
1. La méthode articulatoire.....	71
2. La méthode des oppositions phonologiques.....	73
3. La méthode verbo-tonale.....	74
2. Approches de remédiation phonétique.....	75
1. L'approche paysagiste.....	75
2. Priorité à la voix, au rythme et aux gestes.....	77
3. L'approche Silent Way.....	79
3. Propositions de remédiation phonétique.....	81
1. Sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires.....	81
2. La discrimination auditive.....	83
3. Les contextes facilitants.....	86
4. La relation phonie-graphie.....	89
5. La phonétique par le jeu.....	91

Conclusion.....	92
Bibliographie.....	94
Sitographie.....	99
Glossaire.....	99
Sigles et abréviations utilisés.....	100
Table des illustrations.....	101
Table des annexes.....	102
Table des matières.....	108

Introduction

Il est rare aujourd'hui de connaître une personne qui ne parle qu'une seule langue. En effet, en raison des mouvements de population incessants, des échanges économiques entre pays et des frontières ouvertes, apprendre une nouvelle langue est devenu indispensable. Depuis quelques années, nous parlons de la notion de compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (LE). Il est vrai que lorsque nous nous engageons dans un processus d'apprentissage d'une nouvelle langue c'est souvent pour pouvoir être capable d'échanger et de communiquer avec les locuteurs de cette nouvelle langue. Notre objectif en tant qu'enseignant de Français Langue Etrangère (FLE) va être de donner la capacité aux élèves de communiquer en société avec des étrangers. Nous formons les élèves pour qu'ils puissent s'adapter à une situation sociale en particulier. Pour qu'ils parviennent à avoir des échanges réussis avec des locuteurs natifs, il faudra reproduire des situations réelles en classe et inciter les apprenants à participer comme s'ils étaient des étrangers actants dans la société. Depuis longtemps, l'objectif de la prononciation est au premier plan. Puren (1988, p.86), cite par exemple l'instruction du 15 novembre 1901 qui stipule que la première tâche du professeur sera de « donner aux élèves une bonne prononciation ». L'éducation de leur oreille va être fondamentale pour qu'ils progressent puisque pour Gouin (1880, p.93), « le véritable organe réceptif du langage, c'est l'oreille et point l'œil ». Malheureusement, tous les enseignants ne sont pas formés dans ce domaine. Leur rôle est pourtant de corriger les erreurs de prononciation des apprenants. Pour qu'un apprenant soit capable d'échanger en langue étrangère, et donc pour qu'il soit capable de se faire comprendre et de comprendre la langue étrangère, il est essentiel de lui enseigner la prononciation de cette langue. Il sera nécessaire de décrire et de comparer les systèmes phonologiques de la langue de départ et de la langue cible pour qu'il puisse comprendre les ressemblances et les différences. Le français et l'espagnol sont deux langues présentes et importantes au niveau mondial, aussi bien en raison du nombre de pays où elles sont parlées, du nombre de locuteurs que de leur présence dans les organismes internationaux. Elles possèdent de nombreuses ressemblances dans tous les aspects linguistiques et aux premiers abords elles semblent similaires. Cependant, alors qu'elles ont toutes les deux les mêmes origines, nous trouvons de nombreuses différences lorsque nous les analysons, notamment à l'oral. Les différents contacts qu'elles ont pu avoir et les influences culturelles, linguistiques et géographiques subies ont eu raison de leur singularisation. En règle générale, dans les manuels communs de FLE, la phonétique n'a pas une place principale et n'est pas enseignée

de manière spécifique. Aujourd'hui il existe des méthodes et des recherches faites sur l'enseignement et la correction de la phonétique pour les apprenants hispanophones (voir notamment Companys, 1966 ; Tomé, 1994 ; Mouronval, 2019 ; Silva, 2005).

En arrivant sur mon terrain de stage, à l'université en Bolivie, j'ai découvert une très grande classe d'élèves débutants. En leur enseignant le français, je me suis rendu compte que de nombreux apprenants rencontraient les mêmes difficultés de prononciation et surtout de distinction entre les sons. J'ai pris conscience que ces difficultés provenaient de l'ignorance des différences entre les systèmes phonologiques des deux langues. En effet, il m'est arrivé à plusieurs reprises de corriger les élèves à l'écrit en leur épelant le mot correct. Mais face à ma correction orale, les apprenants restaient souvent bloqués sans pouvoir comprendre le phonème erroné et donc sans savoir corriger leur erreur. Face à leur incompréhension lors de ces corrections je me suis rendu compte que ces élèves-là ne connaissaient pas les sons appartenant au français et qu'ils étaient probablement « sourds » à certains sons de la langue cible. J'ai alors décidé de me pencher sur les sons problématiques et d'en faire une liste pour pouvoir par la suite les étudier. C'est de cette manière-là, en faisant un inventaire et une classification des sons problématiques, que je me suis rendu compte qu'une grande partie des sons difficiles pour les hispanophones débutants appartenaient à la catégorie des voyelles antérieures arrondies orales. Le système phonologique du français comprenant plus de voyelles que celui de l'espagnol, les difficultés des apprenants peuvent être justifiées. Suite à ce constat de « surdité phonologique » j'ai décidé de faire une étude phonétique de la perception et de la production des voyelles antérieures arrondies du français par des apprenants débutants hispanophones sur des élèves volontaires de ma classe. Cette étude va permettre d'établir un diagnostic de la situation pour savoir si réellement les étudiants ont des difficultés de perception et de production de ces sons-là. J'arrive donc aux questionnements qui m'ont poussée à effectuer ce travail. Qu'entendons-nous par enseigner/apprendre la prononciation d'une langue étrangère ? Aujourd'hui, quelle est la place de cet enseignement/apprentissage en didactique des langues ? Comment se fait-il ? Quelles sont les difficultés effectives que rencontrent les apprenants débutants hispanophones face aux voyelles antérieures arrondies du français ? Ces difficultés peuvent-elles être expliquées ou justifiées ? De quels moyens dispose-t-on pour y remédier ?

Pour répondre à ces questions, j'ai décidé d'organiser mon travail en trois parties de la manière suivante.

Dans la première partie, j'exposerai la perspective historique de l'enseignement de la prononciation, comprenant les différentes approches d'enseignement qui se sont succédé. Puis j'expliquerai la place de la phonétique en didactique du FLE et je démontrerai les raisons de son importance. Enfin, j'établirai une comparaison des systèmes phonétiques du français et de l'espagnol et j'expliquerai les possibles difficultés rencontrées par les hispanophones au moment de prononcer le français.

Dans la deuxième partie, je présenterai l'étude effectuée avec des élèves volontaires. J'expliquerai la méthodologie de recherche utilisée, les expériences effectuées, le matériel et le corpus utilisé ainsi que les sujets ayant participé aux activités. Je décrirai ensuite de manière détaillée le déroulement de chaque test (de perception et de production), j'exposerai et j'analyserai les résultats obtenus.

Dans la troisième partie, je proposerai les différentes méthodes de remédiation phonétiques utilisables par les enseignants. Je présenterai également des approches de remédiation phonétiques ainsi que des propositions de remédiation réalisables en classe avec les apprenants. Cette dernière partie pourra dans le futur faire l'objet d'une expérimentation sur le même groupe de sujets pour pouvoir comparer les résultats obtenus ainsi que les progrès effectués par les apprenants.

Partie 1

-

L'enseignement et l'apprentissage de l'oral

1. Perspective historique

La prononciation, et l'oral en général, est un sujet difficile en didactique des langues relativement aux autres sujets de la langue enseignés comme la grammaire ou le lexique. L'importance donnée à l'oral a évolué au cours de l'histoire. À l'aide du travail de Puren (1988), nous allons pouvoir décrire la place de la prononciation et de l'oral dans les différentes méthodologies d'enseignement des langues. Pour Robert (2008, p.156), l'oral en didactique des langues désigne « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques ». Au cours de l'histoire, les situations sociales de références (situations auxquelles on se propose de préparer les apprenants) ont évolué et provoqué une modification de l'objectif social langagier et culturel de référence. Ces changements ont provoqué des ruptures donnant naissance aux différentes méthodologies d'enseignement des langues qui se sont succédées depuis le XVI^{ème} siècle jusqu'à nos jours.

À partir du XVIII^{ème} siècle et jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle domine. C'est une méthode héritée de l'enseignement scolaire des langues anciennes (grec et latin) et basée sur la méthode « grammaire/traduction ». Le but de cette méthodologie était de donner aux apprenants une capacité de lecture et de traduction des textes littéraires anciens en langue étrangère. Ces écrits anciens permettaient également de pouvoir travailler sur ces civilisations et ces langues. La grammaire est enseignée de manière déductive et les apprenants doivent apprendre par cœur des listes de vocabulaire, les conjugaisons des verbes ainsi que les déclinaisons. Dans cette méthodologie, aucune attention n'est accordée à la communication puisqu'on considère à cette époque-là, que parler une langue étrangère revient à penser en langue maternelle et faire de la traduction mentale instantanée. Aucun intérêt n'est accordé à la langue parlée qui ne sert qu'à l'exercice de lecture. Alors qu'aujourd'hui l'enseignement d'une langue étrangère est toujours associé à l'enseignement de l'oral, la situation sociale de référence au XIX^{ème} siècle ne prenait pas en compte les besoins de communication réels.

La rupture et l'opposition avec la méthodologie traditionnelle a mené à l'apparition de la méthodologie directe. En effet, au début du XX^{ème} siècle, on se détache du modèle de l'enseignement scolaire du grec et du latin pour s'intéresser aux spécificités de la culture étrangère. Selon Puren (1988, p.31) il s'agit de la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Les priorités d'enseignement changent et la

priorité donnée avant à l'écrit est désormais donnée à l'oral. Le but de cette méthodologie est de penser directement en langue étrangère et l'usage de la langue maternelle devient restreint. La grammaire est enseignée de manière inductive. Le rôle de l'élève dans son apprentissage évolue avec cette méthodologie puisqu'il commence par mémoriser ce qu'il apprend pour pouvoir s'en servir par la suite. Les apprenants commencent par maîtriser la prononciation des nouveaux mots, qu'ils découvrent lors de la période d'écoute, avant de pouvoir les écrire. Cela a pour but d'éviter les interférences avec la graphie des mots. Cette méthodologie est constituée de trois méthodes¹ : la méthode directe, la méthode active et la méthode orale.

Au XX^{ème} siècle, nous voyons également naître la méthodologie audio-orale. Elle désigne l'ensemble des procédés et des techniques visant la pratique orale de la langue en classe. Grâce à l'usage de cette méthode les apprenants sont préparés à faire usage de la langue après la sortie du système scolaire. Cette méthode est née pendant la Seconde Guerre Mondiale grâce aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des soldats ne parlant pas anglais. Pour y parvenir, ils combinent la linguistique et le behaviorisme en proposant des exercices de répétition des structures linguistiques. Ces exercices permettent la création d'automatismes par la répétition en langue cible et la mémorisation des structures. Ils leur permettent de pouvoir communiquer sur le court terme. Bien que cette méthode soit appelée « audio-orale », elle n'a d'oral que les répétitions et les imitations des modèles de la part des soldats. Mais elle a tout de même contribué à renforcer l'importance de la langue parlée dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle

Dans les années 1950, dans la continuité de la méthodologie audio-orale et de la méthodologie directe, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), dite aussi audio-visuelle, apparaît. Elle répond aux besoins d'enseigner la langue telle qu'elle est utilisée dans la vie de tous les jours. Selon le fondateur de la méthodologie, Guberina (1965, § 6), son objectif principal est de « développer chez l'apprenant une compétence de communication à partir d'une situation présentée au moyen d'un support audio-visuel ». Cela va être rendu possible grâce à l'apparition des premiers magnétophones et des laboratoires de langues et donc des premiers films et bandes sonores utilisés en classe. Les dialogues écoutés serviront à

¹ Le terme « méthode » selon Puren est distingué de « méthodologie ». Il s'agit d'un « ensemble de manières de faire mettant en œuvre un principe unique ». (Puren, 2000, p.1), un principe méthodique intemporel.

introduire le nouveau lexique, mais pas uniquement. Grâce à ces nouveaux supports, les apprenants vont pouvoir découvrir la coexistence des facteurs verbaux et non verbaux impliqués dans l'oral, ce qui en réalité fait de cette méthodologie une méthodologie globale. Avec cette méthodologie, la grammaire est enseignée de manière inductive et implicite. Les contenus thématiques abordés dans les dialogues s'inscrivent dans une progression minutieusement établie. La notion de « structure » concerne, selon Guberina, la situation, l'image, la parole, la progression grammaticale et la progression interne des leçons. La structure est liée à la parole. La mise en place de mécanismes puis la généralisation permettent l'apprentissage de la grammaire. Les apprenants doivent comprendre les règles grammaticales en faisant des exercices de repérage et de conceptualisation puis leur acquisition est renforcée par des exercices structuraux. Ces exercices sont faits à partir des dialogues écoutés et permettent aux apprenants de réemployer les éléments de ces dialogues dans des contextes différents. Les adeptes de cette méthodologie mettent l'accent sur la prononciation, le rythme et l'intonation de la phrase, le développement de l'oral est privilégié. En effet, seule une prononciation correcte permettra aux apprenants de comprendre et de se faire comprendre par les autres. L'entraînement régulier à la prononciation en continu est important pour pouvoir adopter le rythme, l'intonation mais également les sons spécifiques au français. Le vocabulaire découvert dans les dialogues est limité aux mots les plus courants et est acquis par la répétition des différentes structures thématiques abordées dans les dialogues. Ce manque de variété va être perçu de manière contradictoire et va soulever des besoins d'améliorations puisque les thèmes abordés sont restreints et peu adaptés aux besoins des apprenants. Cette méthodologie offre une approche du français bannissant l'usage de la langue maternelle des apprenants. Les supports visuels servent à donner du sens aux dialogues et aux unités lexicales nouvelles. Les gestes et les mimiques des personnes en interaction vont aider les apprenants à accéder au sens. L'apprenant est au centre de son apprentissage et est toujours actif. On lui demande d'écouter, de répéter, de comprendre, de mémoriser et de parler, toutes ces activités se font de manière individuelle ne permettant pas aux apprenants de s'ennuyer. Malgré l'évolution de l'enseignement des langues permise par cette nouvelle méthodologie, nous remarquons malgré tout des limites. Les supports créés pour l'apprentissage des langues ne sont que des documents inventés qui ne permettent pas aux apprenants de se familiariser avec les accents réels des francophones et leurs manières de parler. Les dialogues manquent de naturel et la langue vivante y est présentée selon des principes trop rigides. Les apprenants ne peuvent pas comprendre et communiquer pleinement

avec les locuteurs natifs du français, cela va évoluer avec le développement de l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle.

2. L'approche communicative notionnelle-fonctionnelle

En opposition à la méthodologie audio-orale et à la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative notionnelle-fonctionnelle apparaît en France et en Europe à partir des années 1970. Bien que les méthodes précédentes ont aidé à développer et à améliorer l'enseignement des langues, elles ont tout de même des failles et des limites. L'usage de dialogues pour apprendre à communiquer, comme dans la méthodologie audiovisuelle, a été remis en questions par plusieurs chercheurs, comme Chomsky. Pour lui, les dialogues représentent un moyen inutile pour apprendre une langue étrangère. Les scènes répétitives sont pour lui la cause de la perte de motivation chez les apprenants. L'émergence de cette nouvelle approche communicative procède d'une demande institutionnelle et politique européenne. En effet, la construction progressive de l'actuelle Communauté européenne fait augmenter considérablement les échanges et les déplacements des Européens d'un pays à l'autre. Ce qui rendra nécessaire un enseignement des langues approprié et à la hauteur des nouveaux besoins. La situation sociale de référence va donc évoluer et devenir le voyage touristique et ses interactions langagières. L'analyse des nouveaux besoins des apprenants permettra de redéfinir les priorités de cette méthodologie. La didactique des langues commence à se rapprocher de la vie réelle et de ses besoins. Cette approche notionnelle-fonctionnelle ne suit pas aveuglément les règles mais s'adapte à chaque apprenant et à ses capacités. Selon Tagliante (2011), cette approche insiste sur la recherche des besoins langagiers et les analyse avant le début de l'apprentissage, permettant un enseignement ciblé sur ces besoins. L'apprentissage des langues étrangères inclut désormais les différents registres de langues et la langue comme elle est réellement parlée et utilisée. L'approche communicative notionnelle-fonctionnelle met en avant une conception notionnelle, c'est-à-dire que les cours sont structurés par les actes de parole dans différents environnements. Le cours est élaboré à l'aide de situations de communication réelles et de documents authentiques. Ces documents authentiques ne sont pas conçus spécifiquement pour l'apprentissage de la langue étrangère. Ils permettent aux apprenants de se familiariser avec le monde extérieur, de s'approprier ses sonorités pour pouvoir à l'avenir s'y intégrer. Ces supports authentiques, écrits et audiovisuels, permettent aux apprenants de s'imaginer comme des acteurs de la société extérieure, ayant des interactions et réalisant des actes de parole. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. C'est aussi à cette époque que l'on fait le lien entre perception et production. On se rend compte que si l'apprenant n'arrive pas à reproduire certains sons c'est parce qu'il ne les entend pas.

Le rôle de l'erreur est également revu avec cette approche. Elle n'est plus vue d'une manière négative puisque désormais, l'erreur est considérée comme inévitable et nécessaire à l'appropriation de la langue par l'apprenant. Avec cette approche, selon Tagliante (2011), l'apprenant est placé au cœur de son apprentissage, il devient actif et responsable de ses progrès.

3. La perspective actionnelle

Depuis la méthodologie traditionnelle, les méthodes d'enseignement des langues étrangères ont évolué. L'oral est devenu un élément important depuis les années 1970 et l'enseignement des langues ne peut pas se faire sans le prendre en compte. Dans les années 2000, le Conseil de l'Europe, dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) fonde l'approche actionnelle. Cette approche est plus approfondie que l'approche communicative puisqu'à présent la vision de l'apprenant change. Il devient un acteur global qui devra agir et réaliser des actions concrètes grâce à la langue et avec la langue. Grâce à ses acquis, il sera capable de résoudre des problèmes et de remplir des tâches. Il devient un acteur social ayant des tâches, pas seulement langagières, à accomplir dans un environnement donné. Cette nouvelle approche actionnelle complète l'approche communicative, qui a préparé les apprenants à se débrouiller en dehors de la classe, en évaluant les apprenants en dehors de la classe. L'approche actionnelle vise à apporter aux apprenants les moyens nécessaires pour agir dans la vraie vie, en fonction de leurs besoins. La langue ne représente plus que le moyen utilisé pour atteindre un but. L'accent est désormais mis sur l'action plutôt que sur le langage. Puren (2006) précise qu'agir dans cette approche signifie agir avec l'autre et non plus agir sur l'autre. Nous voyons là le nouveau rôle donné à l'apprenant, c'est un acteur social à part entière. Avec cette approche, l'élève n'apprendra plus seulement avec le manuel mais il devra investir plus d'efforts, faire ses propres recherches et assumer ses responsabilités.

4. Apports de la recherche sur l'acquisition des langues

À la suite de l'apprentissage de la langue maternelle vient souvent l'apprentissage d'autres langues étrangères. L'apprenant, tout au long de son processus d'apprentissage, va se référer à sa langue maternelle, créant des liens entre ses différentes langues. Lorsqu'il apprendra une seconde langue étrangère, la première langue étrangère acquise pourra affecter positivement ou négativement la seconde langue. Au cours de son apprentissage de langues en général, toutes les langues connues de l'apprenant pourront être sollicitées. La L1 a un rôle instrumental dans l'apprentissage, sa fonction est métalinguistique. Elle servira à poser des questions et à donner des explications. Quant à la L2, elle a un rôle de fournisseur et s'activera en parallèle à la L3. De nombreux travaux sur l'interaction interlinguistique et sur l'influence de la L1 sur la L2 ont été faits. Nous pouvons, entre autres, citer les travaux de Gass et Selinker (1983) et Kellerman et Sharwood Smith (1986). De nouveaux travaux consacrés à l'acquisition au-delà de la L2 se sont intéressés aux facteurs conditionnant les interactions entre toutes les langues connues d'un individu. Les chercheurs ont pu démontrer les différences, quantitatives et qualitatives, dans l'apprentissage d'une L3 par rapport à l'apprentissage d'une L2. Lorsqu'un individu apprend une L3, nous observons une circulation et un recyclage des savoirs et savoir-faire utilisés lors de l'apprentissage de la L2. Nous remarquons également que l'apprenant construit des passerelles entre les différents systèmes linguistiques qu'il a à sa disposition. Cette notion d'ensemble de compétences est également reconnue et adoptée par le CECRL. En effet, en accord avec Coste, Moore et Zarate (1997), le CECRL précise qu'un apprenant « ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (2001, p.129). Cette toile tissée et constituée par tous les éléments acquis au fur et à mesure de l'apprentissage des différentes langues pourrait donc expliquer la présence d'influence et de transfert entre les langues d'un individu. Pour Weinreich (1963), le transfert est un processus de sélection dans lequel interviennent des facteurs qui se situent au-delà des différences structurales ou lexicales entre les langues en présence. L'interférence quant à elle désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible, souvent de manière inconsciente et inappropriée. Les interférences phonétiques seraient donc « les habitudes articulatoires de la langue maternelle appliquées à la prononciation de la langue étrangère » (Llamas Pombo, p.1).

2. La prononciation dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Enseigner la prononciation d'une langue étrangère, selon Wachs (2011), c'est avoir des connaissances linguistiques spécifiques à cet enseignement et être attentif aux facteurs affectifs des apprenants. Les connaissances linguistiques concernent les aspects segmentaux et supra-segmentaux de la langue et la prise en compte des facteurs affectifs des apprenants renvoie à leur motivation, leur personnalité et leur représentation de la langue étrangère. Alors que la didactique de la prononciation semblerait être une discipline clairement définie, nous pourrions penser que son enseignement est, de nos jours, largement popularisé. Pourtant, on entend couramment ces remarques : « être le parent pauvre », « une bonne/mauvaise prononciation », « corriger son accent » (Miras, 2019, § 1). Ces exemples ne sont que le reflet des représentations existantes sur la didactique de la prononciation. Cette discipline est largement traversée de représentations et de croyances. La modeste place accordée à son enseignement est liée à une forte tradition de l'enseignement des langues. En effet, la majorité des activités faites en classe sollicitent la compétence écrite des apprenants et l'importance de la prononciation est souvent sous-estimée. Plusieurs facteurs peuvent expliquer les causes de son oubli. Premièrement, les enseignants ne sont pas obligatoirement formés pour enseigner cette discipline. N'étant pas leur spécialité, ils ne sont pas toujours au courant des nouvelles approches disponibles. Par conséquent, ils ne se sentent pas toujours légitimes de l'enseigner. Nous remarquons un manque de matériel pédagogique conçu spécialement pour l'enseignement/apprentissage de la prononciation. Souvent les manuels généraux de FLE, non spécialisés, incluent des activités ou des points de phonétiques mais il ne s'agit pas d'un enseignement approfondi. L'évaluation de cette compétence est également oubliée dans les théories sur l'évaluation. Les enseignants sont donc amenés à trouver eux-mêmes les moyens pour permettre aux apprenants d'améliorer leur prononciation. Les apprenants de leur côté, ne sont pas sensibilisés à cette dimension du langage qui est peu ou pas travaillée lors de l'apprentissage de langues étrangères. Le manque de temps est un facteur à prendre en compte également, puisque les programmes d'apprentissage sont normalement fermés et définis. L'enseignant dispose d'un certain nombre d'heures pour pouvoir compléter le programme établi par l'établissement. Ils ne peuvent pas ajouter à leurs séances de nouveaux éléments à apprendre ou à améliorer. Malgré tous ces arguments expliquant le délaissement de la didactique de la phonétique, nous savons qu'il est important de maîtriser la prononciation pour acquérir une nouvelle langue. Car pour Wachs (2011, p.185), « une mauvaise prononciation ou un mauvais rythme peut entraver, voire bloquer, la communication ». Maîtriser la

prononciation de la langue en cours d'apprentissage permettra aux apprenants d'être mieux compris mais également de mieux comprendre. L'apprenant pourra alors communiquer de manière naturelle dans la langue cible et se servir de la langue pour parvenir à agir dans la langue. Selon Fredet, Amelot et Pillot-Loiseau (2010), la connaissance du vocabulaire et de la grammaire ne sont pas suffisants pour atteindre un degré d'intelligibilité acceptable pour un natif. L'intelligibilité est à différencier de la compréhensibilité. En effet, pour Wachs (2011, p.185), l'intelligibilité est « la capacité à se faire comprendre ». En d'autres termes, cela correspond à la « précision avec laquelle l'auditeur récupère le signal acoustique produit par le locuteur. » (Woisard, Espesser, Ghio et Duez, 2013, p.28) et à comment le locuteur se fait comprendre d'un auditeur idéal en termes de capacité de perception. La compréhensibilité quant à elle correspond à la « capacité de l'auditeur à interpréter le sens du message oral produit par un locuteur sans tenir compte de la précision ou de la justesse phonétique ou lexical. » (Woisard, Espesser, Ghio et Duez, 2013, p.28). Par conséquent, cela inclut les processus de reconstruction par l'auditeur, les efforts produits et les processus d'inférence. Enfin, pour apprendre la prononciation d'une langue étrangère, les apprenants vont devoir prendre conscience des nombreux changements à effectuer et à accepter. Au cours du processus d'apprentissage, ils vont devoir changer leurs mouvements articulatoires, travailler de nouvelles associations de gestes articulatoires et entendre un rythme différent de celui de leur langue maternelle, dont ils devront se débarrasser. Les apprenants vont devoir accepter de changer leurs habitudes rythmiques, caractéristiques de leur personnalité et de leur identité. Il est préférable que ces changements se fassent dans le plaisir pour favoriser leur réussite. Enfin, ils devront faire preuve de motivation pour pouvoir progresser dans leur apprentissage.

1. La place et l'importance de la phonétique en didactique du FLE

Comme nous l'avons vu auparavant, dans l'histoire de l'enseignement du FLE, la prononciation n'a pas toujours constitué un objectif didactique important. L'enseignement de la phonétique a souvent été négligé et pour cause, les enseignants manquent de savoir et de savoir-faire. N'étant pas professionnels de la discipline, un grand nombre d'enseignants ne se sentent pas légitimes pour l'enseigner. La maîtrise de la phonétique de la langue en cours d'apprentissage est pourtant essentielle pour les nouveaux locuteurs. Nous connaissons déjà son rôle et son importance dans la communication, qui est souvent l'objectif final recherché par les apprenants. Alors jugée comme trop ennuyeuse, compliquée ou technique, la phonétique n'est pas prise au sérieux par les méthodologues qui ne l'incluent que rarement

dans les manuels généraux de FLE. Ils donnent la priorité à d'autres sujets comme la grammaire, le lexique ou la syntaxe. Les enseignants, entendant dire que la phonétique est importante dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, constatent en même temps son absence dans les méthodes de FLE. Nous connaissons les hypothèses sur l'âge idéal pour s'imprégner des sonorités et de la prononciation d'une langue étrangère mais nous ne pouvons les affirmer. Le développement des aptitudes à la prononciation constitue un objectif accessible pour les apprenants et l'exclusion de la pratique phonétique serait une décision radicale. L'apprentissage de la phonétique serait également négligé car pour certains, la présence d'un accent étranger ne représenterait pas une menace pour la bonne communication. Or, celui-ci constitue une entrave pour le décodage du message et conduit souvent à l'interruption de l'échange, obligeant l'interlocuteur à s'arrêter pour répéter ou reformuler son message. Dès lors que les apprenants s'intéressent à une nouvelle langue et qu'ils décident de l'apprendre, ils se confrontent avec les sons du système linguistique de celle-ci. La prononciation, dans son ensemble, est propre à chaque langue, c'est pourquoi il est important de s'en imprégner dès le début de l'apprentissage. Elle reflète également l'image de la langue. L'acquisition d'une bonne prononciation permettra aux apprenants de s'intégrer plus facilement au sein de la communauté française. Cela permettra également de renforcer la confiance des apprenants en eux-mêmes. En effet, avoir une bonne prononciation contribuerait au développement d'une certaine assurance dans la langue étrangère. Ce sentiment d'aisance et de maîtrise de la langue peut aider les apprenants en augmentant leur confiance en eux-mêmes et leur motivation. La prononciation est composée de deux éléments principaux : les éléments segmentaux et les éléments suprasegmentaux. Les deux sont indissociables. En effet, pour Abel (2018, § 5), « la seule maîtrise des phonèmes ne garantit pas une réussite communicationnelle ». Pour pouvoir échanger il faudrait donc également maîtriser les éléments suprasegmentaux. L'étude des éléments segmentaux correspond à la phonétique telle que nous l'entendons comme étant l'étude des sons. Dans les éléments suprasegmentaux nous retrouvons le rythme, l'intonation, les pauses et l'accent. Le rythme de la parole correspond à l'alternance entre les syllabes accentuées ou celles non accentuées. L'intonation peut être résumée comme la mélodie de la parole. Enfin, d'après Lauret (2007), l'accentuation correspond aux syllabes marquées par la durée, la hauteur et l'intensité. Même si les apprenants n'osent pas ou ont peur de commencer à communiquer en langue étrangère, il faut les encourager. En français, de nombreuses orations changent de sens en fonction du rythme ou de l'accentuation choisie. La connaissance et la maîtrise des éléments suprasegmentaux n'est pas à négliger pour pouvoir communiquer puisque pour Abel (2018,

§ 5) « l'intelligibilité d'un énoncé est fortement déterminée par les éléments suprasegmentaux ».

2. La perception auditive et la prononciation en L2

La relation entre perception et production d'une langue intéresse les scientifiques depuis de nombreuses années. Avant de savoir pourquoi, il convient de distinguer les termes *audition* et *perception* puisque l'audition selon Léon (1992) « relève de la sensibilité de l'oreille à entendre », quant à la perception elle « procède d'une activité mentale de reconnaissance ». Les spécialistes ont prouvé depuis longtemps que les difficultés éprouvées par les apprenants à prononcer les sons d'une langue étrangère sont avant tout des difficultés liées à la perception de ces sons. Lorsque les apprenants commencent leur processus d'acquisition d'une langue étrangère, nous remarquons rapidement que plusieurs d'entre eux ont du mal à distinguer certains sons. Ce constat nous a encouragés à réaliser l'étude présentée dans la deuxième partie sur la perception et la production de certaines voyelles du français. Ce phénomène a tout d'abord été introduit par Polivanove en 1931 qui l'a nommé « surdité phonologique ». Il a ensuite été repris par Troubetzkoy en 1939 sous l'appellation de « crible phonologique ». Pour lui, le système d'écoute d'un apprenant d'une langue étrangère est influencé par la perception des sons de sa langue maternelle. Ce « crible phonologique » ne laisserait percevoir les langues étrangères qu'à travers le filtre du système phonologique de la L1 ce qui nous rendrait « sourd » à certains sons et affaiblirait notre sens de la distinction. Lorsque l'apprenant se confronte à un nouveau son auquel il n'est pas habitué, son cerveau, de manière inconsciente, effectue un travail de recherche de similitudes avec un son le plus proche de sa langue maternelle et l'identifie au nouveau son. C'est ainsi que le cerveau remplace le son inconnu par le son le plus similaire de sa langue et que des systèmes d'erreurs sont créés. Avant d'apprendre une nouvelle langue, il est intéressant de comparer le système phonologique de la langue maternelle avec celui de la langue étrangère et d'identifier les sons similaires et ceux qui poseront potentiellement problème aux apprenants. Nous savons déjà que les étudiants ayant participé aux activités de l'étude ne sont pas passés par cette étape de comparaison. Nous verrons donc dans l'analyse des résultats si cela a eu un impact ou non sur leurs productions. Au cours de l'apprentissage, il est également intéressant de mettre les apprenants rapidement au contact des sons et sonorités de la nouvelle langue. Cela permet à leur cerveau de se rendre compte de l'existence de ces sons et de créer des structures. Cela leur permettra donc de prendre conscience de l'existence des sons et d'appréhender leur production de manière plus sereine. Ainsi, mettre en priorité la perception lors des premiers contacts avec la nouvelle langue permettra aux apprenants de réaliser des productions. L'apprenant, ayant créé des structures dans son cerveau pourra être capable de répéter des

sons qui lui étaient inconnus auparavant. Ce processus peut néanmoins être facilité par des exercices. Champagne-Muzar et Bourdages (1998) estiment que l'entraînement phonétique pourrait bénéficier au développement des habiletés en production et en compréhension de l'oral en langue étrangère. L'enseignant peut proposer aux apprenants des activités de discrimination de paires minimales de phonèmes. Ce type d'activités propose plusieurs variantes. Premièrement, l'apprenant peut écouter deux sons similaires et essayer de réaliser la distinction entre les deux. Sinon, il peut également écouter des enregistrements et compter le nombre de fois où il aurait entendu le son de la langue cible (Tagliante, 2011). Les apprenants peuvent également être mis en contact avec les sons de la langue étrangère à l'aide de chansons et de comptines. Grâce à ce type de supports, les apprenants acquièrent le rythme et l'intonation de la langue étrangère. Imiter le locuteur natif leur permet donc d'améliorer leur prononciation tout en créant la structure de la nouvelle langue. Par ces activités, leur cerveau s'habitue aux nouveaux sons. Une dernière activité, plus exigeante mais tout aussi ludique pour les apprenants est le virelangue. L'utilisation de ces phrases aux sonorités redondantes est tout aussi efficace pour permettre aux apprenants d'améliorer la prononciation des sons difficiles. Les apprenants se rendent d'autant plus compte de la différence de sons entre les langues et ils prennent conscience des sons de la langue étrangère. Les exercices d'articulation facilitent également la prononciation correcte des mots et de leur accent. Mais la correction phonétique joue également un rôle important pour améliorer la prononciation des apprenants, puisqu'elle vise à corriger leurs erreurs.

3. La correction phonétique

Chaque apprenant qui commence son apprentissage d'une nouvelle langue s'efforce pour améliorer sa prononciation et se rapprocher le plus possible de la prononciation d'un locuteur natif. Son objectif est souvent de s'assurer que son message soit compris par les autres locuteurs. L'apprenant vise également à parvenir à communiquer de manière continue sans douter sur la prononciation des mots employés. Pour y parvenir, l'enseignant joue un rôle important qui va être celui de corriger les apprenants dès que possible pour ne laisser aucun doute sur la prononciation correcte de la langue en cours d'apprentissage. Insister sur une bonne prononciation permettra également d'éviter la fossilisation. Au début de l'apprentissage, de nombreux enseignants ne se focalisent pas sur la correction de la prononciation pour se focaliser sur les éléments enseignés à ce moment-là. Cependant, il est nécessaire de trouver du temps pour la correction phonétique, surtout au début de l'apprentissage. La correction phonétique selon Uistu (2012, p.38) désigne « l'acte pédagogique qui remédie aux problèmes phonétiques soulevés par l'enseignement des faits phonétiques. Elle est orientée par les erreurs commises par les apprenants. ». Il existe plusieurs manières de parvenir à corriger les apprenants de manière naturelle. Grâce à l'apprentissage de la discrimination auditive, les apprenants seront aidés pour reproduire les sons avec précision. En effet, s'ils sont capables de les percevoir, ils seront capables de les produire. Lorsque l'enseignant diagnostique une erreur et s'apprête à la corriger, il doit savoir qu'il intervient simultanément à plusieurs niveaux. Il intervient à la fois sur les mouvements associés à la parole, sur les gestes facilitateurs pouvant être mis en place et sur la prosodie. La parole sollicite l'ensemble du corps et pas uniquement les organes phonatoires comme on pourrait le croire. Lorsque le professeur identifie la cause d'une production erronée il peut appliquer les procédés correctifs correspondants. La méthode verbo-tonale propose une gamme de procédés adaptés à la correction de la prononciation. En priorité, l'enseignant doit corriger les erreurs prosodiques, donc relatives au rythme ou à l'intonation. Le rythme est un phénomène complexe qui influence la mélodie des énoncés. Le sens de l'énoncé peut changer en fonction du rythme employé. L'intonation, elle, sert à véhiculer des nuances ne pouvant pas être perçues uniquement avec les mots. Elle apporte un plus informationnel aux mots. Ensuite, l'enseignant doit corriger les erreurs segmentales qui ont été faites par les apprenants. Il peut commencer par les erreurs qui portent sur la confusion entre phonèmes. Pour corriger un son individuel, l'enseignant peut avoir recours à la prononciation nuancée. Pour cela, il est important de prêter attention aux trois traits acoustiques distinctifs que possède chaque

phonème, qui sont la tension, la labialisation et l'acuité. En fonction des caractéristiques de chaque son, l'enseignant va pouvoir guider l'apprenant en modulant la tension des organes phonatoires, l'implication des lèvres dans la production des sons ou le degré d'ouverture et de passage d'air dans la bouche. Pour corriger les erreurs des apprenants, l'enseignant va également pouvoir avoir recours à la phonétique combinatoire qui se préoccupe de l'influence des consonnes sur les voyelles, des voyelles sur les consonnes et des consonnes entre elles. La communication implique l'ensemble du corps. Lorsque l'apprenant est en position d'émetteur ou de récepteur, il est amené à réagir ou à imaginer ses propos par des mimiques, des gestes, des changements de postures. Il est donc important d'inclure ces mouvements dans la correction. Le geste lié à la parole peut parfois faciliter la production d'un son, d'un rythme ou d'une intonation. Dans la méthode verbo-tonale, la personne est placée au centre de chaque correction, c'est pour cette raison qu'elle doit se faire de manière individuelle. La correction est organisée selon le progrès de chaque apprenant et l'enseignant commence toujours par les mots bien prononcés. Il prendra soin à ne pas corriger deux erreurs en même temps pour ne pas induire l'apprenant en erreur et le décourager. Comme indiqué auparavant, il corrigera en premier les erreurs liées au rythme et à l'intonation puis il corrigera les sons individuels. Il est important dans le processus de correction phonétique de ne pas utiliser la langue maternelle afin de ne pas mélanger les deux systèmes phonologiques. Les erreurs les plus fréquentes des apprenants pourront être évitées grâce à la comparaison des systèmes phonologiques des deux langues. Nous les présenterons dans la partie suivante.

3. Comparaison des systèmes phonologiques français et espagnol

L'apprentissage d'une langue passe normalement par l'étude et la comparaison des systèmes phonologiques des deux langues mais ce n'est ni obligatoire ni systématique. En effet, lorsqu'un apprenant commence à s'intéresser à une nouvelle langue, il doit également s'intéresser aux sons qui la caractérisent et qui seront peut-être difficiles à prononcer. L'apprenant sera au centre de la rencontre des deux langues et il lui revient la responsabilité d'acquérir les sons propres à la langue étrangère. L'analyse des systèmes phonologiques des deux langues rendra également compte des possibles erreurs dans le but de les prévenir et de les minimiser dans le processus d'apprentissage. Progressivement, au cours de son acquisition, l'apprenant adoptera le système phonologique de la nouvelle langue. Il construira peu à peu son interlangue dans laquelle nous retrouverons des traces de sa langue maternelle et des autres langues apprises au cours de son parcours. Au fur et à mesure, l'apprenant réduira le nombre d'erreurs faites et améliorera sa prononciation des sons de la nouvelle langue.

1. Comparaison des consonnes du français et de l'espagnol

Les consonnes sont produites par l'occlusion totale ou partielle de la colonne d'air dans l'appareil phonatoire. Le système consonantique français décrit les consonnes par rapport à leur mode et à leur point d'articulation, à la sonorité et à la nasalité. Le mode d'articulation tient compte de la « combinaison de différents organes dans l'appareil phonatoire » (Tomé, 1993, p.187). Cela correspond à la résistance que l'obstacle oppose à l'écoulement de l'air et détermine l'intensité et l'organisation du bruit (explosion, friction, etc.). Le point d'articulation tient compte de « différentes parties de la cavité buccale et de la position de la langue » (Tomé, 1993, p.187). Cela correspond à un obstacle au passage de l'air dans la bouche. C'est l'endroit où la langue est placée pour bloquer le passage des voies respiratoires. La sonorité dépend des vibrations des cordes vocales. La nasalité est due à la résonance nasale qui s'ajoute à la résonance orale grâce à l'abaissement du voile du palais. Dans le tableau suivant, nous pouvons observer les systèmes consonantiques du français en noir et de l'espagnol en rouge.

Tableau 1 : Système consonantique du français et de l'espagnol (en rouge)										
Mode d'articulation	Point d'articulation									
		Bilabiales	Labio-dentales	Apico-dentales	Prédorso-alvéolaires	Apico-alvéolaires	Dorso-palatales	Dorso-vélares	Dorso-uvulaires	
Occlusives	Sourdes	p p		t t				k k		
	Sonores	b b		d d				g g		
Fricatives	Sourdes		f f	θ	s s	ʃ	ç	x		
	Sonores		v		z	ʒ				
Nasales		m m		n n			ɲ ɲ	ŋ		
Liquides	Latérales					l l	ʎ			
	Vibrantes					r r			ʁ	
Semi-consonnes							j j ɥ	w w		

La langue espagnole contient 20 consonnes au total. Elles se répartissent entre sept points d'articulation : bilabial, labio-dental, apico-dental, prédorso-alvéolaire, apico-alvéolaire, dorso-palatal et dorso-vélaire. Elles se classent également selon leur mode d'articulation : occlusive, fricative, liquide et semi-consonne. L'opposition entre les consonnes sourdes et sonores n'est pas aussi significative qu'en français.

La langue française contient 18 consonnes et trois semi-consonnes. Les semi-consonnes /j/, /ɥ/ et /w/, aussi appelées semi-voyelles. En règle générale, ce sont des sons qui ne posent pas de problème aux hispanophones. Les consonnes du français se répartissent entre huit points d'articulation : bilabial, labio-dental, apico-dental, prédorso-alvéolaire, apico-alvéolaire, dorso-palatal, dorso-vélaire et dorso-uvulaire. Elles se classent également selon leur mode d'articulation : occlusive, fricative, liquide et semi-consonne. Certaines consonnes s'opposent seulement par leur sonorité : elles peuvent être sourdes ou sonores (comme /p/ et /b/). Lorsque les consonnes sont sonores, nous pouvons sentir les cordes vocales vibrer au passage de l'air. En français cette distinction est significative et peut changer le sens des mots, c'est également le cas en espagnol. En français nous comptons quatre consonnes nasales : /m/, /n/, /ɲ/ et /ŋ/. Le phonème /ŋ/ est uniquement utilisé pour la prononciation finale de mots empruntés par exemple à la langue anglaise. Nous l'entendons à la fin de mots tels que *parking*. Lorsque nous prononçons ces sons nasaux, l'air sort à la fois par la bouche et par le nez. Parmi les 18 consonnes du français, cinq consonnes n'appartiennent pas au système consonantique de l'espagnol : /v/, /z/, /ʃ/, /ʒ/ et /ʁ/. Nous pouvons supposer que ces consonnes pourront impliquer des difficultés de prononciation pour les apprenants hispanophones lors de l'apprentissage du français. Le système consonantique

français contient deux consonnes de moins que le système espagnol. En espagnol nous ne trouvons pas de consonnes fricatives apico-alvéolaires telles que /ʃ/ et /ʒ/ en français. Il n'y a pas non plus de consonnes uvulaires, comme le /ʁ/ français qui pose souvent problème chez les hispanophones.

2. Comparaison des voyelles du français et de l'espagnol

Le classement des voyelles se fait selon quatre critères. Pour Tomé (1993), la position de la langue dans la cavité buccale définit si les voyelles sont antérieures ou postérieures. On les distingue en fonction de leur lieu d'articulation, c'est-à-dire de l'endroit où le passage de l'air est le plus étroit. Le degré d'aperture de la bouche définit si les voyelles sont ouvertes ou fermées. L'arrondissement des lèvres nous indique si les voyelles sont arrondies ou non arrondies. Enfin, le voile du palais et la cavité nasale nous indiquent si les voyelles sont orales ou nasales. Lorsque les voyelles sont nasales, l'air passe à la fois par le nez et par la bouche. Normalement les voyelles du français sont représentées dans un triangle vocalique mais pour faire la comparaison avec le système des voyelles de l'espagnol nous avons préféré les regrouper dans un tableau. Dans celui-ci, nous pouvons observer les systèmes vocaliques du français en noir et de l'espagnol en rouge.

Tableau 2 : Système vocalique du français et de l'espagnol (en rouge)						
	Antérieure		Centrale		Postérieure	
	Non-arrondie	Arrondie	Non-arrondie	Arrondie	Non-arrondie	Arrondie
Fermée	i i	y				u u
Mi-fermée	e e	ø	ə			o o
Mi-ouverte	ɛ ẽ	œ œ̃				ɔ õ
Ouverte			a a		ɑ ã	

Le système vocalique de l'espagnol ne compte que cinq voyelles : /i/, /e/, /a/, /o/ et /u/. Deux voyelles sont antérieures : /i/ et /e/ ; une voyelle est centrale : /a/ et deux voyelles sont postérieures : /u/ et /o/. L'espagnol ne possède pas de voyelles nasales. Outre ces voyelles, l'espagnol possède de nombreuses diphtongues : /ja/, /je/, /jo/, /ju/, /aj/, /ej/, /oj/, /wa/, /we/, /wo/, /wi/, /aw/ et /ew/.

La langue française contient 16 voyelles au total, il s'agit de plus du triple des voyelles de l'espagnol. On distingue 12 voyelles orales et quatre voyelles nasales. Ce nombre élevé de voyelles entraîne une plus grande exigence lors de leur réalisation. Le degré de précision lors de l'utilisation de l'appareil phonatoire sera également à prendre en compte. Comme nous pouvons le voir dans le tableau, la majorité des voyelles inexistantes en espagnol se concentrent dans la zone antérieure. Leur production sera peut-être source de difficultés pour

les hispanophones. Plusieurs d'entre elles sont également labialisées, leur prononciation exige d'arrondir les lèvres. Ce trait articulatoire est plus significatif en français qu'en espagnol. En français, certaines voyelles ne se distinguent que par leur caractère ouvert/fermé comme /ɛ/ et /e/ ou avant/arrière comme /y/ et /u/. Alors que les manuels de FLE nous proposent toujours le système vocalique normatif du français (celui présenté plus haut dans le tableau) la réalité est différente. Aujourd'hui, les tendances de prononciation ne sont plus les mêmes et le vocalisme a évolué. Certaines oppositions de voyelles, comme [o]-[ɔ] ou [e]-[ɛ], se trouvent neutralisées dans plusieurs régions de France, comme le Midi par exemple. Cependant, cette problématique est actualisée dans les dictionnaires de prononciation puisqu'ils recueillent les différentes articulations pour un même mot et transcrivent la voyelle neutralisée par un archiphonème. Le système vocalique réel du français ne contient que 10 voyelles, dont sept voyelles orales et trois voyelles nasales.

3. *Les difficultés rencontrées par les hispanophones au moment de prononcer le français*

L'apprentissage du français par une personne hispanophone peut représenter une épreuve. Alors que les deux langues font partie de la même famille de langue, leurs sonorités sont différentes. Le système consonantique du français n'est pas très éloigné de celui de l'espagnol. Cependant, certains sons peuvent poser problème aux apprenants au moment de les prononcer. À la différence de l'espagnol, où l'opposition entre consonnes sourdes et consonnes sonores est peu significative, en français il existe un équivalent sourd pour chacune des consonnes sonores (à l'exception de /l/ et /ʁ/). Les apprenants hispanophones vont rencontrer de nouveaux sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle comme /z/, /v/ et /ʒ/ qui sont toutes sonores. Nous pouvons rappeler que ces consonnes sont des consonnes fricatives sonores, ce qui signifie qu'au moment de les prononcer, le conduit vocal va se resserrer pour émettre un bruit de frottement. Les cordes vocales vont également vibrer au passage de l'air. En espagnol, le phonème /s/ n'est pas différencié du /z/ français qui pourtant a une valeur significative. Nous pouvons apprécier la différence dans l'exemple suivant : poisson [pwas̃] et poison [pwaz̃]. Ils se différencient par leur voisement, le /z/ est une consonne sonore et le /s/ une consonne sourde. Les hispanophones ont l'habitude de prononcer le son /v/ comme une consonne bilabiale, ne la différenciant pas du phonème /b/. En français, il faut faire attention à l'opposition des consonnes /b/ et /v/ qui est significative. Ces deux consonnes sont sonores mais n'ont pas le même point d'articulation. Pour enseigner ces sons, il faudra insister sur le caractère bilabial du son /b/, qui met en contact les deux lèvres alors que le son /v/ est une consonne labio-dentale où la lèvre inférieure est en contact avec les incisives supérieures. Les apprenants vont sûrement avoir du mal à prononcer le /ʁ/ français. En effet, tout comme les deux réalisations du <r> espagnol, il appartient au groupe des consonnes vibrantes. Pour le prononcer, l'apprenant doit effectuer un battement (de la lèvre) avec le dos de sa langue puisque c'est une consonne dorso-uvulaire. Enfin, en espagnol, il est plus rare de trouver des consonnes en position finale de mot ou de groupe rythmique. Lorsqu'elles se trouvent dans cette position, leur prononciation est souvent affaiblie, les faisant presque disparaître. Elles deviennent alors plus brèves que leur équivalent en position initiale. En français, les consonnes se caractérisent par leur netteté et leur tension importante.

Comme nous l'avons vu dans la comparaison du système vocalique du français et de l'espagnol, le nombre de voyelles en français est fortement plus important. En espagnol, il n'y

a que cinq voyelles, toutes orales, alors qu'en français on en compte 16, dont quatre nasales. D'un point de vue phonologique, les apprenants hispanophones vont avoir des difficultés au moment de prononcer les voyelles françaises. Les apprenants vont devoir être plus précis lors de leur prononciation. Lorsque les apprenants hispanophones essaient de prononcer les voyelles nasales (/ẽ/, /œ̃/, /õ/ et /ã/), leur erreur va souvent se trouver dans la neutralisation de la nasalisation. Au début, pour eux, il n'existe que deux voyelles nasales : /õ/ et /ã/. La semi-voyelle /j/ est également difficile pour les hispanophones. Alors qu'elle ressemble au son /x/ présent dans le système phonologique de l'espagnol, sa production est tout de même différente. La force utilisée pour sa prononciation sera moindre. Les voyelles se distinguent par leur lieu d'articulation. Deux tiers des voyelles du français qui n'existent pas en espagnol sont concentrées dans la zone antérieure. En français, la labialisation des voyelles est plus importante et significative qu'en espagnol. Cette caractéristique concerne plusieurs voyelles et notamment les voyelles antérieures suivantes : /y/, /ø/, /œ/ et /ə/. Lors de leur prononciation, les hispanophones auront tendance à chercher les sons les plus proches dans leur langue maternelle.

Outre ces difficultés purement liées aux différences entre les deux systèmes phonologiques, les hispanophones rencontrent d'autres difficultés. Nous observons trois obstacles en particulier : l'absence d'accent de mot, le phénomène d'enchaînement consonantique et de la liaison et la chute du /ə/. L'accent français est un accent fixe selon Yllera (1991). Cela signifie qu'il se trouve toujours sur la dernière syllabe du mot ou du groupe rythmique. Cette particularité du français a une conséquence : l'accent français n'a pas de valeur distinctive, comme c'est le cas en espagnol. Il a une valeur culminative, c'est-à-dire de mise en relief, ou démarcative, pour indiquer la fin d'un groupe rythmique. En français, l'enchaînement et la liaison sont deux phénomènes de la langue parlée qui n'existent pas en espagnol. La liaison « ne s'applique qu'à des consonnes qui sont muettes dans le mot isolé » (Delattre, 1947, p.148) alors que l'enchaînement « s'applique à des consonnes toujours prononcées » (Delattre, 1947, p.148). Leur fonction est de faciliter la prononciation des mots lorsque ceux-ci forment une suite dans des phrases ou expressions. Enfin, quant à la chute du /ə/ ou <e> caduc, elle cause des problèmes pour repérer les mots de manière auditive. Son apparition dépend de la nature grammaticale du mot auquel il appartient, de son entourage phonétique et du locuteur (de la vitesse de sa parole et de la région à laquelle il appartient). Les hispanophones ont tendance à prononcer toutes les syllabes des phrases ce qui rend difficile la production du /ə/.

Partie 2

-

**Étude de la perception et de la production des sons
spécifiques du français par des apprenants hispanophones**

1. Méthodologie de la recherche

Nous avons désormais compris l'importance de l'enseignement de la prononciation lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Nous avons également vu que son importance n'est pas prise en compte par tout le monde mais qu'à travers les époques, cela a évolué. Dans cette partie, nous allons effectuer une étude de la production et de la perception des voyelles antérieures arrondies du français par des apprenants hispanophones débutants. Nous allons analyser les résultats pour pouvoir confirmer les hypothèses émises sur les difficultés des apprenants et pour en chercher les raisons.

1. *Expériences effectuées*

Les sons choisis pour cette étude sont les voyelles antérieures orales arrondies du français [y], [œ], [ø]. Nous avons décidé d'exclure de l'étude le son oronasal [ɔ̃] pour pouvoir nous concentrer uniquement sur les voyelles orales. Les sons nasaux, qui sont une particularité du français entre autres langues, ne font pas partie de cette expérience pour permettre une analyse complète des voyelles antérieures arrondies orales. Ces sons nécessiteraient une étude à part entière. Nous avons également décidé de ne pas distinguer dans l'étude les sons [ø] et [ə] dans les mots cités puisqu'il s'agit de sujets débutants leur apprentissage du français. Dans leur cas, la voyelle centrale [ə] n'a pas encore été étudiée. Nous retrouvons dans le corpus certains mots comme [ʒə] et [nəvø], normalement transcrits à l'aide d'un schwa. Nous les avons employés pour illustrer le son [ø] et c'est avec cette réalisation qu'ils ont été enregistrés. Dans ces exemples, il s'agit d'un son isolé.

Afin de confirmer les tendances des difficultés de perception et de production des voyelles antérieures arrondies du français, rencontrées par des Boliviens apprenant le français, nous avons mis en place plusieurs activités. Les exercices de perception et de production effectués dans cette étude comportent trois exercices de discrimination auditive et d'identification pour la perception des trois voyelles antérieures arrondies du français : [y], [œ], [ø] et deux exercices de production des voyelles antérieures arrondies du français : [y], [œ], [ø]. Étant donné le niveau des apprenants et le but de cette étude, les apprenants n'ont jamais accès à la forme écrite des mots. Ils n'ont accès qu'aux enregistrements.

Description des activités pour la perception des trois voyelles antérieures arrondies du français : [y], [œ], [ø].

Les trois exercices sont effectués dans un ordre de difficulté croissante, le premier est le plus abordable, le second et le dernier sont les plus compliqués pour les apprenants. Pour commencer la série d'exercices nous avons proposé un premier test de comparaison binaire. Dans cet exercice, la tâche de comparaison se fait à l'aide de paires minimales comme /pil/ - /pyl/. Les apprenants sont invités à écouter l'enregistrement puis à juger si les mots constituant les paires sont identiques ou différents. L'enregistrement commence par l'opposition des sons [y] - [i], puis [y] - [u], [ø] - [ɛ] et enfin [œ] - [ɛ]. Les mots ne sont pas enregistrés dans un ordre précis. Ce type de test est relativement simple puisqu'il s'agit de comparer auditivement deux mots contenant deux sons identiques ou différents. Il pourrait également être effectué par des locuteurs non apprenants.

Dans le deuxième exercice, les étudiants sont invités à écouter l'enregistrement, composé de trio de mots comme [tuʁ] - [ʁu] - [pyl], puis à reconnaître le mot comportant un son différent des deux autres mots. Le mot à différencier est bien entendu placé dans une position différente dans chaque locution puisqu'il s'agit du mot comprenant le son problématique pour l'étudiant.

Enfin, dans le dernier exercice les étudiants sont invités à identifier les voyelles. Pour se faire ils vont écouter les mots puis les classer selon si le mot comprend un son ou l'autre. Cette activité vise à vérifier que les apprenants soient capables de catégoriser convenablement les voyelles. Les 12 apprenants n'ont pas encore eu de cours de phonétique, ils ne connaissent pas encore l'Alphabet Phonétique International (API). De ce fait, nous leur avons laissé la possibilité d'indiquer un repère ou un mot pour se rendre compte du son transcrit et ne pas oublier sa sonorité.

Description des activités de production des trois voyelles antérieures arrondies du français : [y], [œ], [ø].

Les deux exercices de production sont proposés dans un ordre croissant de difficulté. Dans les deux exercices proposés, les apprenants sont invités à écouter les enregistrements puis à les répéter. Il s'agit de tests de répétition immédiate. Dans le premier exercice l'apprenant est invité à répéter des mots isolés et dans le deuxième exercice il lui est proposé de répéter des phrases courtes. Dans ce type d'exercices, la production est largement déterminée par la perception des sons cibles. Cette activité nous permettra par la suite de

décrire des tendances de prononciation et de confirmer ou non les difficultés de prononciation du français par des apprenants hispanophones.

2. Matériels pour les tests de perception et de production

Pour la réalisation des activités de perception et de production nous avons utilisé peu de matériel. Les activités ont été faites de manière individuelle et anonyme. Évidemment, j'étais moi-aussi présente à leurs côtés pour pouvoir expliquer les consignes de chaque activité et pour pouvoir résoudre les éventuels problèmes techniques. De cette sorte, je me suis assurée du bon déroulement des activités. Avant de soumettre les tests aux apprenants j'ai préparé le matériel nécessaire. J'ai tout d'abord imaginé le corpus qui allait être le fondement de l'étude. Pour ce faire, j'ai organisé les activités et j'ai classifié les sons. Puis, j'ai recherché les mots les plus adaptés au contexte et au niveau des apprenants. Enfin, j'ai enregistré tous les supports nécessaires au bon déroulement de l'étude. J'ai pu le faire grâce au dictaphone intégré dans mon téléphone portable et au micro intégré aux écouteurs filaires. J'ai pris soin de le faire dans un environnement silencieux et où le son ne résonnait pas. Pour évaluer la qualité du son des enregistrements, j'ai fait appel à une personne bolivienne extérieure au contexte de l'apprentissage du français. Après quelques modifications de la vitesse de lecture j'ai enfin pu les valider. Par la suite, j'ai préparé un document² destiné aux apprenants. Avec cette fiche, ils ont pu suivre la chronologie des activités et surtout répondre aux exercices demandés. Ces documents sont anonymes, les apprenants n'ont pas indiqué leur nom, ni leur âge ou encore leur genre. Avoir les réponses organisées par exercice et par étudiant m'a aidé pour collecter correctement les résultats puis pour les classer et les analyser. Lors de la seconde partie de l'étude, la reproduction des mots isolés et des phrases, j'ai demandé le consentement de chaque apprenant pour pouvoir enregistrer leur voix. Munis de leur téléphone portable, ils ont écouté les enregistrements alors que je les enregistrerais grâce au dictaphone de mon téléphone. Avoir leurs productions à portée de main a été facile pour en faire la transcription. Pour analyser les résultats des productions des voyelles, j'ai fait le choix de ne pas utiliser de logiciel. Faute d'en disposer et de maîtriser l'usage, je me suis confiée à mon oreille pour faire cet exercice. Mon oreille est une oreille "native", présentant des qualités de jugements et de décisions appréciables. J'estime qu'elle est capable de trancher face à une production plus incertaine et de pouvoir dire si celle-ci est correcte ou non. Les logiciels utilisés ont sûrement d'autres atouts mais ils ne trouvent pas forcément le seuil permettant de prendre les décisions nécessaires. Bien que mon oreille ne soit pas idéale pour distinguer la frontière entre deux sons produits, je pense que nous pouvons y trouver des avantages. Mon oreille est spécifique de sa région, à savoir du sud de l'Oise. Elle est donc une oreille "native"

² Annexe 1 : Support écrit donné aux apprenants pour la réalisation des tests (p.103).

du “français standard”, dit le français de Paris. Elle est également l’oreille d’une personne parlant de nombreuses langues, habitant dans un pays étranger depuis 5 ans et professeur de Français Langue Étrangère et Seconde. Elle existe dans sa variation pourtant il s’agit de la méthode que j’ai retenue.

3. *Présentation des sujets et du corpus*

Parmi les 80 étudiants inscrits en cours de débutant, 12 se sont portés volontaires pour faire les activités de cette étude. Tous apprennent le français à l'université depuis quatre mois et aucun d'entre eux n'a suivi de cours de phonétique française au préalable. Aucun étudiant ne s'est désisté puisque les tests se faisaient de manière individuelle. Tous les étudiants ont été à l'aise lors des exercices de perception. Cependant, lors des tests de production, leur timidité a semblé prendre le dessus. Ils ont paru impressionnés par l'exercice ou bien intimidés par le dictaphone qui enregistrait leur voix. Par conséquent les réalisations ne sont ni très fortes ni très articulées. Nous pouvons supposer que le fait d'avoir des écouteurs aurait pu les empêcher de s'entendre parler et donc de se rendre compte du niveau sonore de leurs productions.

Le corpus³ que j'ai composé pour cette étude est un ensemble de mots et de phrases existants. Je les ai choisis soigneusement en faisant attention au contexte des exercices et au niveau des apprenants. Malgré cela, de nombreux mots leur étaient inconnus. Parmi tous les mots du corpus, seulement une partie nous a servi pour l'étude des voyelles antérieures arrondies du français. Les autres mots composant le corpus correspondent aux réponses incorrectes ou « distracteurs » (Revuelta, 2004, p. 217), ils ne comprennent pas les sons cible. Nous pouvons les définir comme « des réponses plausibles mais incontestablement fausses » (Boch et Sorba, 2020, § 4). Leur rôle est important puisqu'ils nous servent en partie à définir si l'apprenant est capable de différencier la bonne et la mauvaise réponse. Dans chaque exercice, il opère une « distraction », il est « destiné à détourner le sujet testé des réponses exactes et à permettre au testeur d'interpréter ses choix » (Thinès & Lempereur, 1975, cité dans CNRTL⁴). L'objectif de cet élément est donc de « perturber le choix du sujet afin de pouvoir établir la précision de ses compétences » (Boch et Sorba, 2020, § 6).

Pour réaliser les supports audio écoutés par les apprenants lors des exercices j'ai lu le corpus et enregistré ma voix. Faute d'avoir une autre personne francophone dans mon entourage, nous avons choisi d'utiliser ma voix pour cette étude. Cette voix est une voix féminine, jeune, “native” présentant des qualités de prononciation du français standard. C'est une voix spécifique de sa région, le sud de l'Oise. Cette décision a également été prise parce

³ Annexe 2 : Support enregistré permettant la réalisation des tests, les étudiants n'ont pas accès à la version écrite du corpus pendant les tests mais bien aux enregistrements (p.105).

⁴ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

que les apprenants connaissent ma voix et y sont habitués. C'est la seule voix native qu'ils ont écouté en direct à ce jour.

Pour simplifier la consultation des résultats des tests ainsi que de leur analyse, nous avons placé une image du corpus écrit avant chaque présentation des résultats. Ce corpus est présenté dans l'unique but d'aider le lecteur car les apprenants n'ont en aucun cas eu accès aux mots et phrases écrites lors de la passation des tests.

Les trois exercices de discrimination auditive sont composés de 104 mots ou stimulus. Nous comprendrons désormais « stimulus » comme étant un « agent externe (son) capable de provoquer une réponse » (CNRTL). Parmi ces mots, 10 mots se répètent deux fois. Tous les mots ont été choisis selon le niveau des étudiants à savoir débutant. Dans le premier exercice, l'ensemble des paires minimales sont de type CV, CVC, CCVC ou CVCC. Dans le deuxième exercice, les mots sont de type CV, CVC ou CCVC. Dans le troisième exercice, les mots sont plus complexes, ils sont de type VC, CVC, CVCV, CVCC, CCVC, CCVCV, CVCVC, CVCVVCV ou CVCVCC.

Les deux exercices de production sont composés de 20 mots et de 6 phrases courtes adaptées au niveau des apprenants. Nous avons pris soin de choisir des mots composés de groupes consonantiques qui ne posent pas de problème pour des apprenants hispanophones. Nous avons également choisi de ne pas inclure de mots qui ont été écoutés dans les exercices de discrimination auditive. C'est donc la première fois que les apprenants écoutent ces mots. Dans le premier exercice, les mots sont de type CV, CVC, CCVC, CVCC, CVCV, CVCVC, VCVC, CCVCCVC. Dans le deuxième exercice, les mots contenant les sons étudiés sont inclus dans des phrases inventées mais ayant du sens.

2. Perception des sons spécifiques du français par des apprenants hispanophones

Pour Troubetzkoy (1938, p.56), la mauvaise prononciation « ne dépend pas du fait que l'étranger en question ne peut pas prononcer un certain son, mais plutôt du fait qu'il n'apprécie pas correctement ce son ». Cela expliquerait certains comportements des apprenants au moment de produire des nouveaux sons.

1. Modalités de passation des tests de perception

Pour les tests de perception des voyelles antérieures arrondies du français nous avons convoqué les apprenants de manière individuelle. Ils se sont déroulés dans une salle isolée et calme, équipée d'un bureau et de chaises. Les consignes ont été expliquées en amont de chaque activité pour assurer la bonne compréhension de l'exercice par les étudiants. Nous avons également présenté un exemple avant chaque exercice pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants. Nous avons distribué aux apprenants un support regroupant toutes les activités leur permettant d'y indiquer leurs réponses. Ces fiches sont anonymes et ne comprennent pas les stimulus écrits. Les activités de perception ont duré environ 15 minutes pour chaque sujet. Ils n'ont pas eu de pause pendant le test. Dans cette étude nous utilisons les données collectées de chaque sujet testé pour faire des analyses quantitatives et qualitatives.

Pour la première activité « test de comparaison binaire » nous avons demandé aux apprenants d'écouter 32 paires de mots et de décider rapidement si les paires de mots étaient identiques ou différentes. Celles-ci ont été présentées dans un ordre aléatoire pour chaque sujet. Nous attendions des sujets qu'ils inscrivent leurs réponses dans les tableaux mis à disposition.

Pour la deuxième activité « test de discrimination » nous avons fait écouter aux apprenants un enregistrement de huit trinômes de mots. Nous leur avons demandé, de manière simultanée à l'écoute, de trouver parmi les trois mots celui qui était l'intrus. Celui-ci était le seul mot du trio comprenant le son cible étudié. Les trinômes de mots ont été présentés dans un ordre aléatoire pour chaque sujet et nous leur avons proposé un exemple avant de commencer l'activité.

Pour la troisième activité « test d'identification du son dans des mots » nous avons demandé aux apprenants d'écouter un enregistrement de 16 mots. Leur tâche consistait à

reconnaître le ou les sons du mot et à choisir dans le tableau mis à leur disposition entre les deux phonèmes correspondant au son entendu. Les mots ont été présentés dans un ordre aléatoire pour chaque sujet, ils n'ont pas eu accès à la forme écrite des mots. Comme pour les deux activités précédentes, nous leur avons proposé un exemple.

2. Résultats et analyses

Dans cette partie nous allons présenter les résultats des trois exercices de perception des voyelles antérieures arrondies du français, enregistrés par une locutrice française et perçues par 12 apprenants hispanophones débutants.

Résultats du test de comparaison binaire :

Tableau 3 : Support enregistré : test de comparaison binaire			
[y] - [i]	[y] - [u]	[ø] - [ɛ]	[œ] - [ɛ]
1. pile - pull	1. poux - poux	1. te - taie	1. peur - père
2. du - du	2. turent - tour	2. que - queue	2. meure - mère
3. mue - mie	3. cure - cure	3. des - de	3. rêve - rêve
4. nu - nid	4. du - doux	4. mais - mais	4. l'air - leur
5. lu - lit	5. mu - mu	5. laid - le	5. seul - seul
6. vie - vie	6. lu - loup	6. vœux - vais	6. pleur - plaire
7. firent - furent	7. sur - sourd	7. feu - fait	7. neuf - nef
8. rue - rue	8. fou - fou	8. se - se	8. meuble - meuble

Les résultats de ce test se trouvent dans le tableau ci-dessous. Nous appelons « mauvaises réponses » les erreurs de comparaison des apprenants. Celles-ci correspondent aux fois où les apprenants ont marqué une paire de mots comme étant différents alors qu'ils étaient identiques et vice versa. Dans ce test, tous les apprenants ont répondu à tous les stimulus, il n'y a pas de non réponse.

En général, les apprenants ont bien su comparer les deux mots formant chaque paire de mots. Ils ont globalement bien su percevoir si les mots étaient identiques ou différents. En effet, le taux de discrimination est plutôt très élevé pour les quatre oppositions de voyelles puisqu'il se situe entre 84% et 98%. Nous retrouvons très peu d'erreurs pour les oppositions [y] - [i], [y] - [u] et [ø] - [ɛ]. Nous remarquons que certains apprenants ont plus de difficulté à discriminer le son [œ] du son [ɛ] qui se différencie d'un point de vue articulatoire par la position des lèvres. En effet, cette opposition recense le plus haut taux d'erreur de différenciation (16%), soit 15 mauvaises réponses sur un total de 96. Ces 15 mauvaises réponses sont réparties sur les huit paires de mots. Plus en détails, nous voyons que trois mauvaises réponses ont été faites sur des paires de mots identiques que les sujets ont pris

comme différentes. Les paires de mots qui ont le plus d'erreurs de comparaison sont les suivantes : [pœʁ] - [pɛʁ], [mœʁ] - [mɛʁ] et [nœf] - [nɛf] avec respectivement quatre, trois et trois erreurs. Trois apprenants ont fait des erreurs sur plusieurs de ces paires, nous pouvons déjà établir une hypothèse sur la difficulté que pose cette opposition de son. Sera-t-elle uniquement remarquée pour cet exercice de comparaison ou la reverrons-nous dans l'analyse des autres activités ?

Tableau 4 : Résultats du test de comparaison binaire des voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants.			
Voyelles	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Total
[y] - [i]	92 (96%)	4 (4%)	96 (100%)
[y]- [u]	94 (98%)	2 (2%)	96 (100%)
[ø] - [ɛ]	93 (97%)	3 (3%)	96 (100%)
[œ] - [ɛ]	81 (84%)	15 (16%)	96 (100%)

Le tableau suivant recense les erreurs de comparaison et vise à savoir si les erreurs produites se trouvent sur des paires minimales identiques ou si elles sont toutes sur des mots différents. Il nous aide également à visualiser les mots ayant posé un problème pour pouvoir par la suite établir des liens entre les difficultés et les expliquer.

Lorsque nous analysons les résultats, nous ne retrouvons pas de systématisation de l'erreur. En effet, même lorsque les mots sont identiques, les apprenants font des erreurs de comparaison alors que nous pourrions penser que la tâche est plus facile à réaliser. Dans les résultats nous pouvons relever 10 mauvaises réponses sur des paires de mots identiques. Les apprenants ont écouté des mots différents alors qu'ils étaient identiques dans le cas de [pu] - [pu], [kø] - [kø] à deux reprises, [dy] - [dy], [vi] - [vi], [mɛ] - [mɛ], [ʁy] - [ʁy], [ʁɛv] - [ʁɛv], [sœl] - [sœl], [mœbl] - [mœbl]. Nous pouvons donc conclure en début de cette étude, qu'ils n'ont pas tous la capacité à reconnaître les mots identiques.

Lorsque les paires de mots comprennent des mots différents, les apprenants font également des erreurs de comparaison. On compte au total 14 mauvaises réponses. Nous remarquons cependant que trois paires de mots sont particulièrement difficiles à comparer pour les apprenants. Elles ont été notées comme identiques à plusieurs reprises alors que les

mots sont différents : [pœʁ] - [pɛʁ] (quatre fois), [mœʁ] - [mɛʁ] (trois fois) et [nœf] - [nɛf] (trois fois). Ces trois paires commencent par un mot contenant le son [œ] et se comparent à leur paire minimale comprenant le son [ɛ].

Tableau 5 : Étude des erreurs de comparaison binaire des voyelles des voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants.

	Paires de mots	Nombre d'erreurs de comparaison		Paires minimales	Nombre d'erreurs de comparaison
Mots identiques	/dy/ - /dy/ du - du	1	Mots différents	/fir/ - /fyɾ/ firent - furent	1
	/vi/ - /vi/ vie - vie	1		/tyɾ/ - /tuɾ/ turent - tour	1
	/ɾy/ - /ɾy/ rue - rue	1		/pœɾ/ - /pœɾ/ peur - père	4
	/pu/ - /pu/ poux - poux	1		/mœɾ/ - /mœɾ/ meure - mère	3
	/kø/ - /kø/ que - queue	2		/lœɾ/ - /lœɾ/ l'air - leur	1
	/mɛ/ - /mɛ/ mais - mais	1		/plœɾ/ - /plœɾ/ pleur - plaire	1
	/ɾœv/ - /ɾœv/ rêve - rêve	1		/nœf/ - /nœf/ neuf - nef	3
	/sœl/ - /sœl/ seul - seul	1			
	/mœbl/ - /mœbl/ meuble - meuble	1			

Bien que les voyelles antérieures arrondies de l'étude soient absentes du système linguistique de l'espagnol, il est étonnant de voir qu'elles sont presque parfaitement bien discriminées dans ce premier test et posent peu de problème pour le moment à l'écoute pour presque l'ensemble des apprenants.

Résultats du test de discrimination ternaire :

Tableau 6 : Support enregistré : test de discrimination ternaire			
[y] - [i]	[y] - [u]	[ø] - [ɛ]	[œ] - [ɛ]
1. rue - mie - tire	1. tour - roux - pull	1. rèche - nœud - lèche	1. fleur - verre - mer
2. lire - pile - furent	2. nous - burent - fou	2. pêche - mèche - vœux	2. père - cœur - nef

Les résultats de ce test se trouvent dans le tableau ci-dessous. Ils sont en général moins bons que ceux du test de comparaison binaire. Les mauvaises réponses comptabilisent le nombre de fois où les apprenants ont marqué d'une croix le mot qu'ils pensaient contenir le son différent alors que ce n'était pas le mot intrus. Dans ce test, tous les apprenants ont répondu, il n'y a pas de non réponse.

Nous retrouvons certaines difficultés similaires à celles du test précédent. Par exemple, nous remarquons que le meilleur taux de bonnes réponses est celui de la discrimination du son [ø] avec le son [ɛ]. Nous comptons un total de 96% de bonnes réponses. Cela signifie que dans les 24 exemples donnés aux apprenants il n'y a qu'une seule erreur de discrimination. Pour le premier trio de mots, l'apprenant a marqué [œɛ] comme étant le mot différent de la série alors qu'il s'agissait du mot [nø]. Il semblerait plus facile pour eux de discriminer le son fermé en opposition au son ouvert que deux sons ouverts, comme [œ] avec le son [ɛ].

Comme dans le test de comparaison binaire, les apprenants ont globalement bien su différencier les sons [y] et [i] qui se différencient d'un point de vue articulatoire par la position des lèvres. Nous retrouvons tout de même six erreurs sur un total de 24 réponses, faites par cinq apprenants. Nous comptons cinq erreurs sur la première série de mots et une erreur sur la deuxième. Pour le premier trio de mots, trois apprenants ont marqué [mi] comme

étant le mot différent et deux ont marqué [tɪɤ] comme étant l'intrus alors qu'il s'agissait de [ɤy]. Pour le deuxième trio de mots, l'apprenant, qui s'était déjà trompé lors de la première série de mots, a coché les trois mots au lieu de [fɤɤ] comme étant différent.

Les apprenants ont globalement eu du mal à reconnaître le mot différent dans les séries opposant le son [y] et le son [u]. En effet, nous comptons presque un quart de mauvaises réponses, soit 7 mauvaises réponses sur 24 réponses au total. Les apprenants ont uniquement fait des erreurs sur le premier trio [tuɤ] - [ɤu] - [pyl]. Elles se répartissent sur deux mots, 4 personnes ont écouté [tuɤ] comme étant le mot contenant le son différent au lieu de [pyl] et 3 personnes ont écouté le mot [ɤu] comme étant l'intrus. Le son distracteur [u] existe comme phonème dans la langue maternelle des apprenants.

Le plus faible taux de bonnes réponses correspond à l'opposition des sons [œ] et [ɛ], qui ont été différenciés à 50%. Ce qui confirme le résultat du premier test. Il y a donc 12 bonnes réponses et 12 mauvaises réponses. Dans ces 12 mauvaises réponses, nous remarquons que cinq correspondent au trio [flœɤ] - [vœɤ] - [mœɤ] et sept correspondent au trio [pœɤ] - [kœɤ] - [nœɤ]. Dans les cinq erreurs commises sur le premier trio [flœɤ] - [vœɤ] - [mœɤ] nous retrouvons quatre fois la même erreur, à savoir l'apprenant a marqué [vœɤ] comme étant le mot intrus alors qu'il s'agissait du mot [flœɤ]. Un seul apprenant a marqué [mœɤ] comme étant le mot intrus. Nous pouvons voir que quatre apprenants ont eu la même erreur de comparaison. Nous remarquons que [vœɤ] est le seul mot du trio composé d'un son inconnu pour l'étudiant en attaque, le son [fl] et le son [m] existant en espagnol, ils n'ont pas semblé être différents pour l'apprenant. Cette hypothèse peut justifier le choix de [vœɤ] comme intrus. Pour le deuxième trio [pœɤ] - [kœɤ] - [nœɤ], nous comptabilisons sept erreurs au total. Elles sont toutes les mêmes. Cela signifie que les sept apprenants ont entendu le mot [nœɤ] comme étant différent des deux autres alors qu'il s'agissait du mot [kœɤ]. Ils ont donc bloqué sur le même trio et ont entendu le même mot comme étant différent alors qu'il ne s'agissait pas de l'intrus. Tout comme les deux autres mots du trio, [nœɤ], est un mot construit de manière CVC. Il comprend deux consonnes existantes en espagnol [n] et [f] et une voyelle [ɛ] existant comme variante combinatoire dans cette langue. Cependant, il s'agit du seul mot ne comprenant pas le son [ɤ]. Les apprenants ont donc pu raisonner en comparant les sonorités des trois mots et en choisissant le seul qui finissait par un son différent. "Nef" est un mot inconnu des apprenants débutants.

L'opposition des sons [œ] et [ɛ] semble être plus difficile pour les apprenants. Nous pouvons remarquer que cette opposition de sons avait déjà posé problème dans le test de comparaison binaire. Il semblerait que les apprenants ont tendance à confondre ces deux sons inexistant dans leur langue maternelle. Nous pouvons déjà nous demander si ces difficultés répétées de discrimination ne vont pas poser de problème lors de la prononciation de ces sons par les apprenants hispanophones. Nous verrons par la suite si cette hypothèse se confirme ou non.

L'usage de sons distracteurs dans le test est important pour que les apprenants ne se focalisent pas uniquement sur les sons cibles. Dans ce test nous retrouvons les trois distracteurs suivants : [i], [u] et [ɛ]. Les deux premiers sons, [i] et [u], existent en espagnol alors que le son [ɛ] en tant que phonème n'existe pas. Dans la langue maternelle des apprenants, [ɛ] existe en tant que variante combinatoire puisqu'il ne s'oppose pas à un autre son pour former une paire minimale. En espagnol, on ne trouvera donc pas de paire minimale comprenant les sons [ɛ] - [e] par exemple. Cette explication peut éventuellement nous aider à justifier les difficultés des apprenants à comparer le son [œ] au son [ɛ]. Il semble que pour eux il est plus facile de faire une comparaison d'un son donné avec un son existant dans sa langue maternelle.

Tableau 7 : Résultats du test de discrimination ternaire des voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants.			
Voyelles	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Total
[y] - [i]	18 (75%)	6 (25%)	24 (100%)
[y]- [u]	17 (71%)	7 (29%)	24 (100%)
[ø] - [ɛ]	23 (96%)	1 (4%)	24 (100%)
[œ] - [ɛ]	12 (50%)	12 (50%)	24 (100%)

Résultats du test d'identification du son dans des mots :

Tableau 8 : Support enregistré : test d'identification du son dans des mots			
[y] - [i]	[y] - [u]	[ø] - [ɛ]	[œ] - [ɛ]
1. lune	1. moule	1. zèbre	1. treize
2. bikini	2. plume	2. belle	2. pleurait
3. île	3. moulure	3. neveu	3. œuf
3. tulipe	4. sucre	4. peut-être	4. neuve

Voici à présent les résultats des tests d'identification des voyelles antérieures arrondies du français par des apprenants hispanophones débutants. Pour cet exercice, il était demandé aux apprenants de classer les mots selon le son entendu dans celui-ci. Il s'agit ici d'une compétence différente que celle sollicitée au premier et deuxième exercice. Nous avons choisi de présenter les résultats de chaque opposition de sons dans un tableau différent pour pouvoir avoir une lecture claire de ces derniers. Ainsi nous allons proposer une analyse par tableau et donc par opposition de son puis nous observerons les tendances qui sont présentes et qui se répètent au fil des activités. Dans chaque tableau, les résultats ayant un fond vert sont corrects et ceux ayant un fond rouge sont incorrects. Les résultats ne sont pas tous la preuve des compétences réelles des apprenants puisque nous prenons en compte une marge d'erreur extérieure comme par exemple le temps de réaction ou la baisse de concentration des apprenants. Cependant, tous les apprenants ont répondu, il n'y a pas de non réponse.

Tableau 9 : Résultats du test d'identification des sons [y] et [i]		
	[y]	[i]
lune	12	0
bikini	2	11
île	1	11
tulipe	10	10

Nous pouvons commencer notre analyse en mettant en avant que l'opposition [y] - [i] a plutôt bien été réussie. Dans le tableau des résultats ci-dessus, nous voyons que pour le

premier mot [lyn]⁵, tous les apprenants ont entendu qu’il s’agissait du son [y] et non du son [i]. Pour le deuxième mot [bikini], les sujets devaient seulement marquer la case du son [i]. Or deux d’entre eux se sont trompés. Un apprenant a coché seulement le son [y] comme s’il avait entendu [bykyny] et un autre apprenant a coché les deux sons. Pour ce dernier, nous ne savons pas ce qu’il a entendu. Pour le troisième mot [il], il n’y a qu’une seule erreur sur 12, cela veut dire qu’un apprenant a entendu [yl] au lieu de [il]. Enfin, pour le dernier mot [tylip] il y a quatre erreurs au total. En nous penchant sur les fiches de réponses des apprenants, nous voyons que les quatre erreurs ont été faites par quatre apprenants différents. Parmi eux, deux ont coché seulement [y] et deux ont coché seulement [i].

Tableau 10 : Résultats du test d’identification des sons [y] et [u]		
	[y]	[u]
moule	2	10
plume	7	5
moulure	8	9
sucré	8	6

L’opposition des sons [y] et [u] a semblé plus difficile pour les apprenants. Effectivement, nous comptons plus d’erreurs que lors de la première opposition de sons. Grâce au tableau ci-dessus nous voyons que deux apprenants se sont trompés pour le premier mot [mul] en entendant [myl]. Pour le deuxième mot [plym], nous comptons cinq erreurs sur 12 réponses au total. Les apprenants auraient donc entendu [plum]. Ce mot est un mot analogue dans la langue maternelle des sujets puisque sa traduction est “pluma”. Cette opposition semble plus compliquée pour les apprenants puisque les deux mots se ressemblent et ont le même signifiant dans les deux langues, il y a donc là une interférence entre la langue maternelle et la langue cible. Le troisième mot [mulyɤ] contient les deux sons. Pour ce mot, nous comptons un total de sept erreurs, réparties sur les deux sons. En effet, par déduction, nous savons que quatre apprenants n’ont pas coché le son [y] et trois n’ont pas coché [u]. Enfin, nous observons que pour le dernier mot [sykɤ], deux apprenants ont entendu les deux sons, donnant un total de 14 cases cochées, au lieu de 12 normalement. [sykɤ] est un mot analogue de l’espagnol bolivien. En effet, Sucre est le nom d’une des deux capitales de la

⁵ Nous rappelons que les apprenants ne voient pas les mots écrits, raison pour laquelle nous utilisons ici la transcription API pour les désigner.

Bolivie. Six apprenants ont donc entendu [sukɤ] au lieu de [sykɤ]. Les mots ayant le plus d'erreurs sont les deux mots analogues de l'espagnol bolivien. Il semblerait donc que ce soit plus facile pour les apprenants de reconnaître les mots lorsqu'ils leur sont totalement inconnus et éloignés de leur langue maternelle.

Tableau 11 : Résultats du test d'identification des sons [ø] et [ɛ]		
	[ø]	[ɛ]
zèbre	4	8
belle	2	10
neveu	10	6
peut-être	8	9

Nous retrouvons également de nombreuses erreurs pour l'opposition de sons [ø] et [ɛ], alors qu'il y en avait peu aux tests précédents. Pour le premier mot [zɛbɤ] nous retrouvons un tiers de mauvaises réponses (4 sur 12) et deux tiers de bonnes réponses (8 sur 12). Les quatre apprenants ont donc entendu [zøbɤ] au lieu de [zɛbɤ]. Pour le deuxième mot [bɛl], nous comptons seulement deux mauvaises réponses, ce qui signifie que deux apprenants ont entendu [bøl] au lieu de [bɛl]. Pour le troisième mot [nøvø]⁶, nous observons plus d'erreurs puisque quatre apprenants ont coché les deux sons, nous ne pouvons pas savoir exactement ce qu'ils ont entendu puisque le test n'est pas élaboré pour cela. Nous pouvons penser que certains ont entendu [nɛvø] ou bien [nøvɛ]. Par ailleurs, deux apprenants n'ont coché que le son [ɛ], nous ne pouvons pas non plus savoir si ce résultat montre ce qu'ils ont entendu réellement ou s'il s'agit d'une erreur extérieure. Pour le dernier mot [pøtɛtɤ], huit apprenants n'ont coché que le son [ø] et neuf apprenants n'ont coché que le son [ɛ]. Nous connaissons par contraste le nombre d'apprenants n'ayant pas coché de case.

⁶ Nous choisissons ici cette transcription plutôt que celle avec le schwa [nøvø], parce qu'ici le son ne peut pas tomber, il s'agit d'une tonalité spéciale. Cette transcription correspond à la réalisation enregistrée.

Tableau 12 : Résultats du test d'identification des sons [œ] et [ɛ]		
	[œ]	[ɛ]
treize	3	9
pleurait	11	9
oeuf	6	6
neuve	8	4

Comme dans les deux premiers tests, l'opposition des sons [œ] et [ɛ] a posé problème pour les apprenants. On peut voir que pour le premier mot [tʁɛz], trois apprenants ont entendu [tʁœz] au lieu de [tʁɛz]. Parmi eux, deux personnes ont également entendu [ɛf] et [nev] au lieu de [œf] et [nœv]. Nous remarquons que les erreurs se répètent et que les apprenants ont encore du mal à reconnaître le son [œ] du son [ɛ]. Pour le deuxième mot [plœʁ] qui contenait les deux sons, un seul apprenant n'a pas coché le son [œ] et trois apprenants n'ont pas entendu le son [ɛ].

Les résultats de ce premier test sont globalement en concordance avec les résultats du test de comparaison binaire et du test de discrimination ternaire.

3. Production des sons spécifiques du français par des apprenants hispanophones

1. Modalités de passation des tests de production

Nous avons procédé aux tests de production des voyelles antérieures arrondies du français après la passation des tests de perception. Les apprenants ont pu profiter d'une courte pause entre les deux phases de l'étude. Les tests se sont donc passés dans la même salle, une salle isolée et calme, équipée d'un bureau et de chaises. Les consignes ont été expliquées en amont de chaque activité pour assurer la bonne compréhension de l'exercice par les étudiants. Nous avons également présenté un exemple avant chaque exercice pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants. Pour ces tests, les apprenants ne se serviront plus de la fiche pour répondre puisque nous allons enregistrer leur voix. Les enregistrements sont anonymes et nous avons demandé leur consentement avant de commencer les exercices. Dans cette étude nous utilisons les données collectées de chaque sujet testé pour faire des analyses quantitatives et qualitatives ainsi que pour transcrire en API les éléments les plus pertinents pour l'étude. Ces exercices ont duré environ cinq minutes pour chaque sujet.

Pour la première activité « test de reproduction de mots isolés » nous avons demandé aux apprenants d'écouter les mots et de les répéter immédiatement après les avoir entendus. Pour cette première activité les apprenants ont dû répéter 20 mots tout en étant enregistrés par un dictaphone. Les mots ont été entendus dans un ordre aléatoire.

Pour la deuxième activité « test de reproduction de phrases », les apprenants ont dû écouter 6 phrases courtes puis les répéter immédiatement après les avoir entendues.

2. Résultats et analyses

Résultats du test de reproduction de mots isolés :

Tableau 13 : Support enregistré : reproduction de mots isolés			
[y] - [i]	[y] - [u]	[ø] - [ɛ]	[œ] - [ɛ]
1. cube	1. dune	1. jeudi	1. sœur
2. rhume	2. pure	2. deux	2. beurre
3. style	3. poule	3. rêve	3. chèvre
4. kiwi	4. couche	4. règle	4. reine
5. pourri	5. humour	5. première	5. œillère

Pour ce premier test de reproduction, nous avons fait écouter aux apprenants 20 mots isolés, hors contexte. Parmi ces mots, certains mots ont le rôle de distracteurs et ne sont pas analysés. Grâce à ces mots, les apprenants ne sont pas focalisés uniquement sur les sons ciblés dans l'étude. Comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, les productions des apprenants sont analysées sans l'aide de logiciel. Faute d'en disposer et de maîtriser l'usage, je me suis confié à mon oreille, une oreille "native" présentant des qualités de jugements et de décisions appréciables. Dans certains cas, j'ai rencontré des productions où je n'étais pas en mesure d'étudier les mots prononcés, je les ai annotés comme « inaudibles » dans le tableau des résultats. Les réalisations des apprenants sont influencées par leur perception des enregistrements. Par conséquent, si un apprenant n'entend pas correctement le mot prononcé il sera incapable de le reproduire correctement. Les résultats sont donnés et classifiés dans les tableaux suivants. Nous remarquons que dans l'exercice cinq mots contenaient le son [y], trois mots contenaient le son [ø] et trois mots le son [œ]. Cette inégalité se fait remarquer lors des calculs des taux. Les taux calculés pour le son [y] sont plus importants que ceux des autres sons puisqu'ils concernent plus de mots.

Nous avons commencé l'exercice de production de mots par les mots contenant le son [y]. Nous comptons 52% de productions correctes et 42% de productions incorrectes. Les productions correctes représentent à peine la majorité, ce qui montre que l'exercice n'a pas été facile pour les apprenants. Cinq d'entre eux ont produit des énoncés inaudibles et un apprenant n'a pas prononcé un mot. En analysant les productions des apprenants, nous nous

sommes rendu compte de la tendance suivante : les apprenants prononcent fréquemment [y] comme [ju:], sans doute sous l'influence de l'anglais. Nous pouvons éventuellement l'expliquer puisque les étudiants volontaires pour faire ces tests sont inscrits dans un parcours universitaire de langues, anglais et français. L'apprentissage de l'anglais doublé de l'étude de sa phonétique à l'université peut donc influencer la prononciation du français. Nous retrouvons beaucoup d'exemples dans les enregistrements comme [kju:b] au lieu de [kyb], [ɥju:m] au lieu de [ɥym] ou encore [dju:n] au lieu de [dyn]. Dans certains cas, les étudiants font appel à leur L2, l'anglais, pour pallier un manque de connaissance et des problèmes de prononciation en français. D'après Trévisiol (2006), lorsque les apprenants bi/multilingues acquièrent une langue supplémentaire, ils pourraient utiliser l'une des langues qu'ils connaissent comme 'langue de base'. Nous retrouvons plusieurs cas où la L2 influence plus que la L1 dans la prononciation de la L3. Cependant, l'influence de l'anglais (L2) n'est pas la seule influence qu'on retrouve dans les productions des apprenants. Nous remarquons également que leur langue maternelle, l'espagnol, glisse sur le français et prend le dessus dans la prononciation du son [y] qui se transforme parfois en [u] comme dans les exemples suivants : [ɥym] prononcé [ɥum] et [pyɥ] prononcé [puɥ]. Dans l'enregistrement nous retrouvons de nombreux mots analogues de l'espagnol comme [kyb], [dyn] ou encore [pyɥ] qui peuvent induire en erreur les apprenants. Il semble être plus facile pour eux de prononcer des mots totalement différents de leur L1, l'espagnol.

Hormis les productions influencées par la L1 et la L2 des apprenants, nous avons relevé des productions assez éloignées du son [y] qui poseront un problème d'intelligibilité de ces apprenants. Nous pouvons citer les productions suivantes :

- [tjub], [kju] et [fju:me] au lieu de [kyb]
- [jyn], [ju] et [jum] au lieu de [ɥym]
- [jun] et [yn] au lieu de [dyn]
- [yɥ] et [iɥ] au lieu de [pyɥ]
- [yɥ] et [muɥ] au lieu de [ymuɥ].

Nous ne savons pas les expliquer sans dire que c'est un manque de connaissance du lexique du français et de sa prononciation.

Dans cette analyse nous ne tiendrons pas rigueur de la confusion des voyelles à deux timbres comme [ø] et [œ] puisque nous retrouvons ces différences de prononciation au sein même de la France, entre Grenoble et l’Oise par exemple. Ces voyelles peuvent facilement être confondues par des locuteurs natifs. Dans les stimulus, aucun mot ne change de sens s’il est prononcé avec [ø] ou avec [œ], l’opposition n’est pas essentielle. Dans les résultats, nous ne comptons pas leur confusion comme mauvaises réponses.

Pour la production du son [ø] nous comptons un total de 75% de productions justes (27 sur 36) et 25% de mauvaises réponses (9 sur 36). Ces neuf mauvaises réponses sont principalement concentrées sur les mots “jeudi” et “première”. Le mot “deux” n’a qu’une seule erreur de prononciation qui est [ø], omettant le son [d]. Les productions du mot [ʒødi] sont en grande majorité correctes (67%). Les erreurs de prononciation que nous retrouvons sont : [ʃødi] (deux fois), [dʒødi] (une fois) et [zuʒi] (une fois), qui est assez éloigné de la production correcte. Deux apprenants ont également prononcé ce mot avec la variante [œ] ce qui a donné [ʒœdi] mais qui ne pose pas de problème de compréhension. Nous pouvons donc compter quatre erreurs de prononciation qui poseront un problème d’intelligibilité. Le mot [pʁømjœʁ] a également posé problème pour les apprenants puisqu’on compte un tiers de mauvaises réponses, soit quatre au total. Toutes les erreurs de prononciation sont différentes et posent un problème d’intelligibilité : [komjœʁ], [fømjœʁ], [mamjœʁ] et [umjœʁ]. Deux apprenants ont également prononcé ce mot [pʁœmjœʁ], ce qui ne posera pas de problème au moment de le comprendre.

Dans la production du dernier son [œ] nous retrouvons un taux élevé de bonnes prononciations (69%). Cependant le nombre de mauvaises réponses reste important. Nous comptons 10 mauvaises réponses sur 36 et une production inaudible. Parmi les mots les plus compliqués à prononcer par les apprenants nous avons “beurre” et “œillère”. Pour le mot “sœur” nous ne comptons que deux erreurs de prononciation qui sont : [œʁ] et [tsœʁ]. Les mauvaises prononciations du mot [bœʁ] sont au nombre de trois, dont deux identiques. Les apprenants ont prononcé [œʁ] et [bœʁ] au lieu de [bœʁ]. “œillère” a été le mot le plus difficile à prononcer parmi les mots contenant le son [œ]. En effet, parmi les 12 productions nous comptons cinq erreurs et une production inaudible. Le son [œ] suivi du son [j] semble compliqué pour les apprenants débutants. Ils ont pallié cette difficulté en changeant la prononciation de l’attaque du mot par : [muʁjœʁ], [wiʁjœʁ] à deux reprises, [ujœʁ] et enfin [wiœʁ]. Quatre d’entre eux ont prononcé le mot [œjœʁ] en utilisant la variante [ø] ce qui a donné la prononciation [øjœʁ] et ne posera pas de problème de compréhension.

La prononciation de mots isolés et pour la plupart inconnus, n'est pas un exercice facile pour les apprenants. Certains ont eu beaucoup de difficultés à reproduire les mots entendus dans l'enregistrement. Nous verrons par la suite si leurs difficultés se reproduisent ou non lors de la prononciation de mots en contexte, dans une phrase. Nous verrons également si ces difficultés peuvent être expliquées ou bien s'il s'agit d'une différence de niveau au sein du groupe échantillon d'apprenants.

Tableau 14 : Résultats généraux du test de production des voyelles [y], [ø] et [œ] dans des mots par des apprenants hispanophones débutants.			
	[y]	[ø]	[œ]
Bonnes réponses	31(52%)	27 (75%)	25 (69%)
Inaudible	3 (5%)	0	1 (3%)
Non prononcés	1 (1%)	0	0
Mauvaises réponses	25 (42%)	9 (25%)	10 (28%)
Total	60 (100%)	36 (100%)	36 (100%)

Tableau 15 : Résultats par mots du test de production de mots contenant les voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants.

	Cube	Rhume	Dune	Pure	Humour	Jeudi	Deux	Première	Sœur	Beurre	Œillère
Bonnes réponses	4(33%)	5(42%)	9(75%)	7(58%)	6(50%)	8(67%)	11(92%)	8(67%)	10(83%)	9(75%)	6(50%)
Inaudible	0	2(17%)	0	1(8%)	0	0	0	0	0	0	1(8%)
Non prononcés	1(8%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mauvaises réponses	7(58%)	5(42%)	3(25%)	4(33%)	6(50%)	4(33%)	1(8%)	4(33%)	2(17%)	3(25%)	5(42%)
Total	12 (100 %)	12 (100 %)	12 (100 %)	12 (100 %)	12 (100 %)	12 (100 %)	12 (100 %)	12 (100 %)	12 (100 %)	12 (100 %)	12 (100 %)

Tableau 16 : Transcriptions phonétique des productions de mots contenant les voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants. (En vert clair nous trouvons les bonnes prononciations et en vert foncé les mots qui ne poseront pas de problème d'intelligibilité)

	Cube	Rhume	Dune	Pure	Humour	Jeudi	Deux	Première	Sœur	Beurre	Œillère
1	[kyb]	[ɣum]	[dyn]	[pyɤ]	[ymœɤ]	[ʒødi]	[dø]	[pɤømjɤɤ]	[sœɤ]	[bœɤ]	[œjɤɤ]
2	[kju:b]	[ɣym]	[dyn]	[pyɤ]	[ymuɤ]	[ʒœdi]	[dø]	[pɤømjɤɤ]	[sœɤ]	[bœɤ]	[œjɤɤ]
3	[kyb]	[ɣym]	[dyn]	[pyɤ]	[ymɔɤ]	[ʒødi]	[dø]	[pɤømjɤɤ]	[sœɤ]	[bœɤ]	[øjɤɤ]
4	[kyb]	[ɣym]	[dyn]	[pyɤ]	[œmɔɤ]	[ʒødi]	[dø]	[pɤømjɤɤ]	[sœɤ]	[bœɤ]	[øjɤɤ]
5	[kyb]	[ɣym]	[dyn]	[pyɤ]	[ymuɤ]	[ʒœdi]	[dø]	[pɤømjɤɤ]	[sœɤ]	[bœɤ]	[øjɤɤ]
6	[tjub]	inaudible	[dju:n]	[pyɤ]	[ymuɤ]	[ʒødi]	[dø]	[komjɤɤ]	[sœɤ]	[bœɤ]	[mujɤɤ]
7	[kju:b]	inaudible	[dyn]	[pyɤ]	[ymuɤ]	[dʒødi]	[dø]	[pɤømjɤɤ]	[sœɤ]	[bœɤ]	[øjɤɤ]
8	[kju:b]	[jym]	[dyn]	[yɤ]	[muɤ]	[ʃødi]	[dø]	[fømjɤɤ]	[sœɤ]	[œɤ]	[wijɤɤ]
9	[kju:b]	[ɣju:m]	[dyn]	[puɤ]	[ymuɤ]	[ʃødi]	[dø]	[pɤœmjɤɤ]	[sœɤ]	[bœɤ]	[ujɤɤ]
10	[kju]	[ju]	[jun]	[iɤ]	[yɤ]	[ʒuʒi]	[dø]	[mamjɤɤ]	[œɤ]	[bɤɤ]	inaudible
11	[fju:me]	[jum]	[yn]	inaudible	[muɤ]	[ʒødi]	[ø]	[umjɤɤ]	[sɔɤ]	[œɤ]	[wiɤɤ]
12	non prononcé	[ɣym]	[dyn]	[yɤ]	[ymuɤ]	[ʒødi]	[dø]	[pɤœmjɤɤ]	[sœɤ]	[bœɤ]	[wijɤɤ]

Résultats du test de reproduction de mots dans des phrases :

Tableau 17 : Support enregistré : reproduction de phrases		
[y]	[ø]	[œ]
J'aime les mûres. Je suis sûr qu'il est gentil.	Je veux ses jeux. Je te connais.	L'œuvre est neuve. Leurs sœurs sont belles.

Le support audio donné aux apprenants est constitué de six phrases. Il y a deux phrases par son. Dans chaque phrase, le nombre de mots concernés par le son cible est variable. Pour le son [y] nous avons au total deux mots, pour le son [ø] nous avons quatre mots et pour le son [œ] nous avons également quatre mots. Tous les mots ont été prononcés par les apprenants. Comme expliqué dans la méthodologie, j'ai moi-même analysé les productions, ce qui explique que certains sons soient inaudibles. Les tableaux suivants donnent et classifient les résultats des productions des apprenants.

Pour le premier son [y], les apprenants avaient deux mots inclus dans des phrases à prononcer : “mûres” et “sûr”. Le son [y] n'existe pas dans le système linguistique espagnol. C'est pourquoi il est compliqué pour les apprenants de le prononcer. Comme pour la prononciation des mots isolés, les apprenants ont été, de manière inconsciente, influencés par leur L1 et surtout par leur L2, l'anglais. En effet, nous comptons au total 50% de bonnes prononciations et 50% de prononciations erronées. À première vue, le mot entendu, [myʁ], a semblé être plus compliqué à prononcer que le mot [syʁ]. Pour le mot “mûres” nous avons compté huit mauvaises prononciations au total. Il a été prononcé cinq fois [mjyʁ], deux fois [mjyʁ] et une fois [mju]. Je pense que selon le contexte de la locution, l'interlocuteur n'aura pas de mal à comprendre la phrase. Néanmoins, l'apprenant devra sûrement répéter plusieurs fois pour pouvoir se faire comprendre. Le mot [syʁ] pourrait sembler plus simple à prononcer pour les apprenants puisqu'il n'y a que quatre erreurs de prononciation : [sœʁ], [si], [sju] et [swi]. Cependant les productions des apprenants sont plus compliquées à comprendre par l'interlocuteur même dans le contexte de l'échange car elles sont plus éloignées de la prononciation correcte.

Dans cette analyse des résultats, nous n'avons pas pris en compte la confusion entre le son [ø] et le son [œ]. En effet, comme pour la prononciation des mots isolés, ces différences de prononciation ne font pas varier le sens des mots.

Pour le son [ø], les apprenants avaient deux phrases comprenant quatre mots avec le son cible à répéter : “je”, “veux”, “jeux” et “te”. Parmi les quatre mots, [ʒø]⁷, [vø] et [tø] ont été les plus faciles à prononcer. En effet, chaque mot a une seule mauvaise réponse, toutes prononcées par un apprenant différent. Pour [ʒø], l’apprenant a prononcé [dʒø], ce qui ne perturbera pas la compréhension de la phrase. Les deux mauvaises prononciations suivantes vont certainement empêcher l’intelligibilité de la phrase puisque [vø] a été prononcé [vul] et [tø] a prononcé [te]. Le mot “jeux” a été plus compliqué à prononcer pour les apprenants débutants puisque nous comptons six bonnes réponses (50%), quatre mauvaises réponses (33%) et deux réponses inaudibles (17%). Parmi les mauvaises réponses nous avons relevé ces productions, toutes éloignées de la prononciation correcte : [ø], [vø], [jø] et [sjø]. Elles sont toutes différentes, ce qui ne nous permet pas de faire d’analyse pour pouvoir les comprendre.

Pour la dernière production, nous avons proposé aux apprenants de répéter quatre mots contenant le son [œ] : “l’œuvre”, “neuve”, “leurs” et “sœurs”. Pour ce son, nous comptons 28 bonnes réponses (58%) et 19 mauvaises réponses (40%). Le mot “neuve” est celui qui a posé le plus de problème avec 75% de mauvaises réponses. Néanmoins, nous verrons par la suite que la majorité des erreurs produites ne dérange pas l’intelligibilité de la phrase. Pour le premier mot “l’œuvre” nous avons relevé six erreurs de prononciation. Parmi ces erreurs, cinq apprenants ont produit le même mot en assimilant le son [v] à son équivalent sourd [f]. Le son [v] n’existait pas dans le système linguistique de l’espagnol, les apprenants l’ont remplacé par un son ne demandant pas autant d’efforts de prononciation. Comme l’explique Troubetzkoy (1967 : 75), on remplace les sons qui n’existent pas dans la langue maternelle par des sons similaires et on crée une fausse prononciation. Les apprenants ont également omis de prononcer le son [ɤ] qui est un son difficile pour eux. Ils ont donc prononcé [lœf] au lieu de [lœvɤ], ce qui reste peu compréhensible. Le mot “neuve” a subi le même phénomène à trois reprises, ce qui a donné [nœf]. Pour ce mot-ci, cette prononciation est compréhensible et n’altère pas le sens de la phrase. Les autres erreurs des apprenants sont toutes différentes, on retrouve : [nœfɤ], [nø] (deux fois), [nœvɤ] et [nœɤ]. Pour la prononciation du mot “leurs” nous comptons quatre erreurs de prononciation dont deux identiques : [lø] (deux fois), [lœɤk] et [nœks]. Ces trois erreurs de prononciation rendent la phrase peu intelligible. Le mot “sœurs” a été parfaitement prononcé par 11 apprenants, ce qui

⁷ “Je” est ici transcrit avec le son [ø] puisque c’est avec cette réalisation qu’il a été enregistré. Il s’agit d’un son isolé.

fait de lui le mot le plus simple à prononcer par les étudiants débutants. La douzième production était inaudible.

Tableau 18 : Résultats du test de production des voyelles [y], [ø] et [œ] dans des phrases par des apprenants hispanophones débutants.			
	[y]	[ø]	[œ]
Bonnes réponses	12 (50%)	39 (81%)	28 (58%)
Inaudible	0	2 (4%)	1 (2%)
Mauvaises réponses	12 (50%)	7 (15%)	19 (40%)
Total	24 (100%)	48 (100%)	48 (100%)

Tableau 19 : Résultats par mots du test de production de mots en contexte contenant les voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants.

	Mûres	Sûr	Je	Veux	Jeux	Te	L'œuvre	Neuve	Leurs	Sœurs
Bonnes réponses	4(33%)	8(67%)	11(92%)	11(92%)	6(50%)	11(92%)	6(50%)	3(25%)	8(67%)	11(92%)
Inaudible	0	0	0	0	2(17%)	0	0	0	0	1(8%)
Mauvaises réponses	8(67%)	4(33%)	1(8%)	1(8%)	4(33%)	1(8%)	6(50%)	9(75%)	4(33%)	0
Total	12 (100%)	12 (100%)	12 (100%)	12 (100%)	12 (100%)	12 (100%)	12 (100%)	12 (100%)	12 (100%)	12 (100%)

Tableau 20 : Transcriptions phonétique des productions de mots dans des phrases contenant les voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants. (En vert nous trouvons les bonnes prononciations.)

	Mûres	Sûr	Je	Veux	Jeux	Te	L'œuvre	Neuve	Leurs	Sœurs
1	[myʁ]	[syʁ]	[ʒø]	[vø]	[ʒø]	[tø]	[lœvʁ]	[nœv]	[lø]	[sœʁ]
2	[myʁ]	[syʁ]	[ʒœ]	[vø]	[ʒø]	[tø]	[lœf]	[nø]	[lœʁ]	[sœʁ]
3	[mjyʁ]	[sœʁ]	[ʒø]	[vø]	[ʒø]	[tø]	[lœvʁ]	[nœvʁ]	[lœʁ]	[sœʁ]
4	[myʁ]	[syʁ]	[ʒø]	[vø]	[ʒø]	[tø]	[lœvʁ]	[nœv]	[lø]	[sœʁ]
5	[mjyʁ]	[syʁ]	[ʒø]	[vø]	[ø]	[tø]	[lœvʁ]	[nø]	[lœʁ]	[sœʁ]
6	[mjyʁ]	[si]	[ʒø]	[vø]	inaudible	[tø]	[lœf]	[nœf]	[lœʁ]	[sœʁ]
7	[mjyʁ]	[syʁ]	[ʒø]	[vø]	[ʒø]	[te]	[lœf]	[nœf]	[lœʁ]	[sœʁ]
8	[mjyʁ]	[syʁ]	[ʒø]	[vø]	[vø]	[tø]	[lœvʁ]	[nœv]	[lœʁ]	[sœʁ]
9	[mjuʁ]	[syʁ]	[dʒø]	[vø]	[jø]	[tø]	[lœvʁ]	[nœʁ]	[lœʁ]	[sœʁ]
10	[mjuʁ]	[sju]	[ʒø]	[vul]	[sjø]	[tø]	[œf]	[nœf]	[lœʁk]	inaudible
11	[mju]	[swi]	[ʒø]	[vø]	inaudible	[tø]	[œf]	[nœfʁ]	[nœks]	[sœʁ]
12	[myʁ]	[syʁ]	[ʒø]	[vø]	[ʒø]	[tø]	[nœv]	[nœv]	[lœʁ]	[sœʁ]

Grâce aux résultats collectés, nous pouvons désormais étudier les productions des apprenants de manière individuelle. Cette partie de l'analyse est intéressante pour se rendre compte des difficultés du groupe en général et celles des apprenants aux résultats les moins bons. Elle nous permet également de rendre compte de possibles systématisations d'erreurs de la part des apprenants hispanophones débutants au moment de répéter des mots et des phrases. Dans les tableaux suivants nous avons regroupé les résultats par apprenant en indiquant le nombre total d'erreurs de prononciation et le nombre réel d'erreurs de prononciation. Le nombre réel d'erreurs de prononciation correspond à la troisième colonne de chaque tableau. Ce sont les erreurs posant un problème d'intelligibilité, elles nous intéressent particulièrement puisque grâce à ces données nous serons capables de dire si l'apprenant est en bonne voie pour pouvoir communiquer et se faire comprendre en français ou non. Nous pouvons voir que deux apprenants en particulier se démarquent du groupe par leurs difficultés de prononciation. Lors de la production de mots isolés, trois apprenants ont eu entre neuf et sept erreurs posant un problème d'intelligibilité. L'apprenant numéro huit a produit sept erreurs, il a prononcé [jym] au lieu de [ɣym], [yɤ] au lieu de [pyɤ], [muɤ] au lieu de [ymuɤ], [ʃødi] au lieu de [zødi], [fømjɤɤ] au lieu de [pɤømjɤɤ], [œɤ] au lieu de [bœɤ], [wijɤɤ] au lieu de [œjɤɤ]. Nous pouvons remarquer que cet apprenant a un problème avec les attaques de ces mots. En général, elles ne sont pas prononcées comme dans [yɤ], [muɤ] ou [œɤ] ou bien elles ont été changées par une autre consonne comme dans [fømjɤɤ] ou bien [wijɤɤ]. En comparant ces résultats avec les résultats de la production de phrases nous voyons que l'apprenant n'a plus ce problème lorsqu'il prononce les mots en contexte. Il n'a fait qu'une erreur de prononciation, il a dit [vø] au lieu de [zø]. L'apprenant numéro 10 est celui qui a fait le plus d'erreurs de prononciation, aussi bien lors de la prononciation des mots isolés que celle des mots en contexte. Il a fait sept erreurs de prononciation des mots hors contexte, il a prononcé [kju] au lieu de [kyb], [ju] au lieu de [ɣym], [jun] au lieu de [dyn], [yɤ] au lieu de [pyɤ], [zuzi] au lieu de [zødi], [mamjɤɤ] au lieu de [pɤømjɤɤ], [œɤ] au lieu de [sœɤ], [bɤɤ] au lieu de [bœɤ]. Toutes ces productions posent un problème d'intelligibilité. Nous voyons que l'apprenant est en grande difficulté. Il aura du mal à se faire comprendre. La perception de l'attaque des mots et donc leur prononciation paraît être très compliquée pour cet apprenant. Ces erreurs répétées nous alertent sur les difficultés de l'apprenant, qui sont peut-être auditives. Cependant, nous remarquons que lorsque ce même apprenant prononce les mots en contexte, dans les phrases, cette erreur disparaît. L'apprenant fait encore des erreurs de production comme [sju] au lieu de [syɤ], [vul] au lieu de [vø], [sjø] au lieu de [zø], [œf] au lieu de [lœvɤ], [lœɤk] au lieu de [lœɤ], mais ces erreurs ne concernent plus la production des attaques. Cela peut être expliqué

par la nature du test, en effet, les mots hors contexte seraient compliqués à percevoir pour cet apprenant. Cette difficulté répétée ne posera sûrement pas de problème lors de situations réelles de communication. L'exercice de répétition de mots isolés correspond à une réalité limitée de l'usage de la langue. Par conséquent, nous pouvons affirmer que cet apprenant est au même niveau que le reste du groupe. Le dernier étudiant qui a rencontré des difficultés lors de ces exercices de reproduction est l'apprenant numéro 11. En effet, cet apprenant a produit huit erreurs lors du premier exercice. Nous avons enregistré les productions suivantes : [fju:me] au lieu de [kyb], [jum] au lieu de [ɤym], [yn] au lieu de [dyn], [muɤ] au lieu de [ymuɤ], [ø] au lieu de [dø], [umjɤɤ] au lieu de [pɤømjɤɤ], [sɔɤ] au lieu de [sœɤ], [œɤ] au lieu de [bœɤ], [wiɤɤ] au lieu de [œjɤɤ]. Toutes ces productions posent un problème d'intelligibilité. Nous retrouvons des productions similaires aux productions des deux autres apprenants étudiés. Lors du deuxième exercice, la répétition des mots en contexte, l'apprenant a fait cinq erreurs de prononciation, ce qui reste important. Il a prononcé [mju] au lieu de [myɤ], [swi] au lieu de [syɤ], [œf] au lieu de [lœvɤ], [nœfɤ] au lieu de [nœv], [nœks] au lieu de [lœɤ]. Nous pouvons comparer ces résultats aux très bons résultats des apprenants numéro deux, trois, quatre et cinq. Alors qu'ils se trouvent au même niveau d'étude du français. Ils ont produit entre zéro et une faute lors de la prononciation des mots hors contexte et entre une et deux erreurs posant un problème d'intelligibilité lors de la prononciation des phrases.

Tableau 21 : Erreurs de prononciation de mots isolés, par apprenant

Apprenant	Nombre total d'erreurs de prononciation	Nombre d'erreurs posant un problème d'intelligibilité
1	2	0
2	1	0
3	1	0
4	1	1
5	0	0
6	4	3
7	2	0
8	8	7
9	5	1
10	9	9

11	9	8
12	2	2

Tableau 22 : Erreurs de prononciation de phrases (mots en contexte), par apprenant		
Apprenant	Nombre total d'erreurs de prononciation	Nombre d'erreurs posant un problème d'intelligibilité
1	1	1
2	2	2
3	3	1
4	1	1
5	3	2
6	4	2
7	4	2
8	2	1
9	4	2
10	7	5
11	5	5
12	2	1

L'étude réalisée grâce aux élèves volontaires, dont les résultats ont été exposés et analysés dans cette partie, nous fait remarquer que ces élèves ont besoin d'aide de la part de l'enseignant. Ce dernier pourra mettre en place un dispositif de remédiation pour que les apprenants progressent et ne figent pas leurs erreurs. Dans la partie suivante, nous allons présenter trois méthodes de remédiation phonétique, nous allons expliquer des approches possibles pour les enseignants ainsi que des propositions de correction phonétique, parfois adaptées aux sons de l'étude.

Partie 3

-

Démarche de remédiation phonétique

1. Méthodes de remédiation phonétique

Nous avons vu que les apprenants débutants ayant participé aux tests ont des difficultés avec la perception et la production de certains sons du français. Ces difficultés concernent sûrement l'ensemble de la classe. Nous connaissons désormais le rôle et l'importance de l'enseignement de la phonétique dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Pour remédier aux problèmes détectés chez les apprenants hispanophones débutants et pour corriger leurs troubles de la phonation, nous devons insister sur l'éducation de leurs oreilles ainsi que sur leurs efforts d'articulation des sons du français. Des méthodes sont à la disposition des enseignants pour leur permettre de guider et de faire progresser leurs apprenants. Nous pouvons mentionner trois méthodes principales qui seront développées par la suite : la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques et la méthode verbo-tonale. Ces trois méthodes sont comparables dans leur mise en place puisqu'elles ne nécessitent aucun matériel spécifique. Elles se pratiquent dans une situation de classe standard en interaction enseignant/apprenant.

1. La méthode articulatoire

La méthode articulatoire est la méthode de correction phonétique la plus ancienne. Elle considère que l'acte de phonation implique la connaissance exacte et explicite de son fonctionnement. Elle permet donc aux apprenants de prendre conscience de leur appareil phonatoire en tenant compte de la place importante des cordes vocales et des cavités buccales et nasales. Pour Billières (2008), le principe de cette méthode est la perfection de la production. Pour y parvenir, la correction passe par un processus de conscientisation et d'intellectualisation des différents mouvements des organes mis en place lors de la prononciation des sons. L'apprenant doit donc prendre conscience et apprendre la façon dont il faut positionner la langue et les lèvres pour produire les sons du français. La première étape consiste alors à décrire le mouvement articulatoire pour pouvoir par la suite demander aux apprenants de le réaliser. L'enseignant peut s'aider de schémas pour appuyer ses propos. Pour permettre aux apprenants d'avoir une bonne prononciation, l'enseignant peut comparer les bases articulatoires de la langue maternelle (LM) et de la langue cible. Cette comparaison permettra de déduire les sons problématiques qui pourraient poser problème pour les apprenants. Ce diagnostic aidera par la suite les enseignants à élaborer et proposer une gymnastique articulatoire adaptée ainsi que des exercices. Les exercices proposés aux apprenants respecteront toujours le même ordre : du plus simple au plus complexe, du son

isolé au son en contexte de mot puis de phrase. Renard (1971, 29-48) nous fait néanmoins remarquer que cette méthode a des limites. En effet, elle « néglige le facteur auditif » et ne prend pas en compte la dimension perceptive. Les éléments suprasegmentaux (accentuation, rythme et intonation) sont également négligés alors que nous connaissons le rôle déterminant qu'ils jouent dans la production et la perception de la nouvelle langue. En ce qui concerne les gestes qui accompagnent la parole, seuls les gestes de la main sont pris en compte.

La méthode articulatoire a donc des limites. Jusque dans les années 60, on pensait que les compétences de la LM étaient transférables à la LE. Mais la distinction des différences entre LM et LE n'est pas suffisante pour permettre aux apprenants de développer une compétence de production. Cette méthode n'est pas non plus adaptée au niveau des apprenants. En effet, exiger une telle maîtrise des processus articulatoires à des débutants nous semble difficile. La proposer à des apprenants de niveau avancé nous semble également inapproprié puisque l'apprentissage tardif de la prononciation n'est pas recommandé. Le perfectionnement linguistique enseigné dans un second temps n'est pas pertinent puisque l'apprenant risque d'avoir fossilisé ses erreurs de prononciation. Le fait qu'elle se focalise uniquement sur la phonation et qu'elle néglige le facteur auditif de la langue est également problématique. Bien que les mouvements articulatoires soient assimilés, ils ne permettent pas aux apprenants de reconnaître les sons et de les distinguer avec ceux de la langue cible. Les apprenants devront donc surmonter des difficultés au niveau de la perception, les empêchant de communiquer. La méthode est également critiquée pour sa négligence du facteur prosodique, qui, nous le savons, a un rôle à part entière dans la capacité d'échanger. En effet, en suivant ses recommandations, les apprenants réussissent à prononcer correctement les sons de la langue étrangère mais ils continuent à se servir des intonations et du rythme de leur langue maternelle. Ainsi, malgré la connaissance de la prononciation des sons isolés, la communication orale leur est impossible. Enfin, nous savons que le français est une langue dans laquelle les voyelles influencent les consonnes. Ne pas prendre en compte la phonétique combinatoire dans l'apprentissage de la prononciation serait alors ne pas enseigner la langue française telle qu'elle est. Cette méthode dominera jusqu'aux années 70.

2. *La méthode des oppositions phonologiques*

La méthode des oppositions phonologiques est basée sur l'opposition de sons binaires. Cette méthode a été inspirée par les conceptions de Bloomfield, Jakobson et Halle qui classent les phonèmes en fonction des traits distinctifs. Elle consiste à reconnaître et à mémoriser les différences existantes entre phonèmes ou sons qui peuvent entraîner des différences de sens. Cette méthode fonctionne sur la présentation de paires minimales. Une paire minimale est un duo de mots mis en opposition où le changement d'un son engendre le changement de sens. Dans cette méthode, l'attention des apprenants n'est qu'auditive. Pour chaque paire de mots entendue, on peut leur demander si les mots sont identiques ou différents. Mais ces mots doivent être prononcés sur la même intonation pour que « la différence ne porte que sur l'opposition travaillée » (Lauret, 2007, p.103). On peut également leur proposer des exercices consistant à l'écoute et à la répétition de listes de paires minimales. Ces exercices d'opposition servent à la fois à aider les apprenants à distinguer l'opposition des phonèmes et à leur montrer que la prononciation des mots est importante. En effet, maîtriser la prononciation des mots permettra aux apprenants d'éviter des incompréhensions lors de situations de communication. Utiliser des situations authentiques de la vie réelle, impliquant les phonèmes en opposition, et basées sur les besoins langagiers des apprenants peut être bénéfique pour l'apprentissage. Selon Argod-Dutard (1996, p.67), cité par Bailleul (2011), « l'oreille discrimine de plus en plus mal des distinctions difficiles à réaliser qui ne sont guère soutenues par les besoins de la communication ». L'enseignant peut également proposer aux apprenants d'échanger ensemble sur les différences entendues dans les paires de mots. Ils peuvent ainsi décrire les phonèmes en termes acoustiques et articulatoires.

Cette méthode est néanmoins critiquée. Pour Renard (1992), la méthode des oppositions phonologiques néglige le facteur prosodique de la production en langue étrangère. Elle se concentre uniquement sur la production d'éléments isolés. Le fait de choisir des oppositions binaires exclut également les allophones et les combinaisons distributionnelles possibles entre les sons du français. Enfin, l'opposition de phonèmes ne tient pas toujours compte de la reconnaissance, de l'identification et de la reproduction dans les différentes réalisations des apprenants.

3. *La méthode verbo-tonale*

La méthode verbo-tonale s'intègre dans la méthodologie d'enseignement/apprentissage structuro-globale audio-visuelle développée par Guberina dans les années 60. Elle va être élaborée suite à ses recherches sur la réhabilitation de personnes malentendantes. Cette méthodologie donne la priorité à la communication orale, en prenant en compte les systèmes vocaux, verbaux et gestuels ; à la construction graduelle et globalisante du sens et au décalage du passage à l'écrit. Elle est basée sur la relation entre la perception et la production et permet de dire que si l'apprenant prononce mal c'est parce qu'il n'entend pas correctement certains sons. La méthode verbo-tonale vise à la rééducation de la perception des apprenants de langue étrangère. L'erreur de l'apprenant constitue donc le point de départ de la rééducation. Cette méthode prend en compte le facteur auditif et vise à améliorer leur phonation. Pour ce faire, l'oreille de l'apprenant doit être rééduquée ou entraînée en entendant autrement les sons que l'apprenant ne distingue pas. En effet, chaque apprenant est plus sensible aux sons qu'il perçoit souvent et qui existent dans son système phonologique. Selon Guimbretière (1994), chaque apprenant est sourd au système phonologique d'une langue étrangère. Pour y parvenir, l'enseignant doit proposer une correction personnalisée et adaptée à chaque apprenant. Il peut intégrer l'apprentissage de la phonétique dans des situations réelles favorisant les activités prosodiques, les expressions faciales et la gestualité. Enfin, lors de la correction, le son ne doit jamais être corrigé de manière isolée mais toujours dans un contexte sonore. La correction est un processus continu qui doit faire l'objet d'une éducation permanente. Pour corriger les phonèmes, il est possible d'avoir recours aux éléments suprasegmentaux. Ils constituent une priorité puisqu'ils sont des supports de la mémoire auditive. La méthode verbo-tonale met en avant la relation corps/phonation, qui avait été laissée de côté dans la méthode articulatoire. Le recours aux gestes faciliterait la production d'un rythme ou d'une intonation. Le passage à l'écrit doit également être retardé pour éviter que l'apprenant analyse la langue.

2. Approches de remédiation phonétique

1. *L'approche paysagiste*

L'appropriation des sonorités du français se fait souvent grâce à la mise en place de stratégies d'apprentissage. Ces stratégies jouent un rôle primordial dans l'acquisition d'une nouvelle langue. En 1987, Elizabeth Lhote propose une nouvelle démarche phonétique : l'approche paysagiste. Cette démarche est fondée sur une métaphore à finalité didactique, le « paysage sonore ». Cette notion a été introduite par Murray-Schafer (1979) et désigne ce qui façonne ou compose un paysage d'un point de vue sonore, tant esthétiquement, historiquement et géographiquement que culturellement. Le « paysage sonore » associe deux modes de perception, auditive et visuelle. L'approche paysagiste donne la priorité à l'écoute et participe au renforcement de son rôle dans la compréhension et la production de la parole. Pour Lhote, cette approche entend tout ce qui participe à la représentation mentale des caractéristiques sonores d'une langue donnée pour un locuteur de cette langue. Cela comprend toute la variabilité sonore de cette langue, réalisée différemment dans les pratiques langagières des locuteurs. Selon Lhote, chaque langue se caractérise par un ensemble de propriétés phoniques et un système phonético-phonologique. Elle explique que « parler une langue, c'est développer une certaine façon d'écouter non seulement sa langue mais aussi celle des autres » (1988, p.26). À travers cette démarche, elle cherche à établir des stratégies d'écoute et des mécanismes d'orientation afin de faire apprendre aux élèves différentes manières d'appropriation des indices sonores d'une langue donnée. L'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère est déterminée par un travail de restructuration des faits sonores. L'approche paysagiste s'appuie sur trois pôles de la parole : la perception, la production et la compréhension. Ces trois pôles assurent la communication orale. L'objectif de cette approche est de repérer les propriétés spécifiques de l'écoute associée à une langue pour permettre de développer des stratégies d'orientation et des mécanismes de repérage chez les apprenants qui permettront par la suite un apprentissage efficient de la langue cible à travers la première langue. L'approche paysagiste vise l'appropriation progressive des éléments constituant le paysage sonore d'une nouvelle langue. Les activités de perception seront alors privilégiées au détriment des activités de production. Le rôle de l'enseignant va être de fournir des activités de conscientisation et varier les exercices de discrimination, d'identification et de compréhension. Les exercices de compréhension orale vont aider les apprenants à acquérir des stratégies d'écoute qui faciliteront la compréhension. L'approche

paysagiste est une démarche construite sur une écoute active qui repose sur le déclenchement, l'ancrage et le repérage. Le déclenchement de la compréhension se produit au moment où les mots sont captés. C'est alors que l'analyse phonétique contrastive permettra de filtrer les propriétés spécifiques des deux systèmes phoniques co-existants et de mettre en reliefs leurs différences. L'analyse contrastive est importante dans le processus d'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue puisque la stratégie perceptive de l'apprenant sera influencée par le système phonologique de sa première langue. Cela lui permettra de développer diverses stratégies de compréhension. Mettre en place ce système contrastif opposant les structures de L2 avec celles de la L1 aiderait les apprenants dans la production des énoncés intelligibles dans la L2 lors d'interactions.

2. *Priorité à la voix, au rythme et aux gestes*

La remédiation phonétique des productions des apprenants passe par la compréhension de l'importance des gestes dans la communication orale. En effet, acquérir une nouvelle langue implique l'oubli de la sienne et de toutes ses caractéristiques, dont le rythme et les gestes. La production de la parole a une relation étroite avec le corps et les mouvements. En effet, parler c'est avant tout un phénomène physiologique qui intègre les dimensions affective, intellectuelle, relationnelle et physique de la personne (Dufeu, 2016). Lorsque l'on parle on réalise automatiquement des gestes. Les gestes qui accompagnent la parole servent souvent à illustrer, renforcer, compléter ou même contredire le message verbal. Pour Llorca (2010), « l'énergie de la voix est aussi dans l'expression et dans le mouvement ». Chaque langue a un comportement corporel qui accompagne la parole qui lui est propre. Ces mouvements peuvent être en lien avec le système accentuel de la langue et varieront en fonction du message communiqué et des émotions associées. En français, l'accent tombe toujours sur la dernière syllabe du groupe rythmique, le mouvement suivra alors le rythme de la parole. Dans ses études, Llorca a mis en évidence le phénomène de synchronisation existant entre les gestes et la parole. Il existe également une correspondance rythmique entre l'accentuation et les gestes qui accompagnent la parole. Cette relation est importante pour les apprenants puisqu'elle fournit une information complémentaire qui facilitera le décodage du message. Le corps va constituer un moyen facilitateur de l'apprentissage de la prononciation. Incorporer l'enseignement des gestes dans l'apprentissage d'une langue étrangère pourra aider les apprenants. En effet, les gestes utilisés ont une signification. Ils peuvent aider à visualiser et à concrétiser les concepts abstraits exprimés à l'oral, ils peuvent fournir un contexte supplémentaire permettant d'améliorer la compréhension des apprenants. À part cette signification, les gestes contiennent une intention expressive qui est indépendante du message verbal. Selon Llorca (1995), la gestuelle est en relation avec l'intonation vocale. Chaque langue a une accentuation qui lui est propre et donc des gestes qui lui sont propres. Cette différence de comportement corporel présente entre les langues se remarque dans la prononciation des apprenants de langue étrangère puisque dans leurs productions le rythme et les gestes seront en désaccord. Pour Llorca (2001), bien que les apprenants parlent en langue cible, leurs corps continuent à bouger en langue maternelle.

C'est pour cette raison que la remédiation est très importante. Llorca nous propose des exercices de correction phonétique : les Ritmimots. Il s'agit de jeux de langage dans lesquels les phrases forment une musique parlée. Ils associent le rythme de la parole avec le rythme du

corps. C'est une technique pédagogique destinée à intégrer le mode sensoriel des faits de parole lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ces exercices permettent aux apprenants d'entendre mentalement les sons, le rythme et la mélodie de la nouvelle langue mais également de prendre conscience des phénomènes corporels liés à l'accentuation de la parole. Ces exercices ludiques permettent de renforcer la capacité de la mémoire musicale qui est essentielle pour mémoriser la phonétique de la nouvelle langue. Ils amèneront à l'amélioration des capacités de compréhension.

3. *L'approche Silent Way*

L'approche Silent Way a été développée par Gattegno dans les années 70. C'est un outil de remédiation aux difficultés d'acquisition de la phonétique par les apprenants débutants. Cette approche pédagogique donne une grande importance à la dimension orale de la langue. Elle est simple et propose des outils peu complexes permettant d'éviter l'utilisation du métalangage. L'approche Silent Way propose d'utiliser un tableau constitué de rectangles de couleurs représentant tous les phonèmes de la langue en cours d'apprentissage. Les couleurs permettent de mettre en valeur les relations phonologiques des sons. Grâce à un pointeur, l'enseignant peut montrer un son pour demander la prononciation. Le fait de ne pas passer par sa prononciation permet aux apprenants de ne pas être influencés par la prononciation de l'enseignant. Ils vont donc devoir se questionner sur les caractéristiques phonologiques des sons pour pouvoir les reproduire correctement. Il ne s'agit pas d'activités de mimétisme. Obliger les apprenants à faire un travail mental leur permettra d'améliorer la mémorisation des sons. Pour Gattegno, philosophe du XX^{ème} siècle, l'apprentissage se résume à une suite de prises de conscience qui une fois automatisées deviennent des connaissances. Il avait coutume de dire qu'il « enseigne aux personnes et elles apprennent la langue ». Le rôle de l'enseignant ne serait donc pas de transmettre le savoir à ses apprenants, mais au contraire de les guider et de les aider dans leur propre apprentissage. Ainsi, l'enseignant se concentre plus sur l'apprenant que sur la langue. L'apprenant, lui, devra se concentrer sur la langue. De cette façon, l'apprenant fera naître des questions et des hypothèses qui le feront progresser dans son apprentissage. En classe, les apprenants doivent d'abord se poser des questions pour qu'ensuite l'enseignant puisse donner une règle ou une solution. En suivant cet ordre, la mémorisation des règles et des informations sera meilleure et correctement utilisée dans le futur. Gattegno décompose le processus d'apprentissage en plusieurs étapes, adaptées à l'apprentissage de la prononciation. En premier lieu, il y a la découverte et la prise de conscience de l'existence d'un nouveau son inconnu à apprendre. Cette première étape laisse place à la seconde, l'exploration du nouveau son. L'apprenant va essayer de le prononcer et va tenter d'ajuster l'articulation pour se rapprocher du son cible, en percevant sa production et en ayant le retour de l'enseignant. En s'entraînant, l'apprenant va développer des critères musculaires et auditifs pour caractériser le son en question. Ces critères vont former la nouvelle connaissance qu'il pourra réutiliser dans différents contextes, jusqu'à l'automatiser. La pratique lui permettra par la suite d'être à l'aise avec la prononciation du son et de moins avoir besoin de penser aux critères phonologiques qui le caractérisent. Avec cette approche,

l'enseignant n'est pas la référence de la prononciation de la langue étudiée. L'enseignant ne représentant pas le standard de la langue en cours d'apprentissage, les apprenants seront capables de comprendre tous les locuteurs qu'il rencontrera. Pour résumer, cette approche se centre sur les besoins de l'apprenant et sur son rythme d'apprentissage naturel. Le rôle de l'enseignant sera donc de former l'apprenant à des savoir-faire qui lui permettront d'apprendre la langue par lui-même. L'erreur et la correction sont importantes lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, ici, l'enseignant ne corrigera pas les erreurs mais les pointera pour guider l'apprenant. C'est grâce à ce fonctionnement de la correction que l'apprenant intégrera la prononciation de la langue. Dans cette approche dite silencieuse, l'enseignant n'est pas totalement muet mais est un guide pour que les apprenants puissent être mis en contact avec différents sons de la langue.

3. Propositions de remédiation phonétique

Dans cette partie, nous allons présenter des propositions de correction phonétique basées sur les exercices proposés par Champagne-Muzar et Bourdages dans « Le point sur la phonétique » (1998). Ces exercices vont se concentrer sur les difficultés effectives lors de la perception et de la production des voyelles antérieures arrondies [y], [ø] et [œ] par les apprenants hispanophones. Ils ont pour but de les faire progresser de manière durable. Les cinq exercices présentés sont : la sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires, la discrimination auditive, les contextes facilitants, la relation phonie-graphie et la phonétique par le jeu.

1. *Sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires*

Pour ce premier exercice, nous allons nous aider de la méthode articulatoire. Cet exercice de sensibilisation permettra aux apprenants de prendre conscience des mouvements articulatoires impliqués dans la prononciation du français. L'apprenant va donc pouvoir observer la représentation visuelle de chaque son.

Le français ayant une gamme plus large de voyelle que l'espagnol cela implique une plus grande précision de la part des apprenants au moment de les produire. Les voyelles antérieures arrondies [y], [ø] et [œ] sont des voyelles inexistantes dans le système vocalique espagnol. Elles posent souvent problème aux apprenants et leur production leur est parfois compliquée. Au moment de les prononcer, les apprenants sont souvent influencés par leur langue maternelle et leur première langue étrangère, l'anglais. Dans les résultats des activités effectuées avec des élèves volontaires, présentés dans la deuxième partie de ce travail, nous donnons tous les exemples de production des apprenants. Lors des corrections, l'enseignant va prononcer les sons [y], [ø] et [œ] pour montrer aux apprenants comment ils s'articulent. Ces derniers vont pouvoir prendre conscience des mouvements des organes mis en place. Les voyelles se distinguent entre elles par quatre oppositions : la nasalité, l'aperture, la labialisation et la localisation. Connaître les caractéristiques phonétiques des voyelles permettra aux apprenants de pouvoir positionner leur bouche et leurs lèvres correctement suivant les sons voulus.

Les trois voyelles choisies pour l'étude, [y], [ø] et [œ], sont toutes des voyelles orales. Cela signifie que lors de leur prononciation l'air sort uniquement par la bouche. Ces trois

voyelles sont toutes antérieures. Cela signifie qu'elles se réalisent dans la partie antérieure de la cavité buccale. La langue sera donc en position avancée, pour s'en rendre compte nous pouvons leur faire réaliser les sons [u] et [i]. En réalisant ces deux sons, les apprenants peuvent prendre conscience que leur langue avance et recule. Enfin, elles ont une troisième caractéristique en commun, elles sont toutes labialisées, ou arrondies. Cela signifie que pour les produire, l'apprenant va devoir arrondir ses lèvres. Pour prendre conscience du changement de forme de leurs lèvres, nous pouvons faire prononcer aux apprenants les sons [u] et [i] face à un miroir.

- [y] : est une voyelle orale, antérieure arrondie fermée. Pour prononcer cette voyelle, l'apprenant doit arrondir ses lèvres et à peine ouvrir sa bouche.
- [ø] : est une voyelle orale antérieure arrondie semi-fermée. Pour la prononcer, l'apprenant doit arrondir ses lèvres et ouvrir un peu plus sa bouche.
- [œ] : est une voyelle orale antérieure arrondie semi-ouverte. Pour prononcer cette voyelle, l'apprenant doit arrondir ses lèvres et semi-ouvrir sa bouche.

Pour aider les apprenants, l'enseignant peut s'aider des technologies à sa disposition pour montrer des vidéos de la réalisation de ces sons. En plus de ces supports dynamiques, il peut montrer et expliquer les schémas suivants :

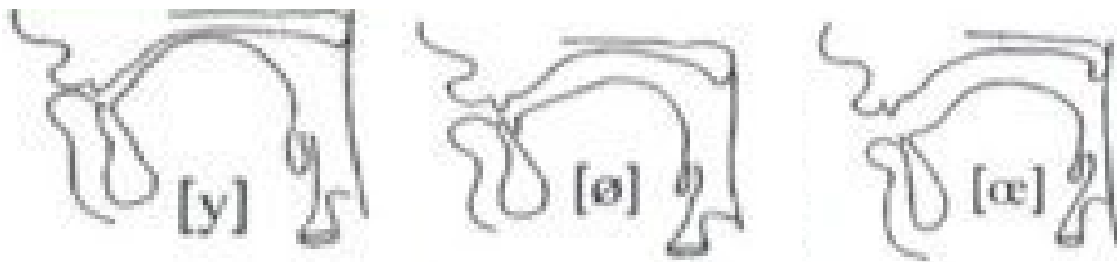


Figure 3 : Coupe sagittale de la réalisation des sons [y], [ø] et [œ].

2. *La discrimination auditive*

Pour les exercices de discrimination auditive, nous allons pouvoir nous aider de la méthode des oppositions phonologiques. Comme expliqué auparavant, cette méthode est basée sur l'opposition de sons binaires. Elle repose sur la perception et la production des sons. L'écoute de paires minimales va permettre aux apprenants de reconnaître et de mémoriser les différences existantes entre phonèmes ou sons. Une paire minimale est un duo de mots mis en opposition où le changement d'un son engendre le changement de sens. Il existe deux types d'exercices de discrimination auditive. Le premier consiste à faire écouter une liste de paires de mots pour que les apprenants puissent définir si les mots sont identiques ou différents. Le deuxième exercice est plus difficile puisqu'il est demandé aux apprenants d'écouter une liste de paires minimales puis d'identifier les mots portant le son particulier. En utilisant notre corpus, nous pouvons proposer les exercices suivants. Notons que les apprenants n'ont pas accès à la forme écrite des mots.

- Dans ce premier exercice, l'apprenant écoute les mots et juge si les deux mots présentés sont identiques ou différents.

Oppositions	Exercices de discrimination																						
[y] - [u]	<table border="1"><thead><tr><th></th><th>=</th><th>≠</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>poux - poux</td><td></td></tr><tr><td>2</td><td></td><td>cure - court</td></tr><tr><td>3</td><td></td><td>du - doux</td></tr><tr><td>4</td><td></td><td>lu - loup</td></tr><tr><td>5</td><td>sur - sur</td><td></td></tr><tr><td>6</td><td>fou - fou</td><td></td></tr></tbody></table>			=	≠	1	poux - poux		2		cure - court	3		du - doux	4		lu - loup	5	sur - sur		6	fou - fou	
	=	≠																					
1	poux - poux																						
2		cure - court																					
3		du - doux																					
4		lu - loup																					
5	sur - sur																						
6	fou - fou																						

[ø] - [ɛ]		=	≠
	1		vais - voeux
	2	mais - mais	
	3	raide - raide	
	4		feu - fait
	5		ce - sait
	6	dès - de	
[œ] - [ɛ]		=	≠
	1	peur - peur	
	2	seul - seul	
	3		neuf - nef
	4		meurt - mère
	5	rêve - rêve	
	6		pleur - plaire

- Dans ce deuxième exercice, l'apprenant écoute les mots et identifie la voyelle du mot. Ce repérage de son peut également être fait dans des phrases, suivant le niveau des apprenants.

Tableau 24 : Exemples d'exercices d'identification			
Oppositions	Exercices d'identification		
[y] - [u]		[u]	[y]
	1		dune
	2		pure
	3	poule	
	4	moulure	moulure
	5	couche	
	6		rhume

[ø] - [ɛ]		[ø]	[ɛ]
	1	jeu	
	2		rêve
	3	première	première
	4		mer <input type="checkbox"/>
	5	eux	
	6	bleu	
[œ] - [ɛ]		[œ]	[ɛ]
	1	oeuf	
	2	fleuve	
	3		treize
	4		vers
	5	coeur	
	6		fève

Tableau 24 bis : Exemples d'exercices d'identification de sons dans des phrases	
Oppositions	Exercices
[y] - [u]	Nous aimons les mûres. Tu as vu les choux ?
[ø] - [ɛ]	Ces jeux sont chers. Une terre très peuplée.
[œ] - [ɛ]	Des meubles verts. C'est le seul verre.

3. Les contextes facilitants

L'utilisation des contextes facilitants lors de la remédiation phonétique s'inscrit dans la méthode verbo-tonale. Par contexte facilitant nous comprenons les conditions favorables à la perception et à la production de sons. Leur objectif est de mettre en relief les propriétés acoustiques que les apprenants ne parviennent pas à percevoir afin de renforcer leurs caractéristiques. Le son à acquérir est présenté dans un contexte renforçant les traits caractérisant ce son. Les traits renforcés par les contextes facilitants vont être l'acuité (grave/aigu), la tension (tendu/relâché) et la labialité (arrondi/écarté).

Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1991, cité par Ghania 2012, p. 353) ont proposé un classement du système auditif du système des voyelles françaises, selon les trois critères déjà mentionnés.

Tableau 25 : Classement des voyelles selon Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1991)			
LES VOYELLES AIGÜES		LES VOYELLES GRAVES	
non-labiales	labiales	non-labiales	labiales
[i]	[y]	[u]	[ə]
[e]	[ø]	[o]	[ɔ]
[ɛ]	[œ]	[ɔ̃]	[ɑ̃]
[ɛ̃]	[œ̃]		[ɑ]
Les plus tendues : [i, y, e, ø]		Les plus tendues : [u, o, ɔ̃]	

Les aspects prosodiques et la variation de l'entourage consonantique seront également primordiaux dans la correction phonétique. Il existe trois moyens d'utiliser les contextes facilitants :

- Emploi de la prosodie : l'intonation affecte le timbre des voyelles.
- Emploi de la phonétique combinatoire : elle tient compte de l'impact réciproque des sons dans la chaîne parlée, il y a trois traits à acquérir :
 - la labialité (arrondi/écarté) : trait articulaire visible et imitable, avec des conséquences acoustiques. Ce trait ne peut être renforcé que grâce à l'environnement phonique.
 - la tension (tendu/relâché) : paramètre physiologique que l'apprenant peut ressentir. La tension est liée à la force et à la précision articulaire. Lorsqu'elle se trouve en position accentuée, la voyelle est plus tendue. La

tension d'un son dépend de son entourage, il est possible de l'augmenter en associant le son à un son tendu.

- l'acuité (grave/aigu) : il s'agit d'un trait perceptif. Pour les voyelles, le son est grave lorsque l'orifice est petit et qu'il y a un grand volume et le son est aigu lorsqu'il y a un grand orifice et un petit volume.
- Emploi de la prononciation nuancée : Il s'agit d'une exagération de l'écart entre deux sons permettant à l'apprenant de voir les différences entre le modèle et la faute. Le modèle sera exagéré dans la direction opposée de celle de la faute.

Dans notre cas, la correction phonétique portera sur la prononciation des trois voyelles antérieures arrondies de l'étude. Pour ce faire, nous allons pouvoir changer l'intonation et l'intensité et changer la place de la voyelle dans le mot et la phrase. Nous pourrions également modifier l'entourage consonantique. La correction se fait toujours dans un contexte ou énoncé court ayant du sens. La correction est individuelle pour ne pas affecter les productions des apprenants entre eux. Cependant, lors de la correction du reste du groupe, les apprenants seront en écoute active.

- Favoriser la perception et la production de /y/

Dans les résultats de l'étude effectuée, nous retrouvons à plusieurs reprises le son /y/ prononcé /u/. Pour y remédier, l'enseignant va devoir insister sur le caractère aigu et tendu de la voyelle. Afin de favoriser sa production, il sera préférable de le situer en syllabe accentuable, en position accentuée forte avec une intonation montante, comme dans : C'est nul ! Ni une ni deux ! J'ai pas une tune ! C'est la dune ! Il l'a su ? C'est ta plume ? Nous pouvons également associer ces productions à une gestuelle permettant d'accentuer son caractère aigu et tendu. L'apprenant peut redresser le buste ou la tête ou mimer une courbe ascendante avec sa main. L'enseignant peut également proposer des mots où la voyelle /y/ serait accompagnée de consonnes aiguës et tendues comme les occlusives /t/ et /d/, les affriquées, les fricatives /s/ et /z/ et la liquide /l/ (contexte favorable) puis de consonnes graves comme /p/, /b/, /m/, /R/, /f/ et /v/ (contexte moins favorable). Pour « éclaircir » le son, l'enseignant peut commencer par faire prononcer ces exemples : sud, voiture, costume, sucre, dune, tunnel, super, assume, étude, tube. Puis au fur et à mesure de la correction, il pourra inclure la voyelle /y/ dans des contextes moins facilitants comme : fume, pub, bus, muse, pull, revue, chute.

- Favoriser la perception et la production de /ø/

Pour remédier aux difficultés de perception et de prononciation du son /ø/, l'enseignant va devoir insister sur le caractère tendu et arrondi de la voyelle. Le son pourra donc être mis en contact avec des consonnes antérieures arrondies dans des mots comme : veux, peut, petit, ceux, chanceux, nerveux, deux ou dans des phrases comme : Je veux un peu d'eau - Nos amis sont nombreux.

- Favoriser la perception et la production de /œ/

Pour remédier aux difficultés de perception et de prononciation du son /œ/, l'enseignant va devoir insister sur le caractère relâché et arrondi de la voyelle. Pour ce faire, la voyelle peut être placée avant la dernière consonne des mots que l'on peut allonger comme : beurre, moteur, seul, pleure, cœur, mineur, heure, leur ou dans des phrases comme : Quelle jolie fleur ! - Ta sœur est jeune.

4. *La relation phonie-graphie*

L'étude de la relation phonie-graphie sert avant tout à sensibiliser et à familiariser les apprenants à la différence entre l'oral et l'écrit. Avant de prendre connaissance du code graphique des sons et des mots, l'apprenant doit d'abord avoir assimilé l'ensemble acoustique du langage. En français, il n'y a pas d'équivalence immédiate entre le système écrit et le système oral. Un même signe peut être représenté par plusieurs réalisations sonores, par exemple <e> peut être prononcé [e], [ə] ou [ɛ], et au contraire, une même prononciation peut correspondre à plusieurs graphies, par exemple [o] peut être écrit <o>, <au> ou <eau>. Cette relation phonie-graphie peut donc déranger la perception et la production des sons par les apprenants hispanophones. Certaines lettres, semblables dans la graphie du français et de l'espagnol, comme le <u>, vont avoir une prononciation différente dans les deux langues. C'est donc pour ces raisons qu'il est important de sensibiliser les apprenants à la phonie-graphie de la langue nouvelle. En ce qui concerne les voyelles de l'étude, l'enseignant peut tout d'abord commencer par les présenter et expliquer leurs caractéristiques articulatoires. Il peut également rappeler les graphies correspondantes à leur prononciation. Ensuite, l'enseignant peut proposer un échauffement vocalique pour que les apprenants articulent les voyelles et répètent les sons travaillés à l'aide d'exercices de discrimination auditive. Enfin, l'enseignant présente la liste des phonèmes des voyelles antérieures arrondies du français, accompagnées des graphies correspondantes, par exemple :

- [y] : chute, rue, vue, mule, bus, pure
- [ø] : peut, le, queue, de, me, feu
- [œ] : meurt, peur, beurre, sœur, seul, fleuve

À partir de ces listes, l'enseignant peut faire répéter les apprenants. Les erreurs de prononciation seront corrigées immédiatement. La répétition collective sera à éviter pour que l'enseignant et l'apprenant puissent se rendre compte des difficultés de prononciation. Les apprenants peuvent également lire ces listes à haute voix. Pour travailler la prononciation des apprenants, l'enseignant peut également s'aider de chansons ou de poèmes par exemple. Il peut leur distribuer le texte lacunaire et leur demander de trouver les mots manquants en écoutant le support audio. L'enseignant adaptera le nombre d'écoutes en fonction du niveau des apprenants. La dernière écoute pourra servir de relecture et de correction individuelle ou en petit groupe. Pour la correction de cet exercice, l'enseignant distribuera le texte complet et

pourra demander aux apprenants de le lire à voix haute. Chaque apprenant peut lire une ligne par exemple. L'enseignant veillera à ce que l'intonation, le rythme et l'articulation soient respectées par les apprenants. En prenant part à cet exercice, les apprenants peuvent réviser la correspondance phonie-graphie des mots. Ils sont également obligés d'avoir une écoute active.

5. *La phonétique par le jeu*

L'utilisation de jeux lors de l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue peut avoir de nombreux aspects positifs. L'apprenant pense s'amuser alors que sans s'en rendre compte, il apprend et pratique la langue. Il prononce les sons de manière automatique, sans penser à leurs caractéristiques phonétiques. Il existe de nombreux jeux adaptés à l'enseignement/apprentissage des sons d'une nouvelle langue. Voici quelques exemples qui visent à une meilleure perception et production des sons.

- « J'entends - Je n'entends pas » : L'enseignant fait entendre des mots contenant le son sur lequel il souhaite faire travailler les apprenants. Lorsque l'apprenant entend le son, il est invité à lever la main. Ce jeu peut se faire de manière individuelle ou en petites équipes, selon le nombre d'étudiants dans la classe. Si l'enseignant lit lui-même la liste de mots, ce jeu ne requiert aucun matériel particulier. En revanche, si les listes de mots sont enregistrées, l'enseignant devra prévoir le matériel adéquat pour les faire écouter.
- « Trouver le nom » : L'enseignant établit une liste de catégories adaptées aux profils et au niveau des apprenants (par exemple, fruits, animaux, ville, pays, prénom). Puis il choisit un son parmi les phonèmes du français en cours d'acquisition par les apprenants. Les apprenants doivent ensuite remplir les catégories par des mots contenant ou commençant par le son choisi. Une fois fini, l'enseignant peut leur demander de lire les mots écrits. Ce jeu s'adapte facilement au niveau des apprenants et ne demande pas de matériel en particulier.
- « Écoutons les sons » : Les apprenants forment un cercle et à l'aide d'une balle, ils désignent l'étudiant qui doit répondre. L'apprenant qui lance la balle doit choisir un son pour que celui qui reçoit la balle dise un mot contenant ce son avant de relancer la balle. Si les apprenants sont trop nombreux, l'enseignant peut diviser la classe en différents groupes en mélangeant les niveaux.

Conclusion

À travers ce mémoire, nous avons voulu montrer un exemple de difficultés réelles que peuvent rencontrer les apprenants au moment d'acquérir une nouvelle langue étrangère. Nous avons également voulu donner des propositions de remédiations phonétiques réalisables en classe. Pour cela, j'ai commencé par constituer un cadrage théorique à partir de trois grands axes : la perspective historique de l'enseignement de l'oral, la prononciation dans l'enseignement/apprentissage du FLE et la comparaison des systèmes phonologiques français et espagnol.

Ce cadrage théorique m'a permis d'approfondir mes connaissances de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. J'ai ainsi pu comprendre son évolution ainsi que la place donnée à l'enseignement de la prononciation et de l'oral. J'ai également pris conscience des relations entre les différentes langues des apprenants et leur impact lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Par la suite, j'ai pu faire des recherches sur la place et l'importance de la phonétique en didactique du FLE. J'ai compris l'importance de la relation entre la perception auditive et la prononciation dans l'apprentissage de la L2. La correction phonétique est également très importante et doit suivre certains procédés pour améliorer son efficacité. Enfin, nous avons élaboré une comparaison des systèmes phonologiques du français et de l'espagnol. Nous avons présenté toutes les voyelles et les consonnes des deux langues en précisant leurs caractéristiques. Cette comparaison nous a permis d'émettre des hypothèses sur les possibles difficultés rencontrées par les hispanophones au moment de se confronter à la prononciation du français.

Nous avons par la suite travaillé sur la conception d'un protocole expérimental sur la perception et la production des voyelles antérieures arrondies du français. Cette expérience est constituée de plusieurs tests. Avant de présenter les tests et d'analyser leurs résultats, nous avons présenté le matériel utilisé, le corpus élaboré ainsi que les sujets volontaires qui ont participé. Les modalités de passation des différents tests ont également été expliquées. L'analyse des résultats des tests nous a permis d'infirmer ou de confirmer les hypothèses élaborées antérieurement. Nous nous sommes rendu compte de certaines conduites répétitives dues aux conditions de passation des tests, les étudiants ont été timides face au dictaphone. Les résultats nous ont également permis de nous apercevoir d'influences d'autres langues dans les productions. Ils ont été variés et n'ont pas montré de tendances en particulier. Mais nous avons tout de même pu confirmer les difficultés des apprenants au moment de percevoir et de produire ces voyelles.

Enfin, à partir de ces résultats et en tenant compte des éléments évoqués dans la partie théorique, nous avons élaboré une démarche de remédiation phonétique adaptable à différents contextes et différentes difficultés rencontrées chez les apprenants. Nous avons tout d'abord présenté trois méthodes : la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques et la méthode verbo-tonale. Chacune de ces méthodes a donné lieu à des approches utilisables par les enseignants. Nous avons présenté l'approche paysagiste, la priorité donnée à la voix et aux gestes et l'approche Silent Way. Ces trois approches nous renseignent sur différentes manières de corriger la phonétique des apprenants. Nous avons conclu ce travail de recherche par la proposition de cinq exercices réalisables en classe et sans matériel. Nous avons présenté la sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires, la discrimination auditive, les contextes facilitants, la relation phonie-graphie et enfin la phonétique par le jeu. Tous ces exercices sont adaptables à d'autres sons de la langue.

Ce travail pourrait être poursuivi par la mise en place de ces dispositifs de correction phonétique sur le même groupe d'apprenants. Ainsi, nous pourrions voir s'ils sont adaptés et si les résultats sont bons. Un suivi de leur progression pourrait être fait pour comprendre l'origine de leurs difficultés.

Pour conclure, ce travail m'a permis de mobiliser des notions apprises lors du master. J'ai ainsi pu les appliquer dans une situation réelle d'enseignement, qui était ma première expérience professionnelle comme enseignante de FLE. Cette expérience unique m'a ouvert les yeux sur certaines problématiques, comme les difficultés des apprenants lors de la production orale. J'ai aimé étudier ce sujet et chercher des solutions pour aider les apprenants. Grâce à cette étude j'ai pu prendre conscience de l'importance des éléments suprasegmentaux ainsi que les gestes liés à la parole dans la production de la parole mais également lors de sa compréhension.

Bibliographie

Abel, C. (2018). L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences/l'approche actionnelle - opposition ou synergie ? *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 72. URL : <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/51-l-enseignement-et-l-evaluation-de-la-prononciation-en-classe-de-fle-et-l-approche-par-competences-l-approche-actionnelle-opposition-ou-synergie>

Bailleul, C. (2011). La méthode verbo-tonale face aux interférences phonétiques et phonologiques pour les étudiants égyptiens. *Travaux des doctorants du CRISCO 2010-2011. Cahiers de recherche linguistique diffusés par le CRISCO*. Disponible sur: www.crisco.unicaen.fr

Billieres, M. (2008). L'inhibition phonétique en langue étrangère. in Dossier : Hier, Mai 68. *Le Français dans le monde, Revue de la Fédération Internationale de Professeurs de Français*, N° 357. Paris: Didier.

Boch, F. et Sorba, J. (2020). Tester la compétence lexicale des adultes francophones : réflexion sur le choix des distracteurs dans un test à choix multiples. *Lidil*, 62. Doi : <https://doi.org/10.4000/lidil.8023>

Champagne-Muzar, C. et Bourdages, J. S. (1998). *Le Point sur la phonétique*. Paris, Clé International.

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

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Éditions Didier.

Delattre, P. (1947). La liaison en Français, Tendances et Classification. *The French Review*, 21. URL : <https://www.jstor.org/stable/380528>.

Dufeu, B. (2016). *Vers une approche holistique de la prononciation*. In Caceres, A. (2018). *Enseignement de la prosodie en FLE à partir d'une perspective multimodale*. (Master 2, Université Grenoble Alpes). URL : https://www.researchgate.net/publication/335421931_Corps_et_voix_Enseignement_de_la_prosodie_en_FLE_a_partir_d%27une_perspective_multimodale

Fredet, F., Amelot, A., Pillot-Loiseau, C. (2010). Apports de la phonétique expérimentale à la didactique de la prononciation du français langue étrangère. *Phonétique, phonologie et enseignement des langues de spécialité*, 10. URL : <https://doi.org/10.4000/apliut.723>

Kaneman-Pougatch, M. et Pedoya-Guimbretière, E. (1991). *Plaisir des sons : enseignement des sons du français*. Hatier/Didier, Paris. Cité par Ghania, O. (2012). *Pronunciation Learning/Teaching Strategies: Which Didactic Choice(s) for French in an Algerian Context (the case of students from the French Department at the University of Oran)*. (Université d'Oran, Algérie). URL : <https://hal.science/tel-03752561>

Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. G. Flachbacher. URL : https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QacUcpGvqxkUCpCy2yU-MHY4qSStFu4PLlBm7K5uBLczueEGaRffXUy2SlkWJJX1nAwFABfWxfEvxs1ozcis1RzIMYslaKqBc_r52nfd4D6KtUOLGEzaCImyeUmN8ZUoNk18Y959U94IH2Atkcm3cy9biFW6tz-L LZ6xW-01YTDm8h_pIHMgW4qqe9YLIaB79TiYx3GDyR4EhcTpDgAKetzjR87UKwh4r5fLICchBUAWTQtlaim2ZiaTez6j58L90iTpKVFRTI4M-ZlKoVSfgxQuGig2r_nWrOU28djfZMTJl5hPuI8

Guimbretière, I. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier : Paris.

Guberina, P. (1965). La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle. *Le Français dans le Monde*, 103

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

Léon, P. (1992). *Phonétisme et prononciations du français. Avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris, Nathan Université (coll. Linguistique).

Lhote, E. (1988). Une approche paysagiste de la compréhension orale d'une langue. *Reflète*, 26, p. 26-27.

Llamas Pombo, E. (s.d.). *Fonética suprasegmental contrastiva francés-español: una cuestión de "acento"*. Universidad de Salamanca.

Llorca, R. (1995). Le rapport geste / parole sous l'angle rythmique : application à une pédagogie gestuelle de la prosodie du Français Langue Etrangère. Colloque *Verbal, Non Verbal : frères jumeaux de la parole* CLA Besançon / ANEFLE. p. 29-43.

Llorca, R. (2001). Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. Colloque *Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes ?* Saint- Etienne. p. 141 – 150.

Miras, G. (2019). De la correction à la médiation : la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-1. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4298>.

Mouronval, P.M. (2019). *Francés, fonética y pronunciación*.

Instruction du 15 Novembre 1901 : *Circulaire relative à l'enseignement des langues vivantes*. Signée G.Leygues. B.A.M.I.P., t. LXX, pp.895-897. Cité par Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. p.86. Nathan-CLE international. URL : <https://gilleskuitche.e-monsite.com/medias/files/histoire-des-methodologies-de-l-enseignement-des-langues-christian-puren.-302-pages-cle.-internat.-1988.pdf>.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE international.

Puren, C. (2000). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Les langues modernes*. n°1/2000, pp. 68-70. Paris : APLV. : file:///Users/user/Desktop/MEMOIRE%20DE%20STAGE/lectures/PUREN_2000a_Me%CC%81thodes_et_constructions_methodologiques.pdf

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347. URL:

https://www.christianpuren.com/app/download/5523333851/PUREN_2006g_Configurations_didactiques_revue%2BFLEM_n347.pdf

Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.

Revuelta, J. (2004). Analysis of Distractor Difficulty in Multiple-Choice Items. *Psychometrika*, 69, 217-234.

Robert, J. (2008). Oral. Dans *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.

Silva, H. (2005). Pour faire de la phonétique II. Enseigner la phonétique aux hispanophones. *Chemins actuels*. URL :

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55521150/ARTICLE_ENSEIGNER_LA_PHONETIQUE_HAYDEE_SILVA-libre.pdf?1515777187=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPour_faire_de_la_phonetique_II_Enseigner.pdf&Expires=1722361745&Signature=NQgpqJEqPwJk9XrmL5uodNtxATfBN~SnA5KrZLusyQySymKCRcMPjaGaeKVLkg26JmovAgfUsvYk0M0mmo7d7s7FzrqTOvxwxJKfqokzCHsJal3JBhP4WFDOxRJRTRQBOsmYxho9-i759GHmX09EQo9MVjHi83j6MCGawZ5KVD06z7g9zcyY5iuaRI1CYyCa4ZU8gH30TRGeq6H02ncYSQgaAJYyxldGI-tZhSyvMKCumu0CN-X7QB11HGwGwhCN07dOfWluEpTPJ6bTqR65Eue8DHZFrO1uR0AFdEjIm8AyJiUZAKWjsymBXWulZiyFCS9V7aWSXGY6v2SF-e9zQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.

Murray-Schafer, R. (1979). *Le paysage sonore. Toute l'histoire de notre environnement sonore à travers les âges*. Paris : Jean-Claude Lattès.

Tagliante, C. (2011). *La Classe de Langue*. CLE-International

Thinès, G. et Lempereur, A. (1975). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris : Éditions universitaires.

Tomé, M. (1993). Introduction à une phonétique du français pour les étudiants espagnols. *Estudios humanísticos. Filología*, 15. DOI : <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i15.4253>.

Tomé, M. (1994). *Fonética francesa para uso de estudiantes españoles*. Universidad de León.

Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1625>

Troubetzkoy, N. S. (1967). *Principes de phonologie*. Klincksieck (2ème éd.), Paris. 1ère édition : 1938.

Uistu, U. (2012). *Modern Technologies of Teaching Foreign Languages : selected papers from the International Scientific Conference*. N. Sharafutdinova. URL : <https://lib.ulstu.ru/venec/2012/Warafutdinova2.pdf#page=36>

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Lenguas Modernas*, 14, pp. 183-196. hal-03205907. URL :

file:///Users/user/Desktop/MEMOIRE%20DE%20STAGE/lectures/WACHS-Tendances%20actuelles%20en%20enseignement%20de%20la%20prononciation%20du%20franc%CC%A7ais,%20langue%20e%CC%81trange%CC%80re%20(FLE)_2011_de%CC%81pose%CC%81%20avril%202021.pdf

Weinreich, U. (1963). *Languages in contact. Findings and Problems*. Mouton Publishers.

Woisard, V., Espesser, R., Ghio, A. et Duez, D. (2013). De l'intelligibilité à la compréhensibilité de la parole, quelles mesures en pratique clinique ? *Revue de Laryngologie Otologie Rhinologie*, 134. hal-01486715. URL :

file:///Users/user/Desktop/MEMOIRE%20DE%20STAGE/lectures/1N4%201216%20WOISARD%20SFPH.pdf

Yllera, A. (1991). *Fonética y fonología francesas*. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sitographie

CNRTL : <www.cnrtl.fr/lexicographie/distracteur>.

Llorca, R. (2010). *Voix, mouvement, accentuation*. [En ligne].

<https://www.youtube.com/watch?v=LYvmGyBuhjs> (Consulté le 30 juillet 2024).

Glossaire

Crible phonologique : type de conditionnement au système phonétique de la langue première consistant à empêcher ou diffculter systématiquement la réception/intégration de nouveaux sons appartenant à une langue seconde.

Méthode verbo-tonale : méthode basée sur la nécessité de « rééduquer » l'oreille de l'apprenant pour améliorer sa perception et potentiellement sa production.

Correction phonétique : acte pédagogique qui remédie aux problèmes phonétiques soulevés par l'enseignement des faits phonétiques (Uistu, 2012, p.38).

Contexte facilitant : conditions favorables à la perception et à la production de sons.

Sigles et abréviations utilisés

Abréviation : **etc.** : et cetera

Sigle : **LLASIC** : Langues, lettres et arts du spectacle, information et communication
LIDILEM : Laboratoire de recherche en Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles
FLES : Français Langue Étrangère et Seconde
API : Alphabet Phonétique International
CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
LE : Langue Étrangère
SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuelle
CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues
LM : Langue Maternelle

Table des illustrations

Figure 1. Page de couverture de la brochure de présentation du CUEF de Grenoble.	9
Figure 2. Logo de l'Université Grenoble Alpes	17
Figure 3 : Coupe sagittale de la réalisation des sons [y], [ø] et [œ].	82
Tableau 1 : Système consonantique du français et de l'espagnol (en rouge)	28
Tableau 2 : Système vocalique du français et de l'espagnol (en rouge)	30
Tableau 3 : Support enregistré : test de comparaison binaire	44
Tableau 4 : Résultats du test de comparaison binaire des voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants.	45
Tableau 5 : Étude des erreurs de comparaison binaire des voyelles des voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants.	47
Tableau 6 : Support enregistré : test de discrimination ternaire	48
Tableau 7 : Résultats du test de discrimination ternaire des voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants.	50
Tableau 8 : Support enregistré : test d'identification du son dans des mots	51
Tableau 9 : Résultats du test d'identification des sons [y] et [i]	51
Tableau 10 : Résultats du test d'identification des sons [y] et [u]	52
Tableau 11 : Résultats du test d'identification des sons [ø] et [ɛ]	53
Tableau 12 : Résultats du test d'identification des sons [œ] et [ɛ]	54
Tableau 13 : Support enregistré : reproduction de mots isolés	56
Tableau 14 : Résultats généraux du test de production des voyelles [y], [ø] et [œ] dans des mots par des apprenants hispanophones débutants.	59
Tableau 15 : Résultats par mots du test de production de mots contenant les voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants.	60
Tableau 16 : Transcriptions phonétique des productions de mots contenant les voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants. (En vert clair nous trouvons les bonnes prononciations et en vert foncé les mots qui ne poseront pas de problème d'intelligibilité)	61
Tableau 17 : Support enregistré : reproduction de phrases	62
Tableau 18 : Résultats du test de production des voyelles [y], [ø] et [œ] dans des phrases par des apprenants hispanophones débutants.	64
Tableau 19 : Résultats par mots du test de production de mots en contexte contenant les voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants.	65
Tableau 20 : Transcriptions phonétique des productions de mots dans des phrases contenant les voyelles [y], [ø] et [œ] par des apprenants hispanophones débutants. (En vert nous trouvons les bonnes prononciations.)	66
Tableau 21 : Erreurs de prononciation de mots isolés, par apprenant	68
Tableau 22 : Erreurs de prononciation de phrases (mots en contexte), par apprenant	69
Tableau 23 : Exemples d'exercices de discrimination	83
Tableau 24 : Exemples d'exercices d'identification	84
Tableau 24 bis : Exemples d'exercices d'identification de sons dans des phrases	85
Tableau 25 : Classement des voyelles selon Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1991)	86

Table des annexes

Annexe 1 Support écrit donné aux apprenants pour la réalisation des tests	103
Annexe 2 Support enregistré permettant la réalisation des tests	105

Annexe 1

Support écrit donné aux apprenants pour la réalisation des tests

1er test : comparaison binaire

Écoutez les paires de mots suivantes. Pour chaque numéro, indiquez si les deux mots que vous entendez sont identiques (=) ou différents (≠).

[y] - [i]			[y] - [u]			[ø] - [ɛ]			[œ] - [ɛ]		
	=	≠		=	≠		=	≠		=	≠
1			1			1			1		
2			2			2			2		
3			3			3			3		
4			4			4			4		
5			5			5			5		
6			6			6			6		
7			7			7			7		
8			8			8			8		

2eme test : discrimination ternaire

Écoutez les trinômes de mots suivants. Quelle unité est différente ?

[y] - [i]				[y] - [u]				[ø] - [ɛ]				[œ] - [ɛ]			
	1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3
1				1				1				1			
2				2				2				2			

3ème test : identification du son dans des mots

Entendez-vous le son [y] ou le son [i] ?

	[y]	[i]
1		
2		
3		
4		

Entendez-vous le son [y] ou le son [u] ?

	[y]	[u]
1		
2		
3		
4		

Entendez-vous le son [ø] ou le son [ɛ] ?

	[ø]	[ɛ]
1		
2		
3		
4		

Entendez-vous le son [œ] ou le son [ɛ] ?

	[œ]	[ɛ]
1		
2		
3		
4		

Annexe 2

Support enregistré permettant la réalisation des tests

1er test : comparaison binaire

exemple : court - court / du - doux

[y] - [i]	[y] - [u]	[ø] - [ɛ]	[œ] - [ɛ]
1. pile - pull	1. poux - poux	1. te - taie	1. peur - père
2. du - du	2. turent - tour	2. que - queue	2. meure - mère
3. mue - mie	3. cure - cure	3. des - de	3. rêve - rêve
4. nu - nid	4. du - doux	4. mais - mais	4. l'air - leur
5. lu - lit	5. mu - mu	5. laid - le	5. seul - seul
6. vie - vie	6. lu - loup	6. vœux - vais	6. pleur - plaire
7. firent - furent	7. sur - sourd	7. feu - fait	7. neuf - nef
8. rue - rue	8. fou - fou	8. se - se	8. meuble - meuble

2eme test : discrimination ternaire

exemple : lu - vue - pire

[y] - [i]	[y] - [u]	[ø] - [ɛ]	[œ] - [ɛ]
1. rue - mie - tire	1. tour - roux - pull	1. rèche - nœud - lèche	1. fleur - verre - mer
2. lire - pile - furent	2. nous - burent - fou	2. pêche - mèche - vœux	2. père - cœur - nef

3ème test : identification du son dans des mots

exemple : bène

[y] - [i]	[y] - [u]	[ø] - [ɛ]	[œ] - [ɛ]
1. lune	1. moule	1. zèbre	1. treize
2. bikini	2. plume	2. belle	2. pleurait
3. île	3. moulure	3. neveu	3. œuf
3. tulipe	4. sucre	4. peut-être	4. neuve

1er test : reproduction de mots isolés

[y] - [i]	[y] - [u]	[ø] - [ɛ]	[œ] - [ɛ]
1. cube	1. dune	1. jeudi	1. sœur
2. rhume	2. pure	2. deux	2. beurre
3. style	3. poule	3. rêve	3. chèvre
4. kiwi	4. couche	4. règle	4. reine
5. pourri	5. humour	5. première	5. œillère

2ème test : reproduction de phrases

[y]	[ø]	[œ]
J'aime les mûres. Je suis sûr qu'il est gentil.	Je veux ses jeux. Je te connais.	L'œuvre est neuve. Leurs sœurs sont belles.

Table des matières

Introduction.....	6
PARTIE 1	
-	
L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL.....	10
1. Perspective historique.....	11
1. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle.....	12
2. L'approche communicative notionnelle-fonctionnelle.....	15
3. La perspective actionnelle.....	17
4. Apports de la recherche sur l'acquisition des langues.....	18
2. La prononciation dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	19
1. La place et l'importance de la phonétique en didactique du FLE.....	20
2. La perception auditive et la prononciation en L2.....	23
3. La correction phonétique.....	25
3. Comparaison des systèmes phonologiques français et espagnol.....	27
1. Comparaison des consonnes du français et de l'espagnol.....	27
2. Comparaison des voyelles du français et de l'espagnol.....	30
3. Les difficultés rencontrées par les hispanophones au moment de prononcer le français.....	32
PARTIE 2	
-	
ÉTUDE DE LA PERCEPTION ET DE LA PRODUCTION DES SONS SPÉCIFIQUES DU FRANÇAIS PAR DES APPRENANTS HISPANOPHONES...	
34	
1. Méthodologie de la recherche.....	35
1. Expériences effectuées.....	35
2. Matériels pour les tests de perception et de production.....	38
3. Présentation des sujets et du corpus.....	40
2. Perception des sons spécifiques du français par des apprenants hispanophones.....	42
1. Modalités de passation des tests de perception.....	42
2. Résultats et analyses.....	44
3. Production des sons spécifiques du français par des apprenants hispanophones.....	55
1. Modalités de passation des tests de production.....	55
2. Résultats et analyses.....	56
PARTIE 3	
-	
DÉMARCHE DE REMÉDIATION PHONÉTIQUE.....	70
1. Méthodes de remédiation phonétique.....	71
1. La méthode articulatoire.....	71
2. La méthode des oppositions phonologiques.....	73
3. La méthode verbo-tonale.....	74
2. Approches de remédiation phonétique.....	75
1. L'approche paysagiste.....	75
2. Priorité à la voix, au rythme et aux gestes.....	77
3. L'approche Silent Way.....	79
3. Propositions de remédiation phonétique.....	81
1. Sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires.....	81
2. La discrimination auditive.....	83
3. Les contextes facilitants.....	86
4. La relation phonie-graphie.....	89

5. La phonétique par le jeu.....	91
Conclusion.....	92
Bibliographie.....	94
Sitographie.....	99
Glossaire.....	99
Sigles et abréviations utilisés.....	100
Table des illustrations.....	101
Table des annexes.....	102
Table des matières.....	108

MOTS-CLÉS : FLE, phonétique, voyelles antérieures arrondies, acquisition de la prononciation, discrimination auditive, perception, production, correction, remédiation, apprenants hispanophones débutants.

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, nous souhaitons démontrer l'importance de l'enseignement/apprentissage de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère. En comparant les systèmes phonologiques des deux langues, le français et l'espagnol, nous avons émis des hypothèses sur les difficultés des apprenants. Nous avons choisi de nous intéresser au comportement des apprenants hispanophones débutants face aux voyelles antérieures arrondies du français. Pour ce faire, nous avons conçu des tests de perception et de production de ces voyelles. Les résultats analysés nous ont aidé à mieux comprendre les liens existants entre la compréhension de l'oral et la prononciation d'une nouvelle langue. Ils nous ont également permis de proposer des dispositifs de remédiation phonétique que les enseignants peuvent mettre en place pour guider les apprenants.

PALABRAS CLAVES: FLE, fonética, vocales anteriores redondeadas, adquisición de la pronunciación, discriminación auditiva, percepción, producción, corrección, remediación, estudiantes hispanófonos principiantes.

RESUMEN

En esta investigación, hemos querido demostrar la importancia de la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Haciendo la comparación de los sistemas fonológicos de los dos idiomas, el francés y el español, hemos podido formular hipótesis sobre las dificultades de los estudiantes. Hemos escogido interesarnos en el comportamiento de los estudiantes hispanófonos principiantes frente a las vocales anteriores redondeadas del francés. Para ello, hemos concebido varios tests de percepción y de producción de aquellas vocales. Los resultados analizados nos han ayudado a entender mejor los vínculos existentes entre la comprensión oral y la pronunciación de un nuevo idioma. También nos han permitido proponer varios dispositivos de remediación fonética para que los profesores puedan guiar a los estudiantes.