



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN MÁSTER

Analyse des difficultés en production orale d'une classe de 3^eESO : la méthode verbo-tonale de phonétique corrective

Analysis of the oral production difficulties of a class of 3^oESO: the verbo tonal method of phonetic correction

Autora

Marta Mateo Segura

Director

Javier Vicente Pérez

Máster Universitario en Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de idiomas, Artísticas y Deportivas: especialidad francés

Julio 2021

Table des matières

Introduction.....	1
1. Méthodologie mise en place par les enseignants de l'IES.....	2
1.1 Analyse de la méthode <i>Jeu de Mots</i>	3
1.2 Le processus d'enseignement de la production orale.....	12
2. Introduction à la phonétique corrective.....	16
2.1 Analyse de différentes méthodes de la phonétique corrective.....	17
2.2 Principes de correction de la méthode verbo-tonale.....	23
3. Conclusion.....	30
Bibliographie et sitographie.....	32

Introduction

Ce travail s'inscrit dans le cadre du *Máster Universitario en Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de idiomas, Artísticas y Deportivas* : spécialité de français langue étrangère. Cette formation vise à préparer les futurs enseignants du secondaire obligatoire en Espagne en proposant des matières centrées sur la didactique et la pédagogie ainsi que deux périodes de stage où les étudiants ont la possibilité de mettre en pratique toutes les compétences qu'ils sont en train d'approfondir. L'objectif donc de ce mémoire est d'appliquer toutes les connaissances acquises tout au long de l'année. À cette fin, nous allons analyser les besoins et les intérêts d'une classe de français langue étrangère de 3^ºESO¹ de l'établissement IES Clara Campoamor Rodríguez afin de choisir la méthodologie la plus appropriée à ces besoins et intérêts. Pour ce faire, nous allons analyser la méthodologie mise en place par les enseignants du centre, ce que nous permettra d'observer les difficultés rencontrées chez les apprenants.

Parmi ces difficultés, nous constaterons que l'une des plus remarquables est l'expression orale. Les enseignants sont bien conscients de cette situation et affirment que cela se produit en raison du fait que les heures accordées à l'enseignement de cette matière au niveau de 3^ºESO (deux par semaine) s'avèrent insuffisantes. Les enseignants avouent qu'ils ont du mal à travailler au même niveau les quatre activités langagières, en négligeant normalement la production orale car c'est la compétence qui demande le plus de temps et de travail individualisé. Pendant notre période de stage nous avons en effet remarqué ce phénomène ainsi que ses conséquences : un niveau très bas en expression orale et un abandon de la matière dans les années scolaires suivantes.

En vue de contribuer à changer cette situation et améliorer l'expression orale des élèves, la première partie de notre travail se consacre à l'analyse approfondie de la méthodologie mise en place par les enseignants du centre scolaire : le manuel suivi comme guide du cours, la démarche méthodologique des cours, les exercices et activités proposés pour réviser et consolider les contenus travaillés. Dans cette analyse, nous accorderons une attention toute particulière au processus d'enseignement-apprentissage de la production orale. En gros, nous constaterons que ce processus est limité à la correction phonétique des erreurs de lecture des élèves, en proposant un modèle de correction basée sur la correction individuelle de chaque lettre, donc, des faits

¹ En Espagne, l'acronyme ESO fait référence à « la Enseñanza Secundaria Obligatoria », c'est-à-dire, à l'enseignement secondaire obligatoire.

segmentaux, en négligeant les faits suprasegmentaux tels que l'intonation et le rythme. D'ailleurs, cette démarche se limite à montrer aux élèves les correspondances graphophonologiques (graphèmes-phonèmes) ce qui ne favorise pas l'expression libre et spontanée des apprenants et les empêche d'acquérir un discours naturel et une communication effective. Une enquête lancée auprès des élèves nous a permis de corroborer notre analyse et de confirmer que, d'après les élèves, l'activité langagière de la production orale est effectivement négligée par rapport aux autres activités langagières mais qu'elle est cependant celle qui suscite le plus d'intérêt.

Après avoir analysé les conditions et les facteurs intervenant dans le déroulement des cours et les besoins et intérêts des élèves, nous aborderons les possibilités d'amélioration des aspects méthodologiques décrits dans la deuxième partie de notre travail. Parmi ces améliorations, nous nous concentrerons sur celles concernant la production orale et nous essayerons de trouver la méthode de phonétique corrective la plus adéquate dans notre contexte d'enseignement-apprentissage.

L'objectif principal du mémoire est donc clair : analyser et proposer une démarche méthodologique qui permette de répondre à toutes les conditions spécifiques de l'enseignement du FLE dans l'étape de 3^º ESO de l'IES Clara Campoamor Rodríguez tout en promouvant la motivation et la participation active des élèves. Afin d'améliorer la motivation et le niveau de langue des apprenants de FLE, nous analyserons les méthodes de phonétique corrective qui puissent être les plus appropriées pour le déroulement des cours. Ainsi, nous souhaitons que ce mémoire nous permette de réfléchir sur la situation actuelle de l'enseignement de FLE dans l'enseignement secondaire obligatoire à Saragosse ainsi que de proposer une méthodologie qui puisse améliorer cette situation.

1. Méthodologie mise en place par les enseignants de l'IES Clara Campoamor Rodríguez

Au cours de l'année scolaire 2017-2018, un total de 106 étudiants de 2^º ESO participent au programme d'utilisation des appareils électroniques en classe et au cours de l'année académique 2018-2019, un total de 153. Ce programme fournit à chaque élève et aux professeurs concernés des Chromebooks achetés par l'école en collaboration avec l'association AMPA (*Asociación de Madre y Padres de Alumnos*), étant donné que l'établissement n'a pas eu de soutien économique de l'administration de l'éducation pour

le mettre en œuvre. Ce programme a également travaillé sur la formation du personnel enseignant visant à l'utilisation correcte de l'appareil et à l'utilisation des outils G-Suite pour l'éducation. Les outils G-Suite composent la plateforme Google Workspace, un espace Google avec des applications telles que Google Documents, Google Agenda, Google Drive, Google Hangouts ou Google Classroom. Du point de vue de l'enseignement, ces applications permettent de travailler en classe d'une manière innovante ainsi que de développer une méthodologie plus interactive à travers l'acquisition d'une compétence numérique. De plus, ce programme s'est avéré la seule option possible pour continuer avec les cours pendant la crise sanitaire causée par le Covid-19 en mars 2020. Les TIC (Technologies de l'information et de la communication) et les compétences numériques ont rapidement devenues le seul moyen capable de dispenser un enseignement à distance basé sur une démarche méthodologique actionnelle.

Environ la moitié du personnel enseignant a directement et indirectement participé à la mise en œuvre du projet, bien qu'ils ne fassent pas partie du groupe de formation et, à partir de l'année académique 2019-2020, il a été progressivement implanté pour tous les élèves, d'abord dans tous les groupes de 2^ºESO, puis dans le reste des groupes de l'école secondaire. Pour sa mise en œuvre, il a été convenu de ne pas utiliser de manuels scolaires en papier, bien qu'il soit possible de continuer à utiliser divers matériels en format papier. Différents supports de ce type continueront donc à être utilisés : cahiers de classe, livres de lecture, dossiers, etc.

La méthodologie que nous allons donc trouver dans la classe de FLE de 3^ºESO se base sur les nouvelles technologies ainsi que sur les compétences numériques. Néanmoins, nous allons constater que ce programme d'innovation n'a pas beaucoup changé la méthodologie suivie par les enseignants de FLE, une méthodologie qui s'appuie sur la méthode choisie par le département de français, la méthode *Jeu de mots* publié en 2019 par la maison d'édition Vicens Vives.

1.1 Analyse de la méthode *Jeu de mots*

Le département de français de l'IES Clara Campoamor Rodríguez fait usage de la méthode Jeu de mots pour les quatre années de l'enseignement secondaire. Ces quatre volumes visent à développer le curriculum du FLE avec les contenus et les objectifs établis par le cadre législatif espagnol :

À la fin du 4ème volume, la méthode permet d’atteindre un niveau B1.1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. *Jeu de Mots* se fonde sur une approche actionnelle, visuelle et ludique de l’enseignement du français. L’apprenant est placé au centre du processus d’apprentissage. Par conséquent, le point de départ de cette méthode s’inscrit sur ses besoins. Sa démarche pédagogique permet aux apprenants de développer tous les outils nécessaires à la communication en langue française dans les différents contextes de la vie quotidienne, mais aussi d’aborder l’examen de certification DELF². Elle propose des objectifs SMART : Simples, Mesurables, Accessibles et Réalisables en un Temps donné grâce à une variété de situations d’apprentissages pragmatiques, stimulantes, progressives et en adéquation avec l’environnement des adolescents (Gislon et al., 2019).

La méthode suit alors la même approche que celle suivie par le CERCL :

[Une] perspective actionnelle en considérant avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (Conseil de l’Europe, 2001 :15).

Cette approche vise à développer les quatre activités langagières au même niveau : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

Le volume correspondant à l’étape de 3^eESO vise à atteindre le niveau A2 du CECRL et se décompose en 7 unités qui se divisent à leur tour en sept sections : *Introduction à l’unité* ; *Leçon 1* ; *Leçon 2* ; *Leçon 3* ; *Actu jeunes* ; *Compétences citoyennes* et *Fais le point !* Chaque unité est reliée à un sujet différent en créant une atmosphère propice à la contextualisation et à la meilleure compréhension des contenus linguistiques et culturels à apprendre.

Introduction à l’unité :

² Diplôme d’études en langue française.

Toutes les unités commencent avec une introduction qu’indique les objectifs et le projet visés. Le titre de chaque unité introduit la thématique de l’unité afin de donner un indice aux élèves de ce qu’ils vont apprendre :

Unité 0 : *On recommence !* → Révision des contenus, notamment du lexique et des expressions, appris l’année scolaire précédente.

Unité 1 : *L’environnement* → L’objectif est d’apprendre à décrire un objet, parler de l’écologie et demander et exprimer une opinion.

Unité 2 : *Ma journée* → Apprendre à parler de son emploi du temps, exprimer la fréquence, demander, proposer, accepter de l’aide et parler de son collège.

Unité 3 : *Les vacances* → L’objectif est d’apprendre à décrire un lieu, parler du temps qu’il fait, situer dans le temps (I) et parler de ses projets.

Unité 4 : *Tu vas bien ?* → L’unité vise à apprendre à demander et dire comment on se sent, exprimer l’hypothèse, donner un conseil, parler des sports et exprimer la satisfaction et le mécontentement.

Unité 5 : *Je vais devenir* → Apprendre à parler de ses aptitudes et de ses capacités, parler de musique, dire ce qu’on veut devenir, exprimer l’appartenance et situer dans le temps (II).

Unité 6 : *Médias et technologie* → L’objectif est d’apprendre à demander et donner une information, parler des médias, parler de technologie et raconter et décrire des situations passées.

Les deux premières pages se consacrent alors à l’introduction de l’unité et gardent la même structure. Nous trouvons alors une vidéo et un dialogue enregistré pour être écouté en classe. Ces deux documents sonores et visuels permettent aux élèves de répondre aux exercices de compréhension orale *Observe, Écoute et Lis et comprends*. Puis, cette première partie de l’unité finit en proposant la section *J’écoute, J’écris : le son /ʃ/*³. Cette section est la seule section de la méthode consacrée à la phonétique de la langue française que nous examinerons en profondeur plus loin. Maintenant, nous présenterons une petite analyse qui résume de toutes les leçons composant les unités du manuel.

³ Dans chaque unité, un ou deux sons sont travaillés.

Leçon 1 et Leçon 2 :

Ces deux leçons se consacrent au lexique et aux fonctions communicatives. Nous allons les analyser ensemble parce qu'elles présentent la même structure. L'apprentissage du nouveau lexique va s'appuyer sur des images qui représentent les signifiés des signifiants à apprendre. Par exemple :



Dans ces deux leçons, les exercices de renforcement consistent à compléter des phrases, associer des éléments des deux colonnes pour former des phrases ou ordonner des éléments pour créer des phrases complètes. Il y a également une section appelée *Communication* qui propose des expressions ou des descriptions que les apprenants doivent répéter en imitant l'enregistrement sonore. En outre, il y a d'autres exercices qui encouragent la production orale individuelle telle que la description d'un paysage, donner la prévision météorologique ou discuter en groupes à propos d'un sujet donné.

Leçon 3 :

La leçon 3 de la méthode Jeu de Mots se consacre à la grammaire. Cette grammaire est présentée par des tableaux récapitulatifs qui montrent des schémas à retenir par les apprenants vu qu'il y a, à mon avis, un manque important d'explications approfondies. Ces tableaux recueillent alors les conjugaisons des temps verbaux à apprendre comme le conditionnel ou le futur, cependant, il n'y a pas d'explication concernant la formation de la conjugaison :

Le conditionnel

Verbes réguliers

habiter + désinences	répondre + désinences
j' habiterais	je répondrais
tu habiterais	tu répondrais
il/elle/on habiterait	il/elle/on répondrait
nous habiterions	nous répondrions
vous habiteriez	vous répondriez
ils/elles habiteraient	ils/elles répondraient



6 Écoute et répète les conjugaisons.

040

Verbes irréguliers

être → je serais
avoir → j' aurais
aller → j' irais
devoir → je devrais
faire → je ferais
pouvoir → je pourrais
savoir → je saurais
venir → je viendrais
vouloir → je voudrais

Dans le tableau ci-dessus, correspondant à l'unité 3, nous pouvons voir la formation du conditionnel ; l'explication selon laquelle la conjugaison est formée par une racine et une terminaison ou désinence n'est pas précisée. De plus, la différence entre un verbe régulier et un verbe irrégulier n'est pas non plus expliquée. Cela implique que les apprenants ne sont pas capables de comprendre le processus de formation du temps verbal sans une explication complémentaire fournie par l'enseignant. D'ailleurs, l'emploi du temps verbal n'est pas non plus affiché ; les apprenants ne peuvent donc pas connaître ce qu'il exprime. Par exemple, dans le cas du conditionnel, le désir, le regret, une information non-confirmée, un fait imaginaire, l'atténuation, etc. Ce fait provoque que les apprenants aient des difficultés pour savoir comment ou dans quelles situations de communication ils peuvent l'employer.

Pour apprendre ou pour appliquer la grammaire, la méthode propose des exercices très similaires à ceux décrits dans les leçons 1 et 2. Nous trouvons alors des exercices structuraux qui consistent à transformer les temps verbaux des phrases, à réordonner les éléments d'une phrase pour lui donner du sens, à compléter avec la conjugaison d'un verbe donné ou à remplacer des éléments soulignés par des pronoms, déterminants, adjectifs ou prépositions convenables.

Ancrée sur l'approche actionnelle, nous constatons que la méthode propose une grammaire implicite vu que l'absence d'explications approfondies de la grammaire empêche de développer la compétence métalinguistique des apprenants en favorisant une démarche déductive où la réalisation des exercices structuraux permettent aux apprenants d'apprendre automatiquement les règles de la grammaire ainsi que de les appliquer dans des situations similaires. Pourtant, il faut remarquer que, bien que le manuel s'inscrive dans l'approche actionnelle, les exercices proposés sont des exercices structuraux

typiques les méthodologies issues des principes du structuralisme des années 70, telles que la méthode audio-visuelle (MAV).

Les enseignants de l'IES Clara Campoamor Rodríguez ont ainsi remarqué un fait que nous allons décrire selon les mots de Mohammed (2008 : 9) :

Le problème dans ce genre d'exercice réside dans le fait que la règle reste implicite et inconsciente, alors qu'il y a des apprenants qui ont du mal à saisir la finalité grammaticale des exercices structuraux sans avoir une règle qui explique la structure du point grammatical étudié. Il convient donc que l'enseignant guide les apprenants à trouver la règle en s'appuyant, entre autres, sur les exercices structuraux.

En raison de ce fait, les enseignants vont mettre en place une démarche où la grammaire est explicite, cela signifiant, que les enseignants vont ajouter de l'information complémentaire et expliquer les règles des contenus grammaticaux, souvent, en langue espagnole. Une fois ces explications données, les enseignants vont demander aux élèves de réaliser les exercices proposés par le manuel et vérifier ainsi que les concepts aient été bien compris. En plus, cette vérification comporte la traduction des exercices en espagnol. Cela implique que le modèle de grammaire implicite suivi par le manuel va être changé par un modèle de grammaire explicite où l'on passe de l'explication des règles aux exemples qui l'illustrent (Günday et al., s. d). En corollaire, les enseignants vont appliquer une méthodologie assez traditionnelle.

Actu jeunes :

En suivant l'approche actionnelle de la méthode, cette partie de l'unité est consacrée à la réalisation d'une tâche ou projet où, selon le CERCL (2001 :16), « l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». D'après Riba (2009 :124), cette situation/problème nécessite « la mobilisation de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) en vue de sa réalisation effective ». Il nous semble donc cohérent que la tâche soit proposée à la fin de l'unité car elle nous servira de moyen d'évaluation de la performance des élèves.

Dans ce but, les sujets proposés cherchent à développer les compétences socioculturelles et sociolinguistiques dont les apprenants ont besoin pour l'accomplir.

Nous observons que les sujets traités se centrent sur la culture générale et des activités quotidiennes ainsi que sur l'histoire de la France. Analysons la tâche proposée dans l'Unité 4 : *Ma petite vidéo sur le sport* :



Après avoir analysé les tâches, nous pouvons affirmer que la compétence culturelle privilégiée par la méthode Jeu de Mots est, selon le classement de Puren (2013), la compétence métaculturelle. Voici le tableau qu'utilise Puren pour définir cette compétence :

Composantes	Définitions	Domaine privilégié	Activités de référence	
Méta-culturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture	Connaissances	Langagières Parler sur (commenter)	Culturelles Repérer, analyser, interpréter, extrapolier, réagir, juger, comparer, transposer

	étrangère, consultés en classe ou chez soi.		
--	--	--	--

En effet, les tâches encouragent les apprenants à réfléchir sur un thème culturel (soit de la culture maternelle, soit de la culture étrangère) par groupes, recueillir des informations et présenter ces nouvelles connaissances au reste de la classe.

Compétences citoyennes :

Cette partie est étroitement liée à la précédente, et, comme son nom le suggère, elle se consacre à l'acquisition des compétences citoyennes, c'est-à-dire, les compétences générales (*savoir* ; *aptitudes et savoir-faire* ; *savoir-être et savoir-apprendre*) selon le CECRL. Pour développer ces compétences, la méthode propose des vidéos explicatives animées sur le sujet à traiter.

Voici les sujets choisis par la méthode :

Unité 1 : *C'est quoi, le 8^{ème} continent ?*

Unité 2 : *C'est quoi, le harcèlement à l'école ?*

Unité 3 : *C'est quoi, un jour férié ?*

Unité 4 : *À quoi ça sert de faire du sport ?*

Unité 5 : *Comment est née la langue française ?*

Unité 6 : *Pourquoi y a-t-il plusieurs journaux en France ?*

Nous observons que les sujets traités se centrent sur la culture générale et des activités quotidiennes ainsi que sur l'histoire de la France.

Fais le point !

Chaque unité de la méthode Jeu de mots termine par la section *Fais le point !* où nous trouvons un recueil d'exercices de tous les contenus appris et travaillés dans l'unité. Ce recueil se compose de quatre exercices qui reçoivent le titre des objectifs définis dans l'introduction. Le but est alors de vérifier que les apprenants ont atteint les objectifs fixés.

Suite à l'analyse de la méthode *Jeu de Mots*, nous avons constaté qu'il s'agit d'une méthode utile avec des points forts et des points faibles. Parmi les points faibles, nous soulignons :

- L'absence d'explication grammaticale précise.
- L'absence de toute explication concernant la production orale telle que les phénomènes prosodiques ou l'articulation et réalisation des sons concernant des concepts clés de la phonétique et la phonologie.
- L'absence d'exercices de production orale qui ne soient pas de mises en commun avec d'autres élèves ou des répétitions d'un enregistrement.
- Les exercices structuraux, même s'ils ont leurs avantages, empêchent de bien évaluer si les apprenants ont vraiment intériorisé les concepts grammaticaux puisqu'on ne demande pas aux apprenants de justifier les réponses, mais juste d'associer, reformuler ou remplir les trous selon l'exemple.
- Le modèle implicite de la grammaire. Nous pensons qu'une démarche inductive serait beaucoup plus appropriée.

Parmi les points forts, nous soulignons :

- L'interrelation de toutes les compétences linguistiques. Les contenus sont choisis en fonction des objectifs marqués dans l'introduction. Ainsi, tout ce que l'élève apprend va suivre un même fil conducteur. Par exemple, si le thème de l'unité est le sport, le lexique va aborder les activités physiques et la grammaire va introduire le verbe *faire*. Cette corrélation entre contenus permet aux apprenants de développer les compétences nécessaires pour atteindre les objectifs.
- Le nombre et la fonctionnalité des documents sonores et des documents illustratifs utilisés comme support pour les exercices.
- Le manuel évite d'utiliser la langue maternelle, soit pour donner des explications soit pour faire des productions en langue maternelle. De cette façon, la méthode favorise que les apprenants ne fassent pas la traduction en leur langue maternelle afin de connaître le signifié d'un signifiant. Par contre, la signification des mots et des expressions va s'appuyer sur le contexte, les documents visuels ou les définitions données en langue étrangère.

1.2 Le processus d'enseignement de la production orale

Suite à l'analyse générale de la méthode et de la méthodologie suivie par les enseignants de l'IES Clara Campoamor Rodríguez, nous allons approfondir notre réflexion sur l'enseignement de la production orale. Comme nous l'avons précédemment dit, la méthode Jeu de Mots ne propose qu'une petite section dans l'introduction de l'unité concernant la phonétique en langue française et propose d'apprendre des phonèmes tels que [k], [ʒ], [ʃ], [g], [n], [s], [z] ou les voyelles nasales. Toutefois, nous ne trouvons pas d'explication phonologique par rapport à la réalisation correcte de ces phonèmes. Nous ne trouvons alors qu'une une remarque concernant la correspondance entre le son et ses graphies. Par exemple, dans l'unité 1 nous trouvons le tableau suivant :

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Le son [k] correspond à :<ul style="list-style-type: none">- qu → quand- q → cinq- ca, co, cu → cahier, consonne, culinaire- c (fin de mot) → sec | <ul style="list-style-type: none">- c + consonne → clair- ch + consonne → chrétien- k → kilo |
|--|---|

Après cette partie théorique de la corrélation entre graphème-phonème, la section *J'écoute, J'écris*, propose deux types d'exercices :

- 1) Un exercice enregistré où les apprenants doivent répéter un mot contenant ce son.

Exemple : le son [k] dans « curieux », « équilibre », « lac » ou « kilomètre ».

- 2) Exercice *Espace dictée* où les apprenants doivent écrire ce qu'ils entendent.

Exemple :

1. *Le code de la route oblige d'attacher sa ceinture de sécurité.*
2. *Dans ce quartier, on organise des activités.*
3. *Le prix est marqué sur l'étiquette.*
4. *Le cours de cuisine est compliqué.*
5. *De quelle couleur est ton sac ?*
6. *Au collège, il y a cinq classes.*

En écoutant ces dictées, nous constatons que les phrases n'introduisent pas les phénomènes prosodiques de l'intonation et de l'accent, étant donné que les énoncés sont prononcés d'une manière artificielle en faisant une pause après la prononciation de chaque mot. En effet, ces pauses provoquent que le discours ne soit ni entendu ni compris correctement vu que les élèves n'arrivent pas à trouver le sens des énoncés jusqu'à la transcription de tous les mots d'une phrase.

Par rapport à la prosodie, nous avons constaté que les enseignants font usage de la répétition des structures pour travailler les phénomènes prosodiques. S'appuyant sur le lexique, les enseignants vont apprendre des structures reliées à ce vocabulaire et ils vont représenter l'action. Ensuite, afin d'assurer la compréhension et la rétention des contenus, les enseignants demandent aux élèves de répéter le lexique avec l'intonation et l'accent correspondants. Par exemple, dans l'unité 4 contenant le lexique par rapport aux loisirs, les enseignants commencent à demander aux élèves « Qu'est-ce que tu aimes faire ? » Si les élèves répondent « J'aime jouer à la guitare », les enseignants vont faire semblant d'y jouer en répondant ou « Ah ! Moi, j'aime aussi ! » en rigolant ou bien « Argh ! Je n'aime pas du tout ! » en faisant une grimace. D'un côté, ce processus permet aux élèves de comprendre le contexte et l'emploi de l'expression (exprimer la surprise, le mécontentement, la joie, etc.). D'un autre côté, la répétition des mêmes structures ne nous paraît pas suffisant pour assurer que les élèves soient capables d'utiliser ces contenus dans une situation de communication réelle.

En nous appuyant sur l'observation réalisée en classe, nous pouvons soutenir que la méthodologie suivie par les enseignants de l'établissement scolaire IES Clara Campoamor Rodríguez est basée partiellement sur la méthode *Jeu de Mots*. D'abord, les enseignants se centrent plus sur les leçons 1, 2 et 3, celles qui sont consacrées au lexique, à la communication et à la grammaire, et, comme mentionné plus haut, ils vont donner des informations complémentaires par rapport aux règles grammaticales. Les autres leçons vont être ignorées et, en conséquence, les compétences pragmatiques et les compétences générales telles qu'elles sont définies dans le CECRL ne vont pas être développées au même niveau que les compétences linguistiques et sociolinguistiques. Cela est dû, selon les enseignants eux-mêmes, au manque de temps, étant donné qu'au niveau de 3^ºESO il n'y a que deux heures de français langue étrangère par semaine. Les enseignants n'arrivent pas alors à proposer des tâches actionnelles et les élèves ne démontrent leurs compétences qu'à travers les exercices structuraux ou plus traditionnels

de la méthode. En outre, nous soulignerons que, bien que la méthode ne propose pas d'exercices de traduction dans la langue maternelle des apprenants, les enseignants utilisent souvent l'espagnol pour expliquer des concepts et diriger le cours, surtout dans le cas de l'explication de la grammaire.

En résumé, même si la méthode utilisée par les enseignants de l'établissement s'inscrit dans l'approche actionnelle, nous avons constaté que la démarche didactique des enseignants est beaucoup plus traditionnelle pour les raisons suivantes :

- L'usage de la langue maternelle des élèves (l'espagnol) pendant les cours, étant presque la langue véhiculaire.
- Le modèle déductif de la grammaire explicite.
- L'impossibilité de réaliser les tâches actionnelles proposées dans la méthode en raison du manque de temps.
- La place privilégiée des activités langagières à l'écrit (compréhension et production) par rapport à l'oral.

Pour vérifier les conclusions ci-dessus, nous avons lancé une enquête auprès les élèves des trois classes de 3^ºESO (un total de 60 élèves) afin de connaître leur opinion sur la place des activités langagières dans le processus d'apprentissage/enseignement du FLE.

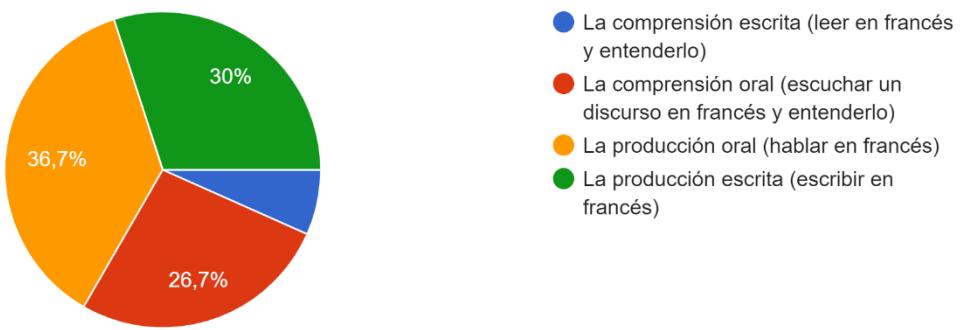
Légende :

 Compréhension écrite (lire)	 Production orale (parler)
 Compréhension orale (écouter)	 Production écrite (écrire)

La première question était : *Signale l'activité langagière avec laquelle tu as le plus de difficultés.*

¿Cuál crees que es la competencia que más te cuesta en francés?

60 respuestas

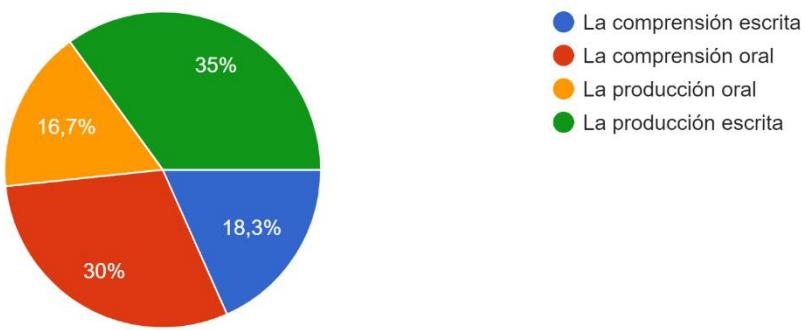


L'activité langagière avec laquelle les élèves ont le plus de difficultés est la production orale (36,7%) tandis que celle avec laquelle ils ont le moins de difficultés est la compréhension écrite (6,7%).

La deuxième question demandait : *À ton avis, quelle est l'activité langagière à laquelle on consacre le plus de temps en classe ?*

¿Cuál crees que es la competencia que más se trabaja en clase de normal?

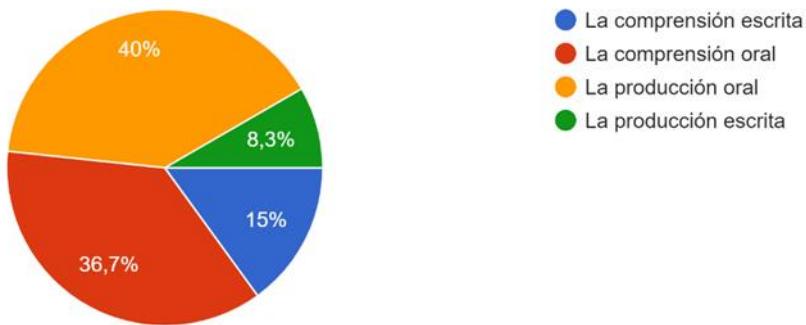
60 respuestas



Par rapport à cette question, les élèves pensent que la production écrite (35%) est la compétence à laquelle on consacre plus de temps en classe tandis que la compétence à laquelle on consacre moins de temps est la production orale (16,7%).

La dernière question de l'enquête disait : *Selon toi, quelle est l'activité langagière la plus importante à développer lorsqu'on apprend une langue étrangère ?*

¿Cuál crees que es la competencia más importante a la hora de aprender un nuevo idioma?
60 respuestas



Selon les élèves, l'activité langagière la plus importante lorsqu'on apprend une langue étrangère est la production orale (40%) tandis que la moins importante est la production écrite (8,3%).

Cette enquête nous permet alors d'affirmer ce que nous avons soutenu plus haut : la compréhension et production écrites ont une place privilégiée par rapport à la compréhension et production orales. De ce fait découle que la production orale soit l'activité langagière qui pose le plus de difficultés aux élèves. Par ailleurs, il est étonnant de constater que même si la production orale est l'activité langagière la plus difficile pour eux, elle est également celle qui suscite le plus d'intérêt.

2. Introduction à la phonétique corrective

Dans la première partie de notre travail, nous avons constaté que l'activité langagière de la production orale est, d'après les élèves, l'activité à laquelle on consacre moins de temps et, en même temps, l'activité langagière considérée la plus importante pour apprendre une langue étrangère.

Dans le but de contribuer à améliorer cette situation, nous allons analyser dans cette deuxième partie du travail quelques méthodes de phonétique corrective. Parmi ces méthodes, nous essayerons de trouver celle qui soit la plus envisageable dans notre classe. Nous cherchons alors une méthode dynamique, interactive et efficace qui nous permettrait de suivre la méthodologie que nous mettrons en place : l'approche actionnelle.

2.1 Analyse de différentes méthodes de la phonétique corrective

En didactique des langues, la phonétique corrective est le domaine qui se consacre à la détection des erreurs dans la production orale ainsi qu'à la recherche de stratégies de correction de ce qu'on appelle « l'accent étranger » (Llisterri, 2003). Parmi les méthodes de phonétique corrective, nous allons souligner les quatre que nous semblent les plus pertinentes : la méthode des oppositions phonologiques, la méthode audio-orale, la méthode articulatoire et la méthode verbo-tonale.

a) La méthode des oppositions phonologiques.

Cette méthode se centre sur les aspects segmentaux de la langue, c'est-à-dire, sur le classement des phonèmes en fonction de leurs traits distinctifs qui partent des conceptions de Bloomfield, Jakobson et Halle. Il s'agit alors de travailler sur des oppositions binaires proposant des exercices fondés sur les paires minimales où la discrimination des sons permettent de reconnaître le sens du mot (Clarenc, 2006).

Dans Gortázar (s.d.), la procédure à suivre est la suivante :

- Choisir des paires de mots présentant un contraste minimal et sélectionnés selon les difficultés rencontrées chez les élèves.
- Établir le sens de chacun des mots de la paire en utilisant des mots réels ou simulés.
- Entraînement à la discrimination réceptive des paires de mots.
- Entraînement à la production des mots cibles.
- Généralisation à d'autres contextes.

Nous constatons que la méthode ne vise que la production de mots ou éléments isolés, sans tenir compte des faits suprasegmentaux tels que l'intonation et le rythme. C'est pourquoi nous souscrivons à l'opinion de Clarenc (2006 : 2) selon laquelle explique que Renard (1971) critique la méthode des oppositions phonologiques parce qu'elle reste « simpliste puisqu'il ne tient absolument pas compte de la phonétique combinatoire⁴ et distributionnelle ainsi que de l'éventail des allophones⁵. »

⁴ Selon le Trésor de la Langue Française, la phonétique combinatoire fait référence au « changement subi par un phonème au contact d'un phonème voisin qui le conditionne. »

⁵ Selon le Dictionnaire de la Linguistique, un allophone est « un terme emprunté à la linguistique américaine et désignant les variantes combinatoires. On appelle variantes combinatoires les différentes réalisations d'un même phonème suivant le contexte. Ces variantes n'ont pas de valeur fonctionnelle, puisqu'elles

b) La méthode audio-orale.

La méthode audio-orale est une méthode d'enseignement des langues qui s'est développée aux États-Unis après la Seconde Guerre mondiale et qui s'est ensuite étendue au reste du monde. Cette méthode a connu un grand essor dans les années 60 et 70 grâce aux laboratoires de langues. Selon le Dictionnaire d'enseignement et apprentissage des langues *Dicenlen*, ces espaces sont définis comme une « salle de classe équipée de bureaux individuels ou de cabines pour les élèves équipés d'appareils pour la reproduction de supports audiovisuels et d'une table ou d'une cabine de contrôle pour l'enseignant ». Cette méthode se fonde, d'un côté, sur le courant psychologique du Behaviorisme où nous trouvons la théorie de stimulus-réponse de Skinner et, d'un autre côté, sur le structuralisme linguistique américain. L'objectif est donc de s'en servir des nouvelles technologies afin « de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées. » (Hirschsprung, 2005 : 31).

Racle (1976 : 384) souligne que cette démarche, basée sur les exercices structuraux et sur les renforcements immédiats des théories skinneriennes, ne permet pas aux apprenants de s'exprimer librement, étant donné que ces exercices « à réponse contraignante ou prévisible (réponse qui pourra être donnée à l'élève et qui agira comme renforcement) » sont soumis à un temps de réponse limité, « et il est entendu, en principe, que ces exercices ont été préparés en classe et que l'élève n'y trouve rien de nouveau. » Nous observons que la production orale des apprenants reste alors très contrôlée, créant ainsi une méthode où l'improvisation et l'expression libre n'ont pas leur place.

Toutefois, nous devons souligner quelques avantages de cette méthode vu que, selon Clarenc (2006), les laboratoires sont des lieux où les élèves peuvent améliorer énormément leur perception de la langue cible d'une manière individuelle favorisant le suivi et le travail personnel de chaque apprenant.

Grâce au nouveau contexte académique, les laboratoires de langues s'intègrent de nos jours avec d'autres outils TIC tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, ce qui permet aux apprenants et aux enseignants d'avoir un support idéal pour mettre en

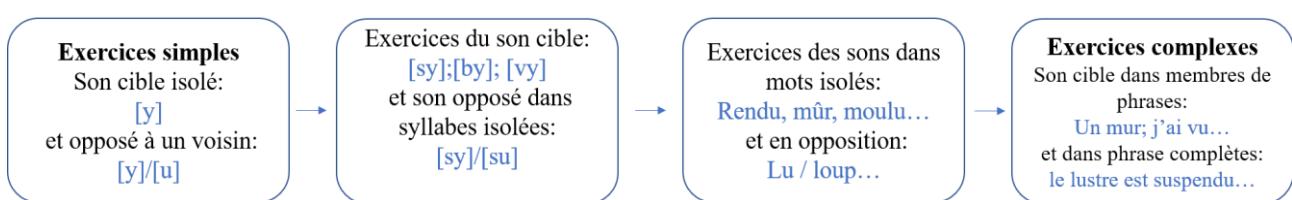
sont automatiquement déterminées par le contexte phonique, c'est pourquoi on les appelle également *variantes contextuelles*. »

œuvre des méthodes d'enseignement plus flexibles, personnalisées, collaboratives et constructives (Fernández-Pampillón, 2011).

c) La méthode articulatoire.

García (2014) affirme que la méthode articulatoire repose sur une connaissance approfondie de l'appareil phonatoire et part du principe qu'il faut connaître les caractéristiques d'un son ainsi que son point d'articulation exact pour pouvoir le prononcer correctement. Pour appliquer cette stratégie, qui consiste à expliquer les problèmes et les mécanismes articulatoires, on utilise des schémas de la cavité de la bouche, du nez et du pharynx pour décrire comment arrondir plus ou moins les lèvres, où placer la langue, ouvrir ou fermer la mâchoire, activer ou non les cordes vocales, etc. Ces informations doivent permettre à l'élève d'adapter son articulation pour produire correctement un son donné. Il s'agit d'une appropriation théorique du système phonologique de la langue cible qui oriente son apprentissage vers un travail « physique » de la voix et une pratique consciente de la production de sons.

En analysant les manuels des années 1970-1980, Billières *et al.* (2013) soutiennent que les exercices proposés par la méthode articulatoire consistent dans la répétition et reproduction de suites de mots isolés basés sur le principe des oppositions phonologiques et les exercices structuraux. Les consignes des exercices sont alors de « Écoutez », « Répétez », « Comparez » ou « Lisez ». D'ailleurs, les exercices sont conçus pour aller du simple au complexe, comme nous pouvons observer dans la figure suivante :



Selon Renard (1971 : 3), la méthode articulatoire néglige les effets de la phonétique combinatoire et ignore les phénomènes de compensation⁶:

La méthode articulatoire traditionnelle néglige les effets de la phonétique combinatoire. Alors que les sons s'influencent les uns les autres. De plus,

⁶ Le plus souvent, le cerveau ne remarque pas les petits sons particuliers car il traite l'ensemble de l'information en contexte. Il n'a que faire d'un détail incongru et compense en rétablissant la « bonne » forme, celle à laquelle nous sommes habitués. (Intravaia, 2013). Ce phénomène est appelé « compensation ».

elle ignore les phénomènes de compensation. En effet, des procédés articulatoires différents peuvent donner le même résultat acoustique.

Néanmoins, Billières *et al.* (2013) souligne que la méthode articulatoire « reste de loin la plus répandue depuis des décennies. »

d) La méthode verbo-tonale.

D'après Jiménez et al. (1974), cette méthode de correction phonétique fait partie intégrante de la méthodologie SGAV (Structuro Global Audio-Visuel) développée dans les années 60 et créée par Petar Guberina (Université de Zagreb) et Paul Rivenc (CREDIF, Saint-Cloud), et elle a été largement testée et perfectionnée à Mons. Le terme « verbo-tonal » provient de la recherche effectuée par Guberina sur l'audiométrie du même nom, qui diffère de l'audiométrie vocale et tonale en ce qu'elle utilise, simultanément, des éléments verbaux (logatomes⁷) et des éléments tonaux (plusieurs zones de fréquences). Initialement, cette recherche avait pour seul but le diagnostic et le traitement d'éventuelles déficiences auditives, en partant de l'hypothèse que « le malentendant » conserve intactes certaines zones fréquentielles de son champ auditif et peut y restructurer son système phonologique particulier, l'ensemble des exercices visant à réaliser cette restructuration est ce que l'on appelle le « système verbo-tonal ». Cette méthode a ensuite été adaptée à la correction de la prononciation dans l'enseignement des langues étrangères, étant donné l'analogie qui existe entre le malentendant, qui n'entend que certaines fréquences, et l'apprenant d'une langue étrangère qui, habitué à sa langue maternelle, n'entend pas correctement les sons de l'autre langue.

Nous observons que la méthode verbo-tonale se fonde sur les notions de surdité phonologique de Polivanov et sur phénomène du crible phonologique de Troubetzkoy. Par rapport au premier principe, Polivanov affirme que :

Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle [...], se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes

⁷ Selon le Trésor de la Langue Française, un logatome est une « syllabe ou suite de syllabes, appartenant à une langue donnée, ayant ou non une signification, possédant des caractéristiques articulatoires et acoustiques particulières. ».

enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. (Polivanov, 1931 : 79-80).

Selon Billières *et al.* (2013), la métaphore du crible phonologique de Troubetzkoy illustre ce phénomène de surdité phonologique :

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. (Troubetzkoy, 1939 : 54)

Outre ces notions de base, la méthode verbo-tonale se fonde sur ce que Guberina appelle les « valeurs de la langue parlée ». Billières *et al.* (2013) définit ces valeurs comme celles qui concernent « tous les moyens non lexicologiques du langage, soit : a) moyens auditifs de communication : rythme, intonation, intensité, tempo de la phrase, pause ; b) moyens visuels de communication : situation, gestes, mimiques. »

Les principes généraux sur lesquels se base donc la méthode verbo-tonale sont :

- La motivation des apprenants.
- Le refus de l'intellectualisation de la matière phonétique.
- Le respect de la structure.
- La place privilégiée des éléments prosodiques tels que le rythme et l'intonation.
- Partir de la faute pour la correction en classe.

Llisterri (2003) souligne que les deux premiers principes rappellent que l'enseignement de la prononciation est intégré dans l'ensemble de l'apprentissage de la langue, et qu'il est réalisé de la manière la plus naturelle possible sur la base de situations nommés aujourd'hui « situations de communication » qui favorisent l'implication de l'apprenant. C'est pour cette raison que la méthode préconise la présentation des sons de la langue cible intégrés dans des structures linguistiques complètes caractérisées par un schéma rythmique et intonatif. De même, le point de départ de la correction est toujours, dans l'approche verbo-tonale, l'erreur de l'apprenant, car de cette façon il est possible de proposer un modèle qui met l'accent sur les aspects du son que l'apprenant ne perçoit pas de manière adéquate et de l'intégrer dans une structure qui favorise sa production.

Nous pouvons constater que la méthode verbo-tonale est alors une méthode qui prend en compte des facteurs tels que l'affectivité, la prosodie et l'ensemble des mouvements corporels qu'interviennent dans la réalisation d'un son.

Après avoir analysé les quatre méthodes de phonétique corrective et dans le but d'améliorer notre réflexion, nous allons contempler le tableau comparatif suivant :

	Oppositions phonologiques	Laboratoire de langue	Méthode articulatoire	Méthode verbo-tonale
Description de l'acte phonatoire			✓	
Priorité de l'audition	✓	✓		✓
Respect des facteurs suprasegmentaux		✓		✓
Approche analytique du système phonologique	✓		✓	
Reconnaissance du caractère global du comportement langagier		✓		✓

(Clarenc, 2006).

Considérons maintenant tous les facteurs intervenant dans notre démarche méthodologique :

- Le nombre d'heures par semaine : 2h par semaine en 3^eESO.
- Le nombre d'élèves par classe : 22 élèves par classe.
- Les objectifs et les contenus linguistiques marqués par la loi.
- Le profil des élèves : différences par rapport aux aspects psychologiques, la motivation et l'habitude de travail.
- Le manuel Jeu de Mots qui s'inscrit dans l'approche actionnelle.

Dans cette optique, nous pensons que la méthode corrective la plus efficace dans nos cours de français langue étrangère serait la méthode verbo-tonale puisqu'elle nous permet de :

- Placer les élèves dans une situation de communication réelle où ils puissent s'exprimer librement.

- Corriger les erreurs commises par les élèves immédiatement en donnant une attention plus individualisée.
- Améliorer la prononciation sans introduire des notions phonologiques et phonétiques complexes, augmentant ainsi la motivation des élèves.
- Aborder la prononciation transversalement à travers d'autres compétences linguistiques.

Pour mettre en place la méthode verbo-tonale nous devons d'emblée approfondir sur les principes de correction de cette méthode.

2.2 Principes de correction de la méthode verbo-tonale.

Pour analyser les principes de correction de la méthode verbo-tonale, nous allons distinguer le traitement des éléments segmentaux du traitement des éléments suprasegmentaux. Pour aborder le premier type d'éléments, la méthode va s'appuyer sur les notions du timbre et de la tension en proposant des procédures telles que les entourages facilitants, la prononciation nuancée ou déformée et les procédés prosodiques. Pour aborder le second type d'éléments, la méthode se base sur les notions de variation de hauteur, d'intensité et de durée pour proposer des procédures telles que le battement du rythme ou le recours aux logatomes. L'un des points communs des procédures de correction de la méthode verbo-tonale va être l'intervention de la gestualité.

Étant donné que la méthode verbo-tonale privilège les aspects suprasegmentaux, il faut souligner la relation prosodie-geste. D'après Billières *et al.* (2013), cette relation repose sur trois idées fondamentales :

- Le son est toujours le résultat d'un mouvement.
- Le geste accompagne naturellement la parole.
- La prise d'information est toujours multimodale⁸.

En outre, nous allons observer que les gestes deviennent un outil visuel pour les enseignants qui les utilisent pour accompagner le procédé correctif. Billières *et al.* (2013) souligne que l'enseignant « doit apprendre à contrôler ses mouvements corporels autant

⁸ Le dictionnaire d'enseignement et d'apprentissage des langues Dicenlen soutient que « la multimodalité explique comment, dans la communication, nous utilisons souvent différents « modes » ou moyens de signification de manière orchestrée, ce qui donne lieu à un ensemble (Kress 2010) dans lequel une pluralité de signes sont combinés. Il existe au moins 5 modes généraux de signification : linguistique, visuel, auditif, gestuel et spatial, chacun d'entre eux constituant un système sémiotique avec sa propre grammaire. En réalité, toute communication est, en principe, multimodale par nature. »

que faire se peut afin de mettre la gestualité syllinguistique⁹ en phase avec les procédés de remédiation. »

Nous allons donc passer à l'analyse des procédés de remédiation des faits segmentaux et suprasegmentaux.

a) Les faits segmentaux

Les faits segmentaux de la langue vont être traités à partir des notions de la tension et du timbre. Renard (1971 : 127) définit la tension comme « l'énergie neuro-musculaire dépensée pour produire la parole. » Cette notion s'inscrit alors dans le domaine de la physiologie puisque la pression excessive ou insuffisante des organes phonatoires et du corps entier va produire une plus ou moins grande concentration de l'énergie respiratoire précédant le mouvement d'expiration et une force plus ou moins grande de l'air expiré (Intravaia, 2000).

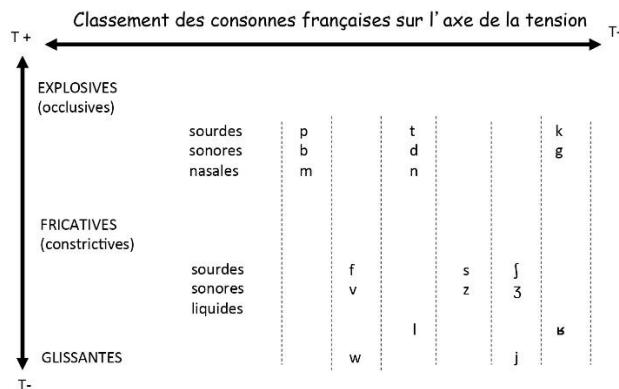
En phonétique corrective, Billières *et al.* (2013) souligne que la tension s'inscrit dans le domaine physiologique et notamment de l'articulation car les cordes vocales, la luette, la langue et les lèvres sont les facteurs qui interviennent dans la tension articulatoire. Cette tension articulatoire nous permet de classer sur « l'axe de la tension » les sons plus tendus (T^+) et ceux moins tendus (T^-). Faisant appel au mode d'articulation, nous observons que « les muscles doivent être tendus pour produire un son fermé », et que

ils doivent être davantage relâchés pour réaliser un son ouvert. Donc, les consonnes sont plus tendues que les voyelles. La tension est également fonction du lieu d'articulation. Un son postérieur est moins tendu qu'un son antérieur. Ceci se comprend aisément. La distance entre les articulateurs est moindre dans le cas des réalisations postérieures et on « gaspille » moins d'énergie, donc de tension, pour les positionner.

La méthode verbo-tonale soutient que les erreurs consonantiques des apprenants sont causées par une mauvaise tension consonantique. Le tableau suivant nous montre le classement des consonnes ordonnées selon leur tension « où l'axe horizontal classe les consonnes antérieures T^+ aux postérieures T^- et l'axe verticale classe les consonnes selon

⁹ « Qui accompagne nécessairement la parole. » (Billières et al., 2013).

leur mode d'articulation, soit occlusives T^+ aux semi-consonnes T^- » (Billières et al., 2013) :

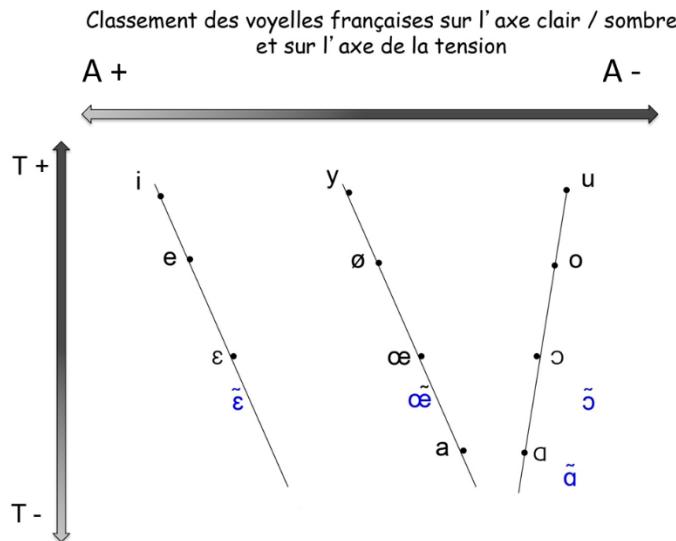


Sur la base de ce classement, l'erreur de prononcer le son [t] au lieu de [d] comporte une erreur du type tension excessive T^+ . De la même façon, la difficulté de prononcer le son [ɥ] et le remplacer par le son [l] comporte une erreur du type tension excessive T^+ . Dans les deux cas, nous devrons mettre en place de procédés T^- .

Par rapport à la notion du timbre, Billières *et al.* (2013) affirme que « sur le plan perceptif, le timbre est l'impression subjective globale qu'il produit sur nous ». En corollaire,

la perception du timbre vocalique varie en fonction de sa position dans la courbe mélodique. Ainsi, une voyelle placée en fin de courbe mélodique descendante voit se valoriser son caractère sombre, accentuer la diphtongaison, le relâchement ; par contre, une voyelle placée en fin de courbe montante, ou, ce qui revient au même, au début de la courbe descendante, voit s'éclaircir son timbre vocalique (Intravaia, 2000).

L'acuité nous permet de classer les sons aigus (A^+) et les sons graves (A^-) selon ce que Billières *et al.* (2013) appelle « l'axe clair/sombre ». Pour analyser les erreurs vocaliques, nous allons observer le trapèze vocalique qu'il propose des voyelles françaises sur les deux axes, l'axe de la tension et l'axe sombre/clair :



En s'appuyant sur le tableau, nous constatons que les sons graves ont un grand volume et un petit orifice alors que les sons aigus ont un petit volume et un grand orifice. Exemples : le son [u] est un son A⁻ parce que la langue « est massée à l'arrière de la cavité buccale laissant un large espace vide devant elle avec un prolongement dû au résonateur labial qui augmente encore le volume et l'orifice de sortie formé par les lèvres arrondies est étroit » (Billières et al., 2013). Le son [i] est un son A⁺ parce que la masse de la langue occupe tout l'espace de la cavité buccale en empêchant la sortie de l'air. L'ouverture devant elle est grande dû aux lèvres étirées et écartées.

Dans le but de faire un diagnostic des erreurs commises par les apprenants, la méthode verbo-tonale se base sur ces classements sur l'axe de tension et sur l'axe clair/sombre. En outre, les procédures de correction proposées par cette méthode vont s'appuyer sur les concepts des sons tendus (T⁺), non tendus (T⁻), aigus (A⁺) ou graves (A⁻).

Parmi les procédures proposées pour la correction des faits segmentaux, nous trouvons les entourages facilitants, la prononciation nuancée ou déformée et les procédés prosodiques. L'objet d'étude de notre travail va se centrer sur les procédés prosodiques puisqu'elle nous semble la procédure la plus adéquate à notre démarche méthodologique. Toutefois, nous voulons souligner quelques traits caractéristiques de ces deux autres procédures.

La procédure de correction de la prononciation nuancée ou déformée est définie par Intravaia (2013) comme un procédé qui consiste, « en partant de l'erreur commise, à apprécier la nature de l'écart par rapport au modèle, et à opérer une déformation, un nuancement de sens opposé, pour revenir progressivement au modèle initial. »

La procédure des entourages facilitants se fonde sur la phonétique combinatoire en tenant compte de l'influence existante entre les sons d'une même phrase à l'oral.

➤ Les procédés prosodiques

Cette procédure se base sur les éléments prosodiques du rythme et de l'intonation pour corriger des voyelles ou des consonnes perçues trop tendues ou pas assez tendues, trop aigues ou trop graves. D'abord, Jiménez *et al.* (1974) explique que l'intonation ascendante met l'accent sur les fréquences élevées et l'intonation descendante sur les fréquences basses. De cette façon, l'intonation montante consolide la tension des consonnes et l'aspect aigu des voyelles alors que l'intonation descendante décharge la tension des consonnes et accentue l'aspect grave des voyelles.

Donc, cette procédure de correction va utiliser la variation d'intonation montante / descendante en ajoutant également la notion du sommet/creux intonatif. Il ne faut pas confondre ceux des concepts : le premier s'applique aux groupes rythmiques et le second ne s'applique qu'à la syllabe contenant le son cible. Il s'agit alors de changer le ton de la syllabe concernée par un ton plus haut (sommet) ou plus bas (creux). Par rapport au sommet/creux intonatif, Billières *et al.* (2013) observe qu'en sommet intonatif, la tension des consonnes et l'aspect aigu des voyelles sont renforcés et qu'en sommet creux intonatif, l'aspect grave des voyelles est renforcé et les consonnes sont relâchées et moins tendues.

En ce qui concerne le rythme et le débit de la parole, Jiménez *et al.* (1974) observent que le ralentissement du débit provoque une diminution de la tension et que l'accélération du débit provoque une augmentation de la tension, un constat très logique du point de vue physiologique.

Eu égard de ces phénomènes, l'enseignant devra réaliser les changements appropriés d'intonation ou de débit pour guider l'apprenant à la correcte prononciation du son cible. Souvent, les hispanophones ont tendance à prononcer le son [v] comme le son [b]. Dans ce cas, le problème tient à l'excessive tension. C'est pourquoi nous allons

proposer un procédé du type T⁻. Par exemple, si nous prenons la phrase « Je l'ai vu », nous pourrions :

- Répéter la phrase en utilisant une intonation descendante.
- Utiliser le creux intonatif et répéter la phrase en changeant le ton de la syllabe cible : Je l'ai ↓vu↓
- Changer le débit de la phrase et la répéter plus lentement.

Par ailleurs, les éléments prosodiques vont être représentés par ce que Billières *et al.* (2013) appelle la « gestualité accompagnatrice ». Cette gestualité va en quelque sorte montrer le mouvement des courbes intonatives : si l'intonation est ascendante, l'enseignant imitera une ligne ascendante avec le dos de la main, si l'intonation est descendante, l'enseignant imitera une ligne descendante avec les dos de la main. Il faut souligner que cette gestualité accompagnatrice permet aux apprenants d'avoir un support visuel, ce qui améliore la compréhension du processus.

b) Les faits suprasegmentaux

La méthode verbo-tonale propose des procédés de correction des faits suprasegmentaux de la langue tels que le rythme et l'intonation. Dans cette optique, les procédés mis en place devront focaliser l'attention des apprenants sur la configuration rythmico-mélodique du français en laissant de côté le sens. Pour ce faire, nous trouvons des techniques basées sur les battements du rythme ou sur les logatomes.

➤ Les battements du rythme

D'après Intravaia (2013), cette technique consiste à accompagner les syllabes par des claquements de mains ou des battements de pieds pour s'entraîner au rythme. En effet, il nous permet d'apprendre le rythme par une conduction aérienne et osseuse.

Pour travailler le rythme, nous trouvons une autre technique la « scansion syllabique » consistant à scander des phrases. Pour ce faire, nous taperons dans les mains à chaque syllabe prononcée, par exemple : La mai-son est près



Billières *et al.* (2013) souligne également la technique du « décompte syllabique » pour travailler le rythme. Cette technique est très similaire à la précédente, la différence

est que cette fois-ci, au lieu d'être scandées, les syllabes vont être visuellement comptées par les mains.

➤ Le recours aux logatomes

Cette technique consiste à remplacer les éléments de la phrase par des logatomes. Intravaia (2013) et Billières *et al.* (2013) distinguent trois types de remplacements :

- a) Le « da-da-da ». Par exemple, dans la phrase *Bonjour cher ami comment allez-vous* ? La structure logatomique sera : « dada dadada dada dadada » (Billières et al., 2013).
- b) Les suites logatomiques sur la base de la consonne [m] ou le « mumming sound ». Dans ce deuxième type de remplacement, au lieu de changer la structure grammaticale de la phrase par séquences de la syllabe « da », nous la changerons par la consonne « m ». Si nous prenons l'exemple précédent : « mm mmm mmmmm ».
- c) La « voix logatomique » qui se constitue des sons indistincts. Ce dernier remplacement consiste à utiliser des logatomes, c'est-à-dire, des syllabes sans signification. Par exemple : « conju che ti sou lar cou ».

L'objectif de cette technique est de focaliser l'attention de l'apprenant sur la trame prosodique des phrases en laissant de côté le sens.

Afin de faire face aux besoins et aux intérêts des élèves, nous proposons d'appliquer la méthode verbo-tonale de phonétique corrective en suivant une perspective actionnelle où les élèves doivent interagir constamment en cours, participer activement et accomplir des tâches. Cela augmentera l'intervention et la production orale des élèves en cours en nous permettra d'appliquer la méthode verbo-tonale à partir des erreurs particulières.

En faisant appel aux intérêts et aux besoins spécifiques des élèves, nous trouvons que la méthode verbo-tonale de phonétique corrective semble être la plus adéquate car elle nous permet de corriger les erreurs commises par les élèves d'une manière immédiate en prêtant une attention plus individualisée. Elle nous permet également d'améliorer la prononciation sans introduire des notions phonologiques et phonétiques complexes, ce qui aide à augmenter la motivation des élèves. Pour mettre en œuvre cette méthode, la dynamique de la classe doit se centrer sur les élèves et favoriser ainsi leur action

permanente en cours de FLE. Dans cette optique, nous proposerons une méthodologie basée sur l'approche actionnelle, dans laquelle les élèves doivent constamment intervenir dans les cours et accomplir des tâches.

3. Conclusion

Dans le processus d'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère plusieurs facteurs entrent en jeu. En tant qu'enseignants, nous devons être capables de les analyser afin de connaître les conditions réelles dans lesquelles ce processus a lieu et pouvoir ainsi en tirer le meilleur profit. Parmi tous les facteurs, nous pensons que celui qui tient en compte du profil des étudiants s'avère le plus important puisque la méthodologie de l'approche actionnelle suivie par le Cadre européen commun de référence pour les langues et que nous proposons est centrée sur eux. Connaître les élèves est fondamental pour apprendre à les motiver et à les faire participer en classe. Pour ce, analyser le déroulement des cours ainsi que la méthodologie à laquelle les élèves sont habitués nous permet d'obtenir des indices par rapport aux difficultés et aux besoins de nos élèves. Une analyse préalable de notre groupe de classe est alors conseillée dans le but de tirer le meilleur parti de nos cours et d'obtenir des résultats satisfaisants.

Dans le contexte de la classe de FLE de l'étape de 3ºESO de l'IES Clara Campoamor Rodríguez, la méthode verbo-tonale de phonétique corrective s'avère l'une des possibilités pour motiver et faire participer les élèves dans les cours de FLE. En effet, cette méthode n'ennuie pas les élèves avec des concepts trop théoriques ou abstracts et elle est basé sur l'expérimentation et les erreurs particulières des élèves. Elle permet également de travailler sur les éléments suprasegmentaux de la langue, ce qui permet aux élèves d'acquérir une expression naturelle et non artificielle du discours. De plus, si nous introduisons cette méthode de phonétique corrective au sein de l'approche actionnelle, nous obtenons une démarche méthodologique qui permet aux élèves d'agir et donc de s'exprimer en permanence, pouvant améliorer et corriger son expression orale à chaque séance.

En tant que future enseignante de FLE, il nous semble très important de garder à l'esprit que nous devons toujours être à l'avant-garde des nouvelles ressources ou méthodes qui apparaissent dans le monde de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et qui peuvent répondre aux nouveaux besoins de nos apprenants. Notre rôle est alors d'analyser les conditions dans lesquelles les cours de FLE ont lieu, analyser le

profil des étudiants, notamment leurs points forts, leurs points faibles et leurs motivations et intérêts afin de diagnostiquer et de proposer des démarches méthodologiques créées sur mesure. Le rôle de l'enseignant des langues étrangères doit alors être conscient de sa fonction de guide et de facilitateur de l'apprentissage et doit toujours s'adapter aux besoins spécifiques de son groupe d'apprenants. Ce travail veut être un exemple de ce fait, puisqu'il montre qu'il n'y pas de remédiation ou de stratégie universelle pour la correction ou l'amélioration des activités langagières. Ce que ce travail envisage justement de faire c'est d'exposer le processus que les enseignants pourraient réaliser pour bien s'adapter au profil de leurs élèves. C'est ce processus est celui que nous avons suivi dans ce travail et comporte les étapes suivantes : une analyse du contexte de la classe, une recherche des stratégies d'enseignement appropriées au contexte et une application pratique de la recherche sous forme de méthodologie. La deuxième étape, celle de la recherche des stratégies, s'avère alors fondamentale pour ne pas rester sur des méthodologies dépassées aujourd'hui, ce qui arrive dans l'IES Clara Campoamor Rodríguez où la phonétique corrective est basée sur la phonétique articulatoire. C'est pourquoi nous faisons une recherche sur les phonétiques correctives actuelles et nous proposons la méthode verbo-tonale, méthode que s'adapte mieux aux élèves ainsi qu'à la méthodologie prônée par le Cadre européen commun de référence pour les langues : l'approche actionnelle.

Ce processus s'avère une tâche sans doute ardue, prenant beaucoup de temps et nécessitant l'engagement des enseignants. Toutefois, cette tâche comporte l'une des plus belles récompenses : l'intérêt et la motivation des élèves qui entraîne la satisfaction du travail bien fait.

Bibliographie et sitographie

- Billières *et al.* (2013). *Phonétique corrective en FLE. Méthode verbe-tonale.* [Disponible sur : http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/Intro_seq1_2_3_4.html. Consulté le 28 juin 2021].
- Clarenc, J. (2006). *Les différents principes de correction des voyelles et des consonnes.* [Disponible sur : <http://asl.univ-montp3.fr/UE10/correctioncons.pdf>. Consulté le 23 juin 2021].
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Les Éditions Didier. [Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>. Consulté le 23 juin 2021].
- Gislon, C., Rainoldi, M., Mineni, E., Renaud, A., Walther, A. (2019). *Jeu de mots. Livre de l'élève.* Espagne : Vicens Vives.
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia.* Paris : Hachette français langue étrangère.
- Intravaia, P. (2013). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal.* [Disponible sur : <http://www.intravaia-verbotonale.com/?-Formation->. Consulté le 23 juin 2021].
- Mahommed, A. (2008). « Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ? ». *Colloque Bruxelles*, 20 - 22.
- Polivanov, E. (1931). « La perception des sons d'une langue étrangère ». *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, n° 4, pp. 79-96.
- Puren, C. (2013). « La compétence culturelle et ses composantes ». *Savoirs et Formations*, 3, 6-15.
- Riba, P. (2009). « Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle. Le Français dans le monde. Recherches et applications ». *CLE International / Français dans le monde*, pp.124 - 132.