

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
ALEJANDRA JUAREZ CARAPIA

DE L'APPORT DE LA CONSCIENTISATION PHONOLOGIQUE ET
DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION AU DÉVELOPPEMENT DE
LA COMPÉTENCE À PILOTER DES ACTIVITÉS ORALES EN ESPAGNOL
LANGUE TIERCE

AVRIL 2019

À P., J. et P.

REMERCIEMENTS

J'offre mes sincères remerciements à ma directrice d'essai, madame Mariane Gazaille, pour l'aide précieuse qu'elle m'a apportée, pour son écoute, ses conseils et surtout, sa compréhension ainsi qu'à mon co-directeur, monsieur Paul John, pour ses nombreux conseils, sa patience et ses encouragements.

Je remercie les élèves du secondaire 5 de l'école du Rocher à Shawinigan qui m'ont donné l'opportunité de mettre en œuvre mon projet d'amélioration de la prononciation.

Je remercie aussi ma famille qui m'a supportée (dans tous les sens du terme) durant cette expérience unique. Pierre pour m'avoir soutenue et encouragée en tout temps, mes filles, Julieta et Paulina, parce que leur regard et leur sourire me donnaient la force de continuer. Merci.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	III
TABLE DES MATIÈRES.....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	VIII
RÉSUMÉ	IX
Note au lecteur	XI
1. CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	1
1.1. Enseigner l’espagnol langue tierce au Québec : Le programme de formation de l’école québécoise	1
1.2. Les défis de l’enseignement de la prononciation	2
1.2.1. Le crible phonologique et l’interférence linguistique.....	3
1.2.2. La fossilisation et l’instabilité.....	4
1.3. Expérience professionnelle	6
1.4. Question d’essai	7
1.5. Portée théorique et pratique.....	8
2. CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1. La conscience phonologique	10
2.1.1. L’analyse contrastive.....	11
2.1.2. L’enseignement de la prononciation	12
2.1.2.1. La méthode verbo-tonale.....	13

2.1.2.2.	La méthode articulatoire.....	13
2.1.2.3.	La méthode des oppositions phonologiques.....	13
2.1.2.4.	La méthode de transcription phonétique.....	14
2.1.2.5.	La méthode technologique.....	14
2.1.3.	La correction phonétique.....	15
2.1.4.	La rétroaction corrective.....	15
2.1.5.	Activités correctives auditives.....	16
2.1.6.	Activités correctives articulatoires.....	16
2.1.7.	Activités correctives orthographiques.....	17
2.2.	Systèmes phonologiques comparés du français et de l'espagnol.....	17
2.3.	Objectifs de l'essai.....	18
3.	CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	20
3.1.	Démarche suivie.....	20
3.2.	Contexte et participants.....	20
3.3.	Description de l'intervention.....	21
3.3.1.	Déroulement.....	22
3.4.	Instruments d'observation.....	23
4.	CHAPITRE IV RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	24
4.1.	Résultats.....	24
4.2.	Effets des activités.....	28
4.2.1.	Effets de la vidéo sur les sons [x], [r], [β] et [b].....	28
4.2.2.	Effets des explications historiques sur les sons [β] et [b].....	29
4.2.3.	Effets des explications des règles d'orthographe de b et de v.....	29
4.2.4.	Effets des virelangues sur b et v.....	30

4.2.5.	Effets des lectures des mots, des phrases et des paragraphes sur la jota [x]..	30
4.2.6	Effets du jeu de bingo	31
4.2.7.	Effets des méthodes d'enseignement de la prononciation sur [x], [r] et b	31
4.2.8	Résultats de la prononciation des [r]/[r]	32
4.3.	Prononciation des élèves	33
4.4.	Compétences professionnelles de l'enseignante	33
4.4.1.	Compétence professionnelle 3	34
4.4.2.	Compétence professionnelle 11	35
4.5.	Pistes d'amélioration de l'intervention	37
4.6.	Pistes pédagogiques.....	38
5.	CHAPITRE V CONCLUSION	40
5.1.	Résumé.....	40
5.2.	Regard critique sur l'intervention mise en œuvre	41
5.3.	Mot de la fin	42
	RÉFÉRENCES	44
	ANNEXE A : Exercices de prononciation du son [x].....	49
	ANNEXE B : Exercices de prononciation des sons [r] et [r]	52
	ANNEXE C : Exercices sur les lettres b et v.....	55
	ANNEXE D : Lectura.....	58
	ANNEXE E : Journal de bord.....	60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Tableau comparatif des sons espagnols et français	18
Tableau 2	Activités et méthodes utilisées	26
Tableau 3	Résultats des élèves aux activités	27
Tableau 4	Critères de la compétence professionnelle 3.....	35
Tableau 5	Critères de la compétence professionnelle 11	36

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CP	Compétence professionnelle
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
MA	Méthode articulatoire
MOP	Méthode des oppositions phonétiques
MT	Méthode technologique
MTP	Méthode de transcription phonétique
MVT	Méthode verbo-tonale
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PFEQ-EL3	Programme de formation de l'école québécoise, espagnol langue tierce

RÉSUMÉ

Notre expérience de professeure d'espagnol langue tierce (L3) nous a conduite à faire face à plusieurs défis sur la manière d'enseigner ladite langue. Le plus significatif était sans doute l'enseignement de la prononciation. Cela nous a demandé des connaissances en phonétique, mais nous a incitée aussi à nous poser des questions, comme « faut-il corriger et, si oui, quoi, à quel moment et comment »? Ces interrogations nous ont incitée à creuser le sujet dans cet essai qui s'intéresse à la difficulté de prononciation de certains sons de l'espagnol par des francophones. Ceux-ci avaient particulièrement du mal à prononcer le *j* et le *r* espagnols, sans compter les confusions entre les lettres *b* et *v*, qui ont la même prononciation.

Dans le présent travail, nous appliquons des méthodes de correction phonétique afin de relever leurs effets sur la prononciation des sons [x], [r], [b] et [β] (ces deux derniers étant transcrits *b* et *v*) en espagnol langue tierce. Pour ce faire, nous proposons des activités d'enseignement de la prononciation à quinze élèves de secondaire 5 apprenant l'espagnol en tant que langue tierce (L3) étalées sur cinq séances. Les activités proposées relèvent de différentes méthodes d'enseignement de la prononciation. À l'aide d'un journal de bord, nous notons les effets des activités et l'évolution des résultats des élèves. À travers ces différentes actions, nous visons le développement de la conscience phonologique chez les élèves, car nous supposons qu'elle est cruciale pour obtenir une prononciation correcte des sons de l'espagnol par eux. Cet essai vise également le développement de nos compétences professionnelles (CP) en tant qu'enseignante d'espagnol L3, à savoir la CP3 et la CP11. Au final, nous concluons à partir des résultats obtenus qu'il est nécessaire de travailler la prononciation régulièrement, aucune des activités ne pouvant suffire à elle seule à éveiller les élèves à la conscience phonologique. Par ailleurs, la conception de ces activités a entraîné une planification du cours et un travail de conception contribuant au développement des compétences professionnelles de l'enseignant.

NOTE AU LECTEUR

L'alphabet phonétique international, utilisé pour la transcription phonétique, n'est pas connu de tous les publics. Afin de faciliter la lecture de cet essai, et dans un but de vulgarisation, nous représentons les lettres de l'alphabet romain par l'italique, les phonèmes par des lettres entre barres obliques et les sons par des lettres entre crochets. Par exemple, le son de la lettre espagnole appelée *jota* s'écrit *j* (parfois *g*) et se prononce [x], c'est-à-dire de la même manière qu'un *r* français, mais avec la langue placée au même endroit que pour la prononciation du *k* français. De son côté, le graphème (ou lettre) *r* espagnol peut se prononcer roulé (plusieurs vibrations de la langue) /r/ (*perro*), ou battu (une seule vibration) /r̄/ (*pero*) et qui peuvent différer dans certains contextes ne permettant que l'un ou l'autre (p. ex., seulement /r̄/ après /f/ ou /t/ : *frío, tres*, et seulement /r/ en début de mot : *rey*). Quant aux lettres *b* et *v* en espagnol, elles se prononcent différemment du phonème /b/ français. Le phonème /b/ en espagnol comporte deux allophones, [b] et [β], comme dans le mot *Cuba*. Le phonème /v/ est absent de l'espagnol.

DESCRIPTEURS : conscience phonologique, rétroaction corrective, crible phonologique

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique de cet essai concerne les difficultés de prononciation de certains sons de l'espagnol par des apprenants francophones du Québec. Dans un premier temps, nous analysons le programme de formation de l'école québécoise espagnol langue tierce (PFEQ-L3). Dans un deuxième temps, nous continuons avec l'expérience vécue pendant notre stage d'espagnol avec des jeunes de secondaire 5. Dans un troisième temps sont présentées nos observations alors que nous étions enseignante d'espagnol aux adultes. Ce premier chapitre se termine avec l'objectif de l'essai ainsi que la portée théorique et pratique.

1.1. Enseigner l'espagnol langue tierce au Québec : Le programme de formation de l'école québécoise

Au Québec, une langue tierce (L3) est une langue enseignée après le français et l'anglais (Belzil, 2006). Dans une perspective historique d'apprentissage des langues, la L3 est acquise chronologiquement après les deux premières, de la même manière qu'une langue seconde (L2) est apprise après la langue maternelle (L1) (Cuq & Gruca, 2002). Dans une perspective de maîtrise de la langue, la L3 est la « deuxième langue étrangère du point de vue du niveau de compétence linguistique » (Wlosowicz, 2010, p. 160). Dans les écoles secondaires de la province de Québec, les élèves peuvent choisir l'espagnol comme cours de langue à option dès le deuxième cycle afin d'accroître leur bagage linguistique et culturel. Un programme d'espagnol L3 a été créé à partir de 2006, cette langue étant l'une des plus enseignées au Québec (Belzil, 2006). Le Programme de

formation de l'école québécoise (PFEQ) offre donc à l'élève du secondaire la possibilité d'accroître son bagage linguistique et culturel.

Selon le programme de formation de l'école québécoise de l'espagnol langue tierce du ministère de l'Éducation du Québec (PFEQ-EL3), l'apprentissage d'une L3 se fait presque uniquement dans le cadre scolaire durant un nombre d'heures limité (p. 1). Dans le contexte scolaire, la motivation, l'engagement, ainsi que les techniques d'enseignement auxquelles l'enseignant recourt pour faire apprendre ses élèves sont très importants.

Le PFEQ-EL3 vise le développement de trois compétences de la part des élèves : 1) interagir, 2) comprendre des textes variés et 3) produire des textes variés en espagnol. Dans le cadre de cet essai, l'accent sera mis sur la compétence *Interagir en espagnol* parce qu'elle « constitue l'élément central du programme. Elle touche la capacité de communiquer spontanément dans cette langue à l'oral comme à l'écrit » (PFEQ, p. 3).

La prononciation est un élément de la communication, raison pour laquelle le PFEQ-EL3 insiste sur le développement de la phonétique de l'espagnol. De fait, pour le MELS, « apprendre à communiquer oralement en espagnol suppose la capacité de reconnaître les intonations et les divers phonèmes propres à cette langue (ex. : ñ, ll, rr, j) et de les reproduire » (PFEQ-EL3, p. 34). Les élèves devront se les approprier et les réinvestir en contexte (PFEQ-EL3).

1.2. Les défis de l'enseignement de la prononciation

Les élèves, qu'ils soient adolescents ou adultes, « préfèrent souvent rester muets, de peur de mal prononcer des sons difficiles à produire » (Vandergrift, 1998, p. 85). Prendre le temps pour que tous les élèves de la classe d'espagnol comprennent les sons est très important vu que certains mots français ressemblent à certains mots espagnols, comme *jardin* qui s'écrit de la même façon en espagnol et en français, malgré leur

prononciation différente. C'est ici, il nous semble du moins, que l'élève rencontre une grande difficulté dans son apprentissage. Bon nombre de raisons peuvent expliquer cet état de fait. À cet effet, les sections suivantes abordent les sujets suivants : le crible phonologique, les défis de l'enseignement de la prononciation, la fossilisation et l'instabilité.

1.2.1. Le crible phonologique et l'interférence linguistique

Bustamante, Hallé et Pillot-Loiseau (2018) définissent le crible phonologique comme étant le fait que « le système phonologique de la langue maternelle agit comme un filtre influençant la perception des sons non natifs et par conséquent leur reproduction » (p. 604). L'étudiant dont la langue maternelle est différente de la nouvelle langue enseignée a tendance à conserver son système phonologique et à le plaquer sur la langue cible (Flege, 1991). Un phonème, par exemple, de la langue maternelle considéré comme étant le plus proche sera utilisé pour prononcer un phonème de la langue cible n'existant pas dans la L1 (Flege, 1995). C'est également le cas pour des syllabes, les hispanophones produisant par exemple [eskul] au lieu du mot anglais *school* (Flege, 1995). Le crible phonologique est notamment à l'origine de l'accent étranger, l'apprenant ne percevant pas correctement les sons et ne les articulant pas conformément à la L2 (Troubetzkoy, 1949). La production orale peut aussi « varier considérablement en fonction de facteurs tels que le taux de parole, le degré de stress, l'âge et le sexe du locuteur et le style de parole » [traduction libre] (Lindblom, 1990, dans Flege, 1995, p. 238).

Le corollaire du crible phonologique est l'interférence. L'interférence se définit comme « un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle » (Debyser 1970, p. 35). Le processus d'interférence est nommé *transfert* (Herdina & Jessner, 2002). Le transfert est « le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue dans une autre » (Wlosowicz, 2010). En fonction du résultat,

correct lorsque les structures sont similaires ou erroné dans le cas contraire, le transfert peut être positif ou négatif (Herdina & Jessner, 2002). Le transfert est bidirectionnel : la L2 peut influencer la L1 et inversement (Herdina & Jessner, 2002). En cas de connaissance d'une troisième langue, le transfert peut concerner deux de ces langues ou les trois langues à la fois (Dewaele, 1998).

La confusion entre deux phonèmes peut concerner les consonnes. Par exemple, Flege (1995) explique comment les Japonais moins expérimentés en anglais ont de la difficulté à produire et à percevoir le contraste entre les sons [l] et [ɾ] de l'anglais. La confusion est due au fait que le japonais n'a qu'une consonne liquide tandis que l'anglais possède deux consonnes liquides. Les sons ([l] et [ɾ] dans l'exemple) sont alors intégrés aux catégories de phonèmes natifs (Strange, 1992).

La confusion entre deux phonèmes peut également concerner les voyelles. Il arrive parfois qu'aucun son de la L1 ne puisse être apparenté aux sons de la L2. Flege (1991) a démontré que les hispanophones ont tendance à confondre le son [æ] en anglais avec le son [a] de l'espagnol. Les francophones, au lieu de prononcer [xardin] le mot espagnol *jardín*, qui, à un accent près, a la même graphie qu'en français, prononceront [ʒɑrdɛ̃]. Le mot devient alors incompréhensible pour son interlocuteur hispanophone.

Les graphèmes phonologiques peuvent également causer une confusion chez l'apprenant lorsqu'ils existent dans la langue maternelle et dans la langue source lorsqu'ils ont des sons attirés différents. La réaction de l'apprenant francophone peut être d'utiliser le son de la L1 le plus proche en tant que substitut du son non familier de la L2.

1.2.2. La fossilisation et l'instabilité

La conséquence d'une erreur qui perdurerait est le phénomène de *fossilisation* (Selinker, 1972). Le terme de fossilisation, provenant de Selinker (1972), désigne la

persistance, voire la permanence, de traits de la L1 dans l'interlangue de l'apprenant, et ce, malgré les explications ou l'instruction reçues et peu importe l'âge (Han, 2014). La fossilisation découle des erreurs d'orthographe ou de prononciation apparues lors de la phase de médiation de l'apprentissage (Procházková, 2013). En plus du phénomène de fossilisation, l'interlangue peut comprendre des zones d'instabilité (Luzar, 2012). Une instabilité est la coexistence de deux formes dans l'interlangue au lieu d'une seule forme correcte (Luzar, 2012). Une prise de conscience de la part de l'apprenant pourrait corriger une fossilisation plus facilement qu'une instabilité (Luzar, 2012).

La difficulté d'acquisition de la prononciation se manifeste particulièrement lorsque la L2 recourt à un inventaire phonémique différent de la L1. De fait, lorsqu'une personne commence à apprendre une langue étrangère, elle aura tendance à entendre les sons en fonction de ceux de la langue maternelle (Poch, 2004) : c'est le phénomène d'assimilation perceptive (*perceptual assimilation*) ou d'aimant perceptif (*perceptual magnet effect*). Il y a alors interférence de la L1 aussi bien au niveau de la perception que de la production des sons. Il est donc important de faire des activités d'écoute parce que, comme l'explique Poch (2004), si le système phonémique de sa langue diffère de celui de la langue cible, l'étudiant aura tendance à conserver et à reproduire le système de sa langue maternelle dans celle qu'il apprend.

Ce phénomène d'assimilation perceptive survient chez les apprenants francophones de l'espagnol. En effet, bien que l'espagnol contienne un système vocalique simple, son système consonantique est plus riche que celui du français, constituant la source principale des problèmes de prononciation des apprenants francophones. Pour limiter ce risque, il serait néanmoins recommandé d'enseigner moins de mots, mais en insistant sur la bonne prononciation (Procházková, 2013).

La crainte de voir apparaître le phénomène de fossilisation chez les élèves incite donc à mettre l'accent sur la correction phonétique de leur prononciation. En effet, agir dès le début du cours demanderait moins d'efforts que de tenter de corriger une mauvaise prononciation plus tard, c'est-à-dire une fois ce problème installé.

1.3. Expérience professionnelle

Notre intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation est né dès le moment où nous avons commencé à communiquer en français. En tant qu'allophone, nous avons une prononciation marquée et, dans les petites villes francophones du Québec, les personnes ne comprenaient pas toujours nos messages à cause de notre prononciation non native. C'est la même situation que les apprenants de la langue espagnole expérimentent au moment de s'exprimer en espagnol (Flege, 1995). Il est indéniable que le fait d'avoir un accent peut empêcher d'avoir une bonne communication ou y nuire (Lane 1963, dans Flege, 1995). Selon le Cadre européen commun de référence pour les Langues (CECRL), la prononciation d'un apprenant d'une langue seconde (L2) devrait être compréhensible dès le niveau A1, soit le niveau débutant (Conseil de l'Europe, 2001). Cependant, même quand le message d'un locuteur de L2 est parfaitement compris, un accent peut avoir un impact sur la communication (Munro & Derwing, 1995), et à chaque cours, nous nous demandions si nous devions reprendre les élèves systématiquement ou les laisser continuer? L'une des réponses possibles est de corriger les erreurs qui entravent la communication. Une mauvaise prononciation, par l'incompréhension qu'elle génère à l'oral, devrait donc faire l'objet d'une attention particulière. Une mauvaise prononciation a également une incidence sur l'intégration de l'apprenant à la communauté des locuteurs natifs.

Dans nos cours d'espagnol dispensés auprès d'adultes et d'adolescents, nous nous sommes aperçue de la difficulté de la prononciation des sons de l'espagnol n'existant pas en français. Un autre élément semblait créer de la confusion : les sons de l'espagnol ne sont pas représentés par les mêmes lettres en français. Ces différents

problèmes liés à la prononciation se répétaient assez souvent. Nous constatons le problème de prononciation du *j* espagnol dès que nous prononçons notre nom : Alejandra Juarez, pour nous présenter. Les étudiants n'étaient pas capables de répéter le son [x] correspondant à la lettre *j*. Nous avons dû corriger et répéter plusieurs fois pour obtenir de nos élèves une prononciation satisfaisante des deux *j* que comporte notre nom. Comment peut-on favoriser l'enseignement de la prononciation de certains sons non natifs chez nos élèves du secondaire, étant donné le temps d'enseignement limité imparti à l'enseignement de l'espagnol L3? De plus, quels sons enseigner et pourquoi ces sons plutôt que d'autres?

1.4. Question d'essai

Poch (1999) souligne qu'il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste en phonétique et en phonologie de l'espagnol pour enseigner la prononciation de l'espagnol. Cependant, il est important de connaître les caractéristiques des sons de l'espagnol pour l'enseignement de cette langue, car cela permet de mieux connaître l'objet enseigné et cela fournit un point de référence pour diagnostiquer les prononciations erronées des étudiants.

L'enseignement de la phonétique n'est pas suffisamment considéré dans les cours d'espagnol. En outre, la plupart des manuels d'espagnol L2 ne lui accordent pas l'importance requise, et ceux qui le font le considèrent très vaguement (Poch, 1999). Quand la L2 recourt à un inventaire phonémique différent de la L1, cela crée des difficultés pour l'apprenant. D'après notre expérience, nous pensons qu'il est important que des groupes de sons qui ont la même graphie soient enseignés.

L'éveil de la conscience phonologique est une solution possible pour corriger la tendance à entendre les sons en fonction de la langue maternelle. Se situant dans un contexte de développement professionnel, la question de notre essai se lit dès lors comme suit : Qu'apporte la conscientisation phonologique et l'enseignement de la

prononciation au développement de la compétence à piloter des activités orales en espagnol langue tierce?

1.5. Portée théorique et pratique

Il est attendu qu'un maître fasse preuve de professionnalisme, c'est-à-dire qu'il respecte dans sa pratique la procédure et les normes partagées dans sa profession (Bourdoncle, 1991, dans MELS, 2001). Le professionnalisme suppose que le futur maître s'investisse dans son action, qu'il fasse en quelque sorte le pari d'éducabilité des élèves qui sont sous sa responsabilité (Meirieu, 1989, dans MELS, 2001). En cohérence avec notre question générale, l'intervention menée dans le cadre de cet essai devrait permettre de développer des compétences professionnelles : la CP3, *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* et la CP11, *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* (Gouvernement du Québec, 2001b).

En ce qui concerne la CP3, l'enseignant doit intégrer dans la classe des situations signifiantes d'apprentissage qui aident à mieux enseigner les sons inconnus des élèves. Nous avons choisi la composante *choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation* parce qu'elle vise les modes de présentation et le contexte rationnel des exercices. Les épreuves doivent notamment être appropriées à l'âge et aux caractéristiques des élèves. Les activités que nous proposons aux élèves participant à notre étude doivent être significatives et reliées à leur environnement.

Le but d'un enseignant est que les élèves comprennent et appliquent les nouvelles connaissances apprises de la langue cible. Nous croyons que la CP3, dont l'objectif est de *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement*

des compétences visées dans le programme de formation, est une compétence qui peut aider l'enseignant à mieux cibler ses enseignements. Concevoir veut dire créer des situations signifiantes et ouvertes pour permettre aux élèves de progresser et de mieux comprendre.

La CP11 consiste à *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. L'enseignant doit notamment tenir ses connaissances à jour pour enseigner sa matière, la phonétique dans le cas présent. Pour cette CP, nous avons ciblé deux composantes. En premier, la composante *réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action* selon laquelle l'enseignant doit être attentif à la réaction des élèves pour pouvoir réinvestir son enseignement avec des stratégies plus précises. En second, la composante *mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement* qui est en lien avec la composante *Réinvestir les connaissances*. En effet, il serait important de reconsidérer son enseignement en cas d'échec du projet d'enseignement de la phonétique.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons le Cadre de références dans lequel nous allons regarder les différentes approches pour l'enseignement de la prononciation et comment l'enseigner.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre cadre théorique est centré sur la perception et la prononciation de sons non-natifs, et plus particulièrement sur la conscience phonologique. Nous y ajoutons la fossilisation, la rétroaction corrective ou l'analyse contrastive dont nous traitons également dans ce chapitre. Nous abordons ensuite l'enseignement et la correction de la prononciation selon différents axes, à savoir l'audition et l'articulation dans le cas des phonèmes /x/, /r/ (pero) et /r/ (perro), et la graphie dans le cas du *v* et du *b*. Nous terminons en identifiant les objectifs spécifiques de notre essai.¹

2.1. La conscience phonologique

La conscience phonologique « est la connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés d'unités plus petites » (Briquet-Duhazé, 2010, p. 2). Elle est la capacité de segmenter des mots en sons individuels, c'est-à-dire de « discriminer les unités phonologiques » afin de comprendre que le discours est formé d'une suite de sons (Besse, Gargiulo & Riccil, 2003, p. 16). Contrairement à la conscience phonologique, qui ne concerne que le langage oral, la conscience phonographique prend en compte l'écrit. Elle consiste à faire le lien entre la langue orale et la langue écrite et allie conscience phonologique et conscience graphique, qui concerne l'écrit (Marot, 2002).

1. Alors qu'un son est unique, un phonème peut correspondre à plusieurs sons. En effet, un phonème est un concept abstrait, « une unité immatérielle qui recouvre diverses réalisations phonétiques parfois matériellement très différentes, mais qui partagent la même fonction distinctive » (Blanchet, 2002, p. 38). Blanchet (2002) cite en exemple différents sons qui sont considérés comme constituant le phonème de la lettre *r* par de nombreux francophones, tels que le *r* roulé et le *r* uvulaire (prononcé au niveau de la luvette).

La conscience phonologique se scinde en deux niveaux auxquels la lecture sert de pont : 1) primaire pour les enfants de 4-5 ans capables de découper un mot en syllabes, et 2) secondaire pour la capacité à manipuler les phonèmes (Giasson, 1995). Elle prend donc en compte les graphèmes, qui peuvent être simples (lettres seules) ou complexes (plusieurs lettres) (Giasson, 1995).

La conscience phonologique aide à identifier des mots écrits (Melby-Lervåg, Halaas Lyster & Hulme, 2012). Cependant, il n'est pas clairement établi si la conscience phonologique existerait préalablement ou postérieurement à la lecture et à l'écriture. Elle semble toutefois se développer conjointement à son apprentissage (Marot, 2002). En effet, autant la conscience phonologique est importante pour l'apprentissage de la lecture, autant celle-ci « consolide et fait évoluer la conscience phonologique » (Besse, et al., 2003, p. 16).

Marot (2002) recense quelques activités destinées à éveiller à la conscience phonologique. Ces activités peuvent se baser sur un mot pour arriver aux phonèmes ou partir des phonèmes pour arriver au mot. Dans le premier cas, elles consistent principalement à reconnaître, à compter ou à rechercher des phonèmes dans un ou plusieurs mots. Dans le second cas, des mots sont créés ou reconstitués à partir de phonèmes. Ces activités sont donc basées sur les différentes manipulations possibles de phonèmes.

2.1.1. L'analyse contrastive

La linguistique contrastive est apparue dans les années 1950 afin de comparer les langues une à une dans le but de faciliter l'apprentissage des langues étrangères (Debyser, 1970). Elle avait pour but d'éviter les interférences causées par la langue maternelle (Debyser, 1970). L'objectif de l'analyse contrastive est « de prévoir, de décrire et d'expliquer les fautes et les difficultés dues à l'influence de la L1 » (Debyser, 1970, p. 32). L'analyse contrastive présuppose que plus la L2 est similaire à la L1, plus

elle est facile à apprendre, car il y a moins de risques d'interférences (Herdina & Jessner, 2002).

La difficulté à prononcer les sons d'une L2 comme un locuteur natif est due notamment aux différences entre la langue maternelle (L1) des apprenants et la langue qu'ils essaient d'apprendre. Les différences entre deux langues peuvent notamment être mises en relief par l'analyse contrastive, par la comparaison de leurs caractéristiques. L'analyse contrastive est parfois utilisée en enseignement des L2 pour indiquer aux élèves les traductions possibles ou les équivalences de structures, avec des résultats positifs sur l'apprentissage du vocabulaire (Laufer & Girsai, 2008) ou de la grammaire (Kupferberg & Olshtain, 1996).

En lien avec le crible phonologique, l'analyse contrastive est notamment utilisée pour repérer les sons existants dans la langue cible, mais non existants dans la langue source afin de déceler les difficultés potentielles de prononciation (Poch, 2004). Cependant, la pertinence de l'utilisation de l'analyse contrastive est limitée, car cette différence entre sons existants ou non dans la L1 n'est pas suffisante pour prévoir les difficultés de prononciation. En effet, un son existant dans les deux langues peut également poser problème du fait de sa position dans le mot comme les consonnes en fin de syllabe, par exemple, lorsque ce n'est pas le cas dans la L1 (Poch, 2004).

2.1.2. L'enseignement de la prononciation

La prononciation fait partie de deux compétences selon le CECRL, dont la compétence phonologique, qui implique la perception et la production des sons, et la compétence orthoépique qui consiste à produire une prononciation correcte des mots à partir de leur forme écrite, notamment lorsque ceux-ci sont rencontrés pour la première fois.

L'entraînement de l'élève à la prononciation peut être explicite ou implicite. Lorsque l'entraînement est explicite, l'enseignante décortique les mouvements articulatoires complexes afin que l'élève puisse les réaliser d'une façon consciente (Boubnova, 2006). Dans l'entraînement implicite, l'enseignante utilise des exercices structuraux c'est-à-dire, facilitant la prononciation et la systématisant (Boubnova 2006). Les différentes méthodes d'enseignement de la prononciation portent à des degrés divers sur l'audition, l'articulation, l'orthographe ou le sens. Nous en présentons cinq dans les paragraphes suivants.

2.1.2.1. La méthode verbo-tonale

Comme rapporté par Maurova Paillereau (2015), la méthode verbo-tonale (MVT) met la priorité sur la perception. La MVT vise à dépasser le crible phonologique qui empêche une bonne perception des sons de la langue cible avant toute activité de prononciation. Ceci étant, les exercices de prononciation sont basés sur les contextes facilitants, c'est-à-dire la sélection par l'enseignant de sons dont le lieu d'articulation est proche du son ciblé afin d'aider à sa prononciation. Bien que faisant référence au crible phonologique, la MVT n'utilise ni les explications articulatoires, ni l'analyse contrastive, ni l'alphabet phonétique international (API).

2.1.2.2. La méthode articulatoire

La deuxième méthode à laquelle réfère Maurova Paillereau est la méthode articulatoire (MA). Comme son nom l'indique, la MA est centrée sur l'articulation (au détriment de l'audition). Contrairement à la MVT, la MA consiste à décrire le comportement des organes phonatoires ainsi que le mode et le lieu d'articulation des sons. Des schémas sont montrés à l'apprenant et ce dernier ne fait que pratiquer les mouvements articulatoires en lien. L'élève commence par prononcer des sons, puis des mots pour finir par prononcer des phrases complètes.

2.1.2.3. La méthode des oppositions phonologiques

La méthode des oppositions phonologiques (MOP) est la troisième méthode expliquée par Maurova Paillereau (2015). Très utilisée dans les manuels, elle part des unités de sens afin que l'apprenant comprenne l'intérêt d'apprendre la prononciation du son. Elle repose sur le principe des paires minimales : l'apprenant compare des mots deux à deux qui se différencient par un seul élément, par exemple une lettre (Pato & Molinié, 2009). L'objectif de cette méthode est de permettre la distinction des sons et leur rétention.

2.1.2.4. La méthode de transcription phonétique

La méthode de transcription phonétique (MTP) utilise un alphabet phonétique (l'API) pour éviter les interférences orthographiques (Pato & Molinié, 2009). La MTP permet d'assigner un seul symbole à chaque son contrairement aux langues qui peuvent utiliser différents graphèmes, combinés ou non, pour un seul son (ibid., 2009). Elle convient bien aux langues phonétiques (dans lesquelles un phonème = un graphème) et se base sur l'écrit. L'enseignant peut faire des dictées de mots que les élèves transcrivent avec l'API (Pato & Molinié, 2017). Cependant, elle pose problème avec les variantes dialectales où les mots s'écrivent comme dans la forme de référence, mais dont les sons peuvent se prononcer différemment (ibid., 2017).

2.1.2.5. La méthode technologique

La méthode technologique (MT) est aussi bien un outil qu'une méthode d'enseignement de la prononciation. Elle utilise un appareil pouvant être un enregistreur ou un ordinateur. L'approche est comportementaliste, de type stimulus-réponse, c'est-à-dire que l'objectif est d'entraîner une réaction toujours identique à un événement donné. Elle consiste, pour l'apprenant, à écouter un son et à le répéter (Pato & Molinié, 2009). L'intrant est de qualité, mais l'absence d'enseignant lors de l'opération peut priver l'apprenant d'une rétroaction satisfaisante. Pour que l'enseignant puisse donner cette rétroaction à chaque élève, il devrait leur demander de s'enregistrer en lisant un texte.

L'enseignant serait ainsi en mesure de vérifier leurs défauts de prononciation et de les aider. De plus, l'enseignant peut donner des rétroactions personnalisées et faire des activités dans le laboratoire de langue.

2.1.3. La correction phonétique

La correction de la prononciation de l'apprenant peut se faire sous la forme d'une rétroaction de la part de l'enseignant. Elle peut se faire également, de manière plus élaborée, grâce à des exercices spécifiques. Dans cette section, nous expliquons ce qu'est la rétroaction corrective et nous mentionnons quelques exercices portant sur l'audition, l'articulation ou l'orthographe.

La correction phonétique nécessite d'intervenir à deux niveaux : l'écoute et la parole. En effet, si on amène l'élève à articuler d'une façon différente de celle de sa langue maternelle et à entendre les sons correctement, les conditions sont réunies pour une prononciation des sons conforme à ceux de la langue cible (Boubnova, 2006).

2.1.4. La rétroaction corrective

Dans les méthodes vues précédemment, une rétroaction est fournie ou non à l'élève. La rétroaction corrective (ou *corrective feedback*) donne « une indication à l'apprenant que son utilisation de la langue est incorrecte » [traduction libre] (Lightbown & Spada, 2002, p. 172). Elle peut être explicite, c'est-à-dire que l'enseignant fournit la réponse à l'apprenant, ou incitative, c'est-à-dire que l'enseignant ne donne pas la réponse, mais qu'il attire l'attention de l'apprenant sur son erreur (Guénette & Jean, 2012).

La rétroaction corrective est depuis longtemps, sujet à débat. Lyster et Ranta (1997) reconnaissaient déjà que cette question, ainsi que celles qui en découlent se posaient depuis 20 ans : doit-on corriger les erreurs des apprenants et, si oui, quand,

lesquelles, comment et par qui? Depuis Calvé (1992), la question est plutôt « quoi corriger, et surtout, *comment* corriger » (Guénette & Jean, 2012).

2.1.5. Activités correctives auditives

Le crible phonologique filtrant les sons de la L2, il est logique de proposer à l'élève des exercices de discrimination auditive. Cela est d'autant plus pertinent de les proposer au début d'un apprentissage d'une L2 parce que commencer par la compréhension auditive rejoint l'acquisition, naturelle, de la langue maternelle (Vandergrift, 1998). Concrètement, la rétroaction corrective est faite immédiatement après les exercices de prononciation qui sont centrés sur des sons particuliers.

2.1.6. Activités correctives articulatoires

Boubnova (2006) indique que des démonstrations pédagogiques de type « observation, explication, reproduction, rectification » sont plus pertinentes pour l'articulation que pour la compréhension auditive (p. 10). Les exercices correctifs articulatoires peuvent comporter un aspect ludique, comme les jeux de mots qui désignent « toute forme de manipulation intentionnelle des mots ou d'une partie des mots dont le but peut être ludique et/ou poétique » (Ventura, 2010). Ces jeux de mots peuvent en effet présenter un intérêt pédagogique et s'adressent à tous les âges (Ventura, 2010). Parmi les jeux de mots, notons par exemple les comptines et les virelangues (Ventura, 2010). Un virelangue est une « locution qui se caractérise par une certaine difficulté de prononciation ou de compréhension » (Ventura, 2010, p. 8). Les virelangues doivent être adaptés aux apprenants. Alors que pour des hispanophones apprenant le français les virelangues contiendront par exemple « des voyelles nasales, des 's' sonores, des 'u', des 'r' » (Ventura, 2010, p. 9), celles des francophones apprenant l'espagnol contiendront par exemple les phonèmes /x/, /r/ et /b/, ce dernier s'écrivant *b* ou *v*. Notons aussi les tautogrammes, qui sont des allitérations où tous les mots commencent par la même lettre (Ventura, 2010) et dont le but est d'insister sur un phonème particulier.

2.1.7. Activités correctives orthographiques

Parmi les activités centrées sur l'orthographe, la dictée, qui sert à transcrire les sons, est d'une aide certaine pour apprendre à écrire les mots (Ventura, 2010). Ajoutons à nouveau les virelangues, les comptines, mais également les devinettes, les charades et les ritournelles qui, grâce à la mémorisation, permettent « de mieux fixer l'orthographe d'un mot en l'associant plus aisément à un son » (Ventura, 2010, p. 12-13).

2.2. Systèmes phonologiques comparés du français et de l'espagnol

Historiquement, la fixation de l'orthographe de l'espagnol a suivi le même parcours que celle du français. Les différentes étapes qui mènent à l'orthographe actuelle des deux langues sont les suivantes : « variation graphique au Moyen Âge, normalisation au XVI^e siècle, fondation d'une Académie qui modernise l'orthographe, tension entre les critères étymologique et phonologique dans l'établissement des normes graphiques » (Llamas-Pombo, 2006).

Les systèmes phonologiques de l'espagnol et du français diffèrent. Si la différence de quantité de phonèmes entre les deux langues n'est que de 11 (25 phonèmes pour l'espagnol contre 36 phonèmes pour le français), il en est tout autre pour les graphèmes. On dénombre 29 graphèmes pour l'espagnol contre un nombre de graphèmes allant de 130 à 175 pour le français (Fayol & Jaffré, 2008).

Le tableau 1 (page suivante), présente une partie des phonèmes de l'espagnol et du français. Il présente les phonèmes qui se distinguent ou sont inexistant dans l'une ou l'autre langue. Pour chaque son (entre crochets) est indiquée la lettre (graphème) qui le représente dans les deux langues. Le symbole de l'ensemble vide (\emptyset) signifie que le son est absent dans la langue concernée.

Tableau 1

Tableau comparatif des sons espagnols et français

Sons	Graphèmes espagnols	Graphèmes français
[b]	b, v	B
[v]	Ø	V
[x]	j	Ø
[r] (perro)	r, rr	Ø
[r] (pero)	r	Ø
[ʁ]	Ø	R

En effet, la difficulté de l'orthographe influence les résultats de l'apprenant comme l'a montré une étude dans laquelle les effets de la dyslexie variaient selon les orthographes (Paulesu & al., 2001). À l'inverse, le degré d'opacité du français complique l'apprentissage de la langue par les hispanophones, mais également par les adultes francophones dont le français est la L1 (Ventura, 2010). Cependant, la diversité des variantes de l'espagnol modère cet aspect phonétique de l'écriture et la règle d'un graphème = un phonème n'est pas toujours respectée (Llamas-Pombo, 2006). Par exemple, il faut parfois deux *r* pour réaliser le son [r], soit deux lettres pour un son : *perro* (chien), *guerra* (guerre) (Llamas-Pombo, 2006).

2.3. Objectifs de l'essai

Considérant nos intérêts professionnels, soit la prononciation correcte des phonèmes /x/, /r/ et éviter la confusion entre *v* et *b* de l'espagnol, nous formulons nos objectifs spécifiques comme suit :

- Appliquer des méthodes de corrections phonétiques en classe d'espagnol L3 au secondaire pour le développement des CP3 et CP11;
- Observer les résultats des exercices du point de vue des élèves;

- Observer les effets de l'enseignement de ces méthodes.

Le chapitre suivant présente la méthodologie, qui démontre la démarche suivie pour l'intervention, ainsi que les outils utilisés pour observer les effets.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre III présente la méthodologie que nous avons suivie pour répondre à l'objectif de cet essai, à savoir l'apport de la conscientisation phonologique et de l'enseignement de la prononciation au développement de la compétence à piloter des activités orales en espagnol langue tierce. Nous analysons des sons présentant trois types de difficultés : auditive et articulatoire pour les phonèmes /x/ et /r/, et orthographique pour les lettres *b* et *v*.

3.1. Démarche suivie

Nous présentons aux élèves le contexte de l'intervention ainsi que son évolution pendant l'intervention. Nous relevons notamment la durée des activités de rétroaction corrective afin de déterminer la durée permettant le maintien de la concentration des élèves. Nous dictons nos observations à l'aide d'un cellulaire et les retranscrivons ensuite dans un journal de bord.

3.2. Contexte et participants

Notre projet consiste à mettre en pratique la théorie concernant la prononciation de sons ciblés mentionnés auparavant. La démarche est d'amener l'élève à développer une conscience phonologique au moment de prononcer les sons ciblés. L'intervention a été réalisée dans une école secondaire de milieu défavorisé à Shawinigan (province du Québec), dans le cadre du deuxième stage d'une maîtrise en enseignement de l'espagnol au secondaire.

Il s'agit d'élèves de secondaire 5 de l'école secondaire du Rocher à Shawinigan. Le groupe d'élèves débute en espagnol. Ils sont au nombre de 15 (5 garçons et 10 filles) et ont en moyenne 16,5 ans. Les élèves sont tous francophones (français L1) et s'expriment quotidiennement en français. L'anglais est leur L2 du fait que celle-ci comporte plus d'années d'étude et plus d'heures de classe que la L3. Le cours d'espagnol L3 se donne deux fois par cycle de 9 jours, c'est-à-dire une fois 75 minutes par semaine. La classe d'espagnol est optionnelle et se donne à partir du secondaire 5 à cette école.

3.3. Description de l'intervention

Le cours d'espagnol commence en septembre. L'enseignante associée est francophone et a appris l'espagnol en Espagne. La stagiaire que nous sommes est d'origine mexicaine et est arrivée à l'école fin janvier pour réaliser son stage. Nous croyons que c'est le moment idéal pour enseigner la conscience phonologique aux élèves parce qu'ils commencent l'apprentissage de la langue. Les cours commencent avec un cahier d'exercices portant sur la grammaire. Nous suivons le plan de cours pour ne pas modifier la planification annuelle faite par l'enseignante associée. Par conséquent, nous consacrons la dernière partie de chaque cours à la prononciation des sons que nous ciblons dans notre essai, et ce, pendant un mois.

Les activités de correction phonétique portent sur plusieurs facettes de la prononciation. L'une d'elles est la compréhension auditive, à l'aide de paires minimales, à savoir des mots se différenciant par un seul phonème. Faire des activités d'écoute aide notamment les apprenants à surmonter le phénomène d'assimilation perceptive. Une autre facette porte sur l'articulation et consiste à guider les mouvements de la langue, de la bouche et des lèvres pour la prononciation des phonèmes qui nous intéressent. Nous supposons que les élèves ne sont pas capables d'adapter la position de la langue, de la bouche et des lèvres lors des premiers essais. Les exercices articulatoires en classe sont faits avec différents sons de l'espagnol afin d'insister sur les différences entre

l'articulation des quatre sons ciblés et l'articulation des autres sons. La correction du son appris a lieu après une lecture de l'étudiant à voix haute.

Nous avons montré une vidéo sur le positionnement de la langue durant notre programme de maîtrise à des camarades de classe qui l'avaient trouvée intéressante. Nous pensons qu'elle présente un intérêt pour les élèves afin de leur faire comprendre les différentes positions de la langue dans la prononciation des sons. Avant d'exposer aux élèves cette vidéo qui montre les mouvements que les organes phonatoires font au moment de prononcer chaque son, nous avons réfléchi à la manière de démontrer à quel point les mouvements dans la bouche sont importants pour avoir une bonne prononciation. Une fois en classe, nous expliquons en premier lieu aux élèves l'importance de faire les mouvements articulatoires adéquats pour la bonne prononciation de l'espagnol. Ensuite, nous leur expliquons que l'activité consiste à regarder dans la vidéo les mouvements des organes phonatoires ainsi que les endroits dans la bouche où la langue se positionne au moment de prononcer les phonèmes [x], [r] et [b]. Les élèves regardent attentivement et imitent les mouvements en prononçant les sons. Pour chaque son, l'enseignante est attentive afin de donner une rétroaction immédiate. L'activité de visionnage de la vidéo prend 15 minutes.

Nous demandons à la classe, lors de chaque cours, de répéter après nous les mots mal prononcés. Dès le premier cours, nous mettons l'accent sur l'alphabet en espagnol. Nous demandons aux élèves de prendre des notes pour les sons différents de ceux de la langue maternelle. Pour leur faire réussir la prononciation, nous répétons tous ensemble des paroles de chansons, nous écoutons et nous chantons des virelangues, nous lisons à voix haute.

3.3.1. Déroulement

L'intervention se déroule de la semaine du 5 mars à la semaine du 2 avril 2018. Elle comporte un total de 5 périodes d'ateliers de prononciation de 25 minutes chacun.

Les activités ont pour but d'aider l'élève à s'éveiller à la conscience phonologique. En ciblant les phonèmes /x/ et /r/ et les lettres *b* et *v*, nous élaborons des activités qui abordent ces difficultés de manière théorique et pratique. Les activités peuvent porter sur des sons ou des lettres en particulier, d'autres peuvent les combiner.

3.4. Instruments d'observation

Nous enregistrons oralement nos impressions et nos observations à l'aide d'un cellulaire. Selon nous, l'enregistrement au cellulaire est une méthode efficace pour ne rien oublier lors de la retranscription dans le journal de bord, nos impressions pouvant être sauvegardées immédiatement. Le journal de bord permet de consigner les impressions et les sentiments du chercheur ainsi que les événements qu'il juge importants, accompagnés de la date et de l'heure (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'essai nous a conscientisée quant à notre pratique enseignante. Avant de créer les exercices, nous nous sommes posé des questions afin de les rendre compréhensibles aux élèves. L'exercice est-il clair? La consigne est-elle claire? Les exercices sont-ils transposables dans la vie courante? Nous devons tenir compte de tous ces éléments au moment de créer ou de transmettre du contenu. L'analyse des résultats est également une manière de réfléchir sur l'amélioration de notre enseignement. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus par les élèves aux exercices de prononciation. L'intervention est ensuite analysée. Nous avons condensé nos observations pour chaque élément et activité.

4.1. Résultats

Nous tentons de diversifier les activités élaborées afin que les élèves puissent pratiquer aussi bien l'audition, l'articulation que l'orthographe des phonèmes. Dans le but d'éveiller les apprenants à la conscience phonologique des sons ciblés, nous créons une introduction à l'aide du tableau interactif pour montrer une vidéo aux élèves. La vidéo sur les sons [r]/[r] (perro/pero), par exemple, vise à informer l'élève sur le lieu d'articulation des organes phonatoires lors de la production de ces sons. Nous expliquons ensuite les points d'articulation de la langue dans la bouche pour le son [r] en début, en milieu et en fin de mot. La répétition de mots et de paires minimales constitue une autre activité. Dans cet exercice, les mots se distinguent par une seule lettre différente, par exemple un ou deux r. Les élèves doivent répéter ces mots.

Nous réalisons quatre activités différentes pour chaque son, ainsi qu'une activité finale pour l'ensemble des sons. Nous différencions le lieu d'articulation du son difficile à prononcer, à savoir au début, au milieu ou à la fin d'un mot, voire entre deux voyelles. En effet, les différentes positions des sons dans une syllabe ou un mot peuvent aboutir à des productions sonores différentes (Bustamante et al., 2018). Le problème se pose même lorsque le son existe dans la langue maternelle à partir du moment où sa position dans une syllabe de la langue cible diffère de sa position dans les syllabes de la langue source (Poch, 2004).

Le tableau 2 (page suivante) récapitule les activités effectuées par les élèves. Les sons concernés (colonne de gauche) et les annexes (colonne de droite) qui réfèrent aux exercices effectués dans la classe sont indiqués pour chaque activité. Les activités sont classées dans l'ordre de leur présentation aux élèves.

Ces activités ont donné des résultats variables selon les élèves et les séances. Le tableau 3 (qui suit le tableau 2) reprend les résultats obtenus pour les 15 élèves du groupe. Les exercices sont ordonnés selon leur présentation aux élèves. Les résultats sont accompagnés de commentaires tirés de notre expérience (voir annexe E : Journal de bord). Les sections qui suivent ces deux tableaux détaillent les effets des exercices d'après les résultats obtenus.

Tableau 2

Activités et méthodes utilisées

Sons	Activité	Annexe
[x], [r]	Visionnement d'une vidéo pour montrer les lieux et les modes d'articulation des sons [x] et [r]	
[x]	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lire les mots; 2. Virelangues; 3. Bingo; 4. Lecture d'une histoire. 	A
[r] et [r]	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prononciation du son [r] en différentes positions (au début du mot, au milieu et à la fin); 2. Prononciation de mots avec paires minimales; 3. Exercice d'écoute dans lequel les élèves doivent souligner le mot correct; 4. Jeux de répétition : les élèves prononcent les mots « ¿A quién le gusta? ». 	B
[b] et [β]	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explication des règles orthographiques; 2. Exercice à trous afin d'écrire la lettre manquante; 3. Lecture à voix haute du vocabulaire; 4. Chanson « Vivir mi vida » : Lire à voix haute et essayer ensuite de la chanter ou de la lire à la même vitesse que le chanteur; 5. Virelangues avec les lettres <i>b</i> et <i>v</i>. 	C
[r], [x], [β] et [b]	Lecture de « El gato con botas ». Mettre en pratique la prononciation de sons appris.	D

Tableau 3

Résultats des élèves aux activités

Jour	Sons ciblés	Résultats
1	[x] et [r]	Aucun (visionnement de la vidéo)
2	[x]	Exercice 1 : Ja ja ja ja 6 élèves ont réussi la 1 ^{re} fois; 9 élèves ne l'ont pas réussi la 1 ^{re} fois; 7 élèves ne l'ont pas réussi la 2 ^e fois; 3 élèves ne l'ont pas réussi la 3 ^e fois. Exercice 2 : Trabalenguas 6 élèves ont réussi la 1 ^{re} fois; 3 élèves ont répété deux fois et tout a été bien prononcé; 6 élèves ont répété 3 fois. Exercice 3 : Bingo (les 15 élèves ont bien prononcé dès la 1 ^{re} fois). Exercice 4 : Lecture 10 élèves ont bien prononcé et ont fait attention à leur lecture; 5 élèves devaient faire un peu plus d'effort que les autres.
3	[β]/[b]	Exercice 1 11 élèves ont lu avec l'accent correct dès la 1 ^{re} fois; 4 élèves ont répété 2 fois. Exercice 2 (les 15 élèves ont bien réussi l'exercice). Exercice 3 : Chanson (les 15 élèves ont prononcé correctement). Exercice 4 : Virelangues 6 élèves ont bien lu dès la 1 ^{re} fois; 5 élèves ont lu avec un accent très prononcé la 1 ^{re} fois; 4 élèves ont répété deux fois.
4	[r]/[r]	Exercice 1 : Vocabulaire 2 élèves ont réussi à prononcer correctement dès la 1 ^{re} fois; 7 élèves ont répété 2 fois chaque lettre; 6 élèves ont répété 3 fois. Exercice 2 5 élèves ont bien réussi la 1 ^{re} fois; 7 élèves ont bien réussi la 2 ^e fois; 3 élèves ont bien réussi la 3 ^e fois. Exercice 3 7 élèves ont bien répondu; 4 élèves ont fait une seule faute; 3 élèves ont eu 2 fautes.
5	[x], [r]/[r], [β]/[b]	Phonème /x/ : 10 élèves ont réussi la 1 ^{re} fois, 5 élèves ont dû répéter 2 fois. Phonème /r/ : 7 élèves ont réussi la 1 ^{re} fois; 4 élèves ont réussi la 2 ^e fois; 4 élèves ont réussi la 3 ^e fois. Lettres b et v : 11 élèves ont réussi la 1 ^{re} fois; 4 élèves ont réussi la 2 ^e fois.

4.2. Effets des activités

Les sections suivantes indiquent les effets produits par les différentes activités sur les élèves. Par effet, nous référons principalement au degré de rétention du contenu par les élèves. Plus de détails sont disponibles à l'annexe E : Journal de bord.

4.2.1. Effets de la vidéo sur les sons [x], [r], [β] et [b]

Comme suite au visionnement de la vidéo, les élèves ont, dans les faits, pratiquement réalisé une analyse contrastive en notant les différences existantes entre les alphabets espagnol et français. Ils ont réalisé qu'il y avait un mouvement articulaire différent au moment d'imiter le son. Nous croyons que cela était suffisant pour commencer à créer un début de conscience phonologique. Considérant le petit nombre d'élèves et la participation à l'atelier en grand groupe, nous avons eu le temps suffisant pour corriger chaque prononciation déficiente.

Lors du cours suivant, l'idée de différence de prononciation avait été retenue, mais pas la manière de prononcer les sons. La difficulté d'articulation pouvait être partielle ([x]) ou totale ([r]/[r]) selon les sons. Le fait de montrer une vidéo était donc suffisamment significatif pour que les élèves en retiennent la raison. Par contre, le contenu de la vidéo (la manière d'articuler) n'a pas semblé suffisamment efficace pour être retenu en mémoire par les élèves. Il est probable que la manière d'articuler demande un entraînement beaucoup plus important que le simple visionnement des explications de l'articulation des sons.

4.2.2. Effets des explications historiques sur les sons [β] et [b]

Nous avons considéré pertinent de donner une explication historique des deux lettres à l'étude (*b* et *v*) avant de commencer. Nous avons également présenté les règles orthographiques des mots contenant les lettres *b* et *v*.

Nous avons trouvé que les élèves ont bien apprécié les explications historiques des deux sons. Ils ont fait une réflexion relativement à leur langue maternelle pour assimiler que dans une L3, il peut y avoir des différences. Toutefois, c'est surtout l'histoire, c'est-à-dire l'explication de la différence actuelle entre oral et écrit, qui les a intéressés.

Les explications historiques données pour les lettres *b* et *v* avaient pour but de favoriser la mémorisation de l'information selon laquelle les deux lettres ont la même prononciation. Malgré cela, la prononciation du *v* espagnol se faisait à la française. Le poids du son de la L1 est sans doute trop fort pour être modifié par une simple explication. Nous croyons qu'à travers la conscience phonologique, plus tard, les élèves seront capables de faire un transfert naturel.

4.2.3. Effets des explications des règles d'orthographe de *b* et de *v*

La présentation des règles d'orthographe était très théorique. Ces règles étaient au nombre de 11, ce qui nous semble être une trop grande quantité. En effet, les élèves semblaient confus et surchargés cognitivement après les explications. Nous pensons que nous aurions dû les synthétiser auparavant ou, mieux, les faire découvrir lors d'une activité dans le cahier d'exercices et non avec des exemples ciblés. D'après les réponses données aux questions de l'enseignante, les élèves ont trouvé ces explications utiles, car ils avaient des difficultés à comprendre la prononciation quasi-identique ([β]/[b]) des deux graphèmes *b* et *v*. Cela leur a permis de mieux réaliser la proximité.

4.2.4. Effets des virelangues sur b et v

Dans cet exercice, nous faisons répéter à chaque élève un son déjà appris et nous le corrigeons. Malgré les exercices faits lors du dernier cours, il a fallu répéter la position des lèvres pour prononcer le son [x] après les premières participations. Cinq élèves ont prononcé le son de manière exagérée. Quant aux autres, il a fallu les faire répéter.

Les virelangues permettent de pratiquer plusieurs fois le même son en une phrase tout en comportant un aspect ludique. Les élèves ont ainsi pu répéter un même son à différents emplacements : au début, au milieu ou à la fin d'un mot. Le fait d'enchaîner ces sons rapidement aide aux mouvements de la bouche et à la position de la langue. Autre avantage : les virelangues font travailler la mémoire, puisqu'il faut se souvenir de tous les mots. En répétant ces virelangues, les élèves ont fait attention à la prononciation de leurs camarades pour pouvoir les corriger. L'activité a donc entraîné une bonne implication des élèves et a porté leur attention sur les sons. Nous croyons que les virelangues ont eu un effet positif sur la prononciation des lettres *b* et *v* chez les élèves.

4.2.5. Effets des lectures des mots, des phrases et des paragraphes sur la jota [x]

Nous avons fait faire aux élèves quatre exercices de prononciation pour la prononciation du son [x] (voir annexe A : exercices de prononciation du son [x]), pour une durée totale de 25 minutes. Nous avons préalablement montré la vidéo portant sur la prononciation du son [x] pour que les élèves se rappellent du son.

L'exercice de lecture a révélé des difficultés de prononciation chez certains élèves, neuf pour être plus précis. Cependant, la correction fournie et la répétition qui s'en sont suivies ont été plus faciles pour les élèves, ceux-ci nous ayant confirmé oralement avoir gardé en mémoire que le son était différent.

4.2.6 Effets du jeu de bingo

Nous avons utilisé un jeu de bingo pour les mots afin de pratiquer le son [x]. Le jeu est composé de mots dont la plupart comportent ce son. Par l'intermédiaire de ce jeu, nous nous sommes aperçue que la prononciation du son [x] était meilleure. Le fait que le jeu ait été dirigé par un camarade de classe dont la prononciation ressemblait à celle des autres élèves a rendu le jeu plus détendu. Lorsque l'enseignante prononçait les mots, les élèves lui demandaient de les répéter. La stagiaire ayant l'espagnol pour langue maternelle, sa prononciation est plus rapide que celle des élèves et ceux-ci ont besoin de l'entendre répéter les mots.

Les lectures à voix haute sont aussi un exercice révélateur des difficultés récurrentes de certains élèves. En effet, elles permettent d'évaluer les progressions de l'élève sur plusieurs séances. Elles nous font prendre conscience des risques de fossilisation dans la prononciation des sons de l'espagnol à la française. Si les automatismes de prononciation des sons comme dans la L1 perdurent malgré nos rétroactions, l'élève risque de ne plus y penser, signifiant par là qu'il n'aura pas acquis de conscience phonologique.

Mettre en pratique tous les éléments appris dans une lecture plus longue n'est pas facile pour l'élève parce que la mémoire, la prononciation et la compréhension travaillent en même temps. Nous pouvons constater que le fait de mettre tout ensemble n'est pas facile pour l'élève.

4.2.7. Effets des méthodes d'enseignement de la prononciation sur [x], [r], [r] et [β] et [b]

Les exercices de lecture comportaient tous les sons. Les élèves ont lu en grand groupe un paragraphe chacun. Nous avons souligné l'importance de mettre en place les

connaissances acquises lors des jours précédents. Le texte lu était la version espagnole du « chat botté » de Charles Perrault, *El gato con botas* .

4.2.8 Résultats de la prononciation des [r]/[r]

Lors de l'application de l'exercice, il fallait être pro-actif auprès des élèves afin de les alerter sur la différence entre la lettre r du français et celle de l'espagnol, dont les prononciations diffèrent. Des explications étaient donc nécessaires. Tout d'abord, nous avons montré la vidéo sur les sons [r]/[r] suivie par des explications sur leurs positions dans les mots.

Lors de l'exercice sur la répétition des mots et des paires minimales, les élèves ont lu des mots se ressemblant, mais écrits avec un ou deux *r*. Ils ont d'abord pensé qu'il s'agissait d'une erreur de l'enseignant. Quand nous avons donné la signification des mots, ils se sont aperçus qu'ils n'étaient pas semblables.

En faisant l'activité de la journée, les élèves mettaient l'accent sur la prononciation du son *r*, mais en exagérant. En effet, ils savaient qu'il fallait prononcer le son d'une manière différente. Avec le son [r], nous nous sommes aperçue que la prononciation était difficile pour toute la classe. Les élèves le prononçaient comme un *r* français. L'activité était très intéressante du fait que c'était la première fois que les élèves prenaient conscience du son espagnol [r]. Malgré les exercices de collocation (suites de mots fréquemment utilisés ensemble), les élèves sont sortis de la classe avec un peu de frustration parce que l'enseignante les faisait répéter tout le temps.

À un moment donné, nous avons remarqué qu'il y avait une difficulté plus élevée pour la prononciation du [r] que du [x]. Les élèves essayaient de prononcer ces sons, mais avec plus de difficulté que nous le pensions.

Les élèves ont obtenu des résultats variés dans la prononciation des sons [x] et [r] et au niveau de la confusion des lettres *b* et *v*. De manière générale, les élèves avaient tendance à prononcer les sons [x], [r] et [r] de l'espagnol comme le [ɣ] français. Quant aux lettres *b* et *v*, elles étaient prononcées comme en français ([b] et [v]) plutôt qu'en espagnol (sons [β]/[b]). Dans le premier cas, un son du français ([ɣ]) remplace plusieurs sons de l'espagnol ([x], [r] et [r]); dans le second cas, deux sons du français ([b] et [v]) remplacent les sons [β] et [b] de l'espagnol. L'influence phonologique de la L1 est donc prépondérante chez les élèves.

4.3. Prononciation des élèves

Les élèves ont été contents de suivre le cours autant avec l'enseignante associée qu'avec la stagiaire. La planification du cours est restée cohérente malgré la présence de deux enseignantes, puisqu'elle s'est faite sous la supervision de l'enseignante associée. Les élèves ont également été très motivés à apprendre la prononciation avec une enseignante native.

4.4. Compétences professionnelles de l'enseignante

La formation à l'enseignement, dans une optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement, s'appuie sur un référentiel de 12 CP. Dans notre essai, nous ciblons le développement des CP3 « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » et CP11 « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

Enseigner une langue génère de nombreux constats et des réflexions personnelles. Les compétences professionnelles ciblées ont un lien étroit avec les exercices que nous avons proposés pour améliorer la prononciation de nos élèves. Nous

tentons surtout d'enseigner à nos élèves une meilleure façon d'apprendre les sons difficiles pour eux.

4.4.1. Compétence professionnelle 3

Chaque CP contient différentes composantes. Dans le but de mieux cibler le développement de la CP3, nous avons considéré que la composante « choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation » était idéale pour notre essai. Le tableau 4 « Critères de la compétence professionnelle 3 » (voir page suivante) montre le lien entre la CP3 et les activités choisies. En somme, nous avons tenté de varier les activités proposées aux étudiants, notamment en nous basant sur différentes caractéristiques (théorique, pratique, ludique), différents supports (vidéo, papier ou aucun dans le cas de l'oral) et différentes dimensions en lien avec les sons (auditive, articulatoire et orthographique). Nous avons aussi envisagé des moments de mémorisation et d'automatisation pour l'apprentissage des sons ciblés.

Tableau 4

Critères de la compétence professionnelle 3

Compétence « Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation »	
Compétences visées	Nous avons sélectionné les sons de l'espagnol pouvant poser problème du fait de la L1 des élèves (le français) en utilisant l'analyse contrastive : les sons [x] et [r] qui n'existent pas en français et les lettres <i>b</i> et <i>v</i> , qui équivalent à un seul son en espagnol.
Choix des activités	Les critères de choix des activités comprenaient les dimensions en lien avec les sons et les lettres visées (audition, articulation, orthographe), mais également la vidéo et le jeu afin de rendre les séances plus agréables pour les élèves.
Diversité des activités	Nous avons choisi des approches visuelle (vidéo), auditive (prononciation de l'enseignante), articulatoire (répétition de mots), orthographique (lecture) et ludique (bingo) pour atteindre notre objectif d'éveil à la conscience phonologique.
Adéquation des activités	Les élèves débutaient en espagnol. Les activités étaient donc élémentaires : visionnement d'une vidéo pour l'articulation, répétition de mots, phrases ou paragraphes simples issus d'un conte pour enfants (<i>le chat botté</i>). Ils étaient également assez jeunes (16 ans et demi de moyenne d'âge). Nous avons donc pris en compte un aspect ludique afin de favoriser leur motivation.

4.4.2. Compétence professionnelle 11

La CP11 consiste à « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Concernant sa composante « Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action », nous avons profité de cette expérimentation pour analyser notre propre rôle d'enseignante en termes de nos atouts, de défis à relever, de solutions trouvées, des résultats obtenus et des changements à apporter dans le futur. Dans le tableau 5 (page suivante), nous reprenons les critères de la CP11 avec les conclusions issues des activités.

Tableau 5

Critères de la compétence professionnelle 11

Composante « Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action »	
Atouts professionnels	Nous enseignons l'espagnol depuis plusieurs années, développant ainsi une expérience en enseignement de l'espagnol auprès de divers publics. Nos études universitaires nous ont permis d'acquérir le bagage théorique nécessaire pour améliorer cette pratique d'année en année.
Atouts personnels	Nous avons vécu à la fois dans un pays hispanophone (le Mexique) et dans un pays bilingue français-anglais (le Canada). En tant que personne bilingue ayant appris la langue des élèves, nous connaissons les difficultés que ceux-ci peuvent avoir avec l'espagnol. De plus, nous sommes toujours positive dans nos rétroactions en vers les élèves.
Défis posés	Enseigner l'espagnol à des élèves francophones débutants représente une difficulté au niveau de la prononciation (nouveaux sons) et de l'orthographe (consonnes <i>b/v</i> ou <i>r/rr</i> , par exemple). Un travail régulier étalé sur plusieurs séances est nécessaire pour atteindre une prononciation satisfaisante des sons de l'espagnol. De plus, la fossilisation des erreurs est l'un des principaux risques lorsqu'on commence à apprendre une nouvelle langue.
Outils d'analyse	Le journal de bord permet de noter nos impressions et des détails qui ne peuvent pas être évalués en temps normal, comme la fatigue ou la démotivation des élèves lorsque la durée de l'activité est trop longue. La réaction des élèves aux activités peut également être consignée dans le journal de bord.
Attentes de l'enseignante	Vu la difficulté que nous éprouvons encore à prononcer certains sons du français, nous nous attendions à ce que la prononciation des sons typiques de l'espagnol ne soit pas acquise en quelques cours. Toutefois, nous espérons que certains élèves atteignent cette capacité durant le cours afin de bénéficier nous-mêmes d'une rétroaction sur notre enseignement, ce qui fut le cas.
Difficultés imprévues	Certains élèves ont eu autant de mal à prononcer les sons de la première à la dernière séance, ce qui semblait refléter une absence de progression chez eux. Les écarts de résultats ont donc été assez importants entre les élèves.
Réinvestissement des résultats	L'expérience nous a montré que la durée d'une activité de prononciation ne devrait pas dépasser les 25 minutes. L'entraînement à la prononciation doit être régulier. Des rappels sur l'articulation des sons ou les difficultés orthographiques sont parfois nécessaires, les automatismes liés à la L1 des élèves pouvant resurgir. La diversité des activités permet d'aborder la prononciation sous différents angles et d'augmenter les chances pour les élèves de l'acquérir.

Pistes supplémentaires	La rétroaction sur la prononciation a été donnée oralement. Cependant, nous nous demandons si une rétroaction écrite aurait été pertinente. En effet, il nous a fallu répéter les explications oralement, d'une séance à l'autre. Permettre à l'élève de relire des commentaires de l'enseignante aurait pu représenter un avantage. Les règles théoriques que nous avons présentées auraient pu faire l'objet d'exercices préalables afin que les élèves les induisent.
Impressions de l'enseignante	Le cours s'est déroulé dans une bonne ambiance, les élèves étant en général motivés. L'implication des élèves dans leurs exercices constitue une rétroaction pour l'enseignante, lui indiquant que les élèves apprécient son cours. Les bons résultats de certains élèves génèrent aussi de la satisfaction.
Perspectives	Toutes les expériences permettent de progresser, y compris les erreurs commises. Ces cinq séances d'enseignement de l'espagnol nous confirment notre volonté de continuer dans cette carrière.

À travers cette expérimentation, nous avons non seulement eu confirmation de l'utilité de l'expérience de l'apprentissage d'une langue pour l'enseignante stagiaire et des connaissances issues d'études universitaires, mais également de la nécessité de maintenir à jour ses connaissances et de se former continuellement. La pratique, en nous mettant au contact de la réalité, permet d'approfondir nos connaissances des apprenants et de nous remettre en question. En effet, ce qui peut paraître relativement facile à acquérir (la prononciation de certains sons par exemple) lorsqu'on est enseignant et hautement scolarisé peut, en réalité, représenter un véritable défi pour l'apprenant et nécessiter une pratique régulière étalée dans le temps. Expérimenter différentes activités permet notamment de les comparer, en relevant leurs forces et leurs faiblesses, et d'explorer d'autres pistes, c'est-à-dire modifier les activités existantes ou en créer d'autres. De plus, l'attitude des apprenants (leur motivation, leur concentration) a constitué pour nous une rétroaction sur nos activités.

4.5. Pistes d'amélioration de l'intervention

La limite du nombre de séances et le respect de la planification effectuée par l'enseignante ne nous ont pas permis de répartir l'enseignement sur le long terme. En

planifiant l'enseignement des sons afin de les enseigner et de les évaluer sur le long terme, nous aurions pu mieux discerner la progression des élèves dans leur acquisition de la conscience phonologique. Nous aurions pu répartir sur plusieurs semaines les séances d'entraînement à la prononciation. En effet, un apprentissage régulier, avec des révisions espacées tout au long de l'année, aurait peut-être abouti à un meilleur développement de la conscience phonologique et de la prononciation. Les automatismes liés au système phonologique de la L1 semblent s'effacer plus ou moins lentement selon les élèves. Un suivi sur le long terme aurait donc été pertinent pour certains d'entre eux.

La manière de procéder pour l'enseignement des sons aurait pu être différente. En effet, nous avons remarqué que les élèves s'écoutaient pour se corriger durant l'activité portant sur les virelangues. Les élèves auraient donc pu faire plus d'activités autonomes via lesquelles ils auraient tenté de vérifier entre eux leur prononciation. Ils auraient notamment pu tenter, en équipes, de s'écouter, de se corriger, de s'enregistrer et de comparer leur prononciation à un enregistrement des sons ciblés, réalisé préalablement par un natif de la langue.

Nous n'avons pas utilisé d'alphabet phonétique pour faire prendre conscience aux élèves de la différence entre les sons ciblés et les sons qu'ils connaissent. C'est pourtant l'un des principes de la MTP (méthode de transcription phonétique). Cela aurait pu avoir un effet positif dans le cas des lettres *b* et *v*, via un symbole identique pour les deux lettres.

4.6. Pistes pédagogiques

Du temps supplémentaire, en nombre de cours, nous aurait permis d'explorer plusieurs pistes pédagogiques. L'enseignement de la prononciation aurait pu se faire à l'aide de mises en situation afin de donner une signification plus authentique aux activités effectuées par les élèves. Les sons auraient ainsi été entendus dans des situations simulant la vie quotidienne et les résultats auraient pu être différents grâce aux

situations déjà connues des élèves ou à une plus forte motivation due aux documents authentiques. Un plus grand nombre d'activités aurait permis aux élèves de réinvestir davantage leurs apprentissages.

La motivation aurait pu être augmentée par le jeu. En effet, les élèves ont 16 ans et demi en moyenne. Multiplier les activités ludiques aurait peut-être pu augmenter les effets de l'enseignement des sons en motivant davantage les élèves.

La technologie aurait également pu être une aide avantageuse. De nombreuses applications existent aussi bien sur ordinateur que sur cellulaire pour l'apprentissage des langues. Le choix d'applications adéquates aurait toutefois nécessité un temps supplémentaire afin d'étudier l'offre existante.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous rappelons l'expérience menée. Nous émettons ensuite des conclusions sur l'expérience en elle-même avant de conclure le présent essai.

5.1. Résumé

Pour cet essai, nous avons recouru à différentes activités pour enseigner les sons [x] et [r] et les difficultés graphiques du *b* et du *v*. Nous précisons toutefois que graphèmes et phonèmes sont difficilement dissociables dans notre essai. En effet, la difficulté que représentent les lettres *b* et *v* est graphique (deux graphèmes pour un phonème) et le phonème /r/ espagnol a le même graphème que le phonème /ʁ/ français. Le [x] a également deux graphèmes existants en français, le *j* et le *g*, qui peuvent prêter à confusion.

Les activités élaborées offraient des caractéristiques très différentes entre elles, que ce soit sur le plan théorique, sur le plan pratique ou sur le plan de la méthode d'enseignement de la prononciation. Les résultats des élèves à ces activités ont été très divers. Nous nous abstenons de généraliser sur l'efficacité du type d'activité ou de la méthode d'enseignement de la prononciation du fait des restrictions liées à la taille de l'échantillon, au nombre limité d'activités et à la durée limitée de l'expérimentation. Chaque activité ayant permis à certains élèves de prononcer correctement des sons, nous pouvons supposer qu'elles ont toutes contribué, à différents degrés, à l'éveil de la conscience phonologique chez les élèves.

Grâce à cette expérience, nous avons réalisé à quel point les sons étudiés dans cet essai généraient des difficultés de prononciation chez les élèves. Alors que la prononciation était parfois satisfaisante dès la première tentative de la part des élèves, elle pouvait au contraire nous inciter à faire répéter les élèves plusieurs fois, mais en vain dans d'autres cas. De fait, les sons n'étaient toujours pas maîtrisés par les élèves, comme suite à certaines activités.

La conscience phonologique chez l'élève apprenant une langue tierce semble nécessiter un entraînement régulier dans le temps. Elle semble aussi s'acquérir progressivement. Au fil des séances, les difficultés de prononciation ont perduré à différents degrés (exagération de la prononciation ou impossibilité de prononcer des sons pour certains élèves). Il est également nécessaire d'éviter la surcharge cognitive : lors de la septième journée, les élèves étaient trop concentrés sur de nouveaux mots pour faire attention à leur prononciation. La conscience phonologique semble donc s'installer par un entraînement étalé dans le temps et par des révisions régulières afin que les élèves puissent acquérir un automatisme. En effet, l'objectif à atteindre est une prononciation naturelle des phonèmes pour que l'élève n'ait pas à faire d'efforts articulatoires exagérés ou n'ait pas à réfléchir sur le lieu et le mode d'articulation.

5.2. Regard critique sur l'intervention mise en œuvre

Nous avons pratiqué la prononciation des sons étudiés ici dès le début du cours. En observant l'attention des élèves, nous avons relevé qu'il n'était guère possible de dépasser les 25 minutes sous peine de décrochage de leur part. Cette durée s'était imposée d'elle-même. Les activités de prononciation représentaient donc un tiers de la durée du cours, ce qui peut paraître beaucoup, mais semblait nécessaire du fait de la difficulté à s'habituer à de nouveaux sons. La récurrence des erreurs au fil des cours indiquait qu'il était nécessaire d'y consacrer une durée significative.

Une durée plus courte du cours nous aurait peut-être obligée à diminuer le temps consacré à la pratique de la prononciation. Nous n'aurions donc pas atteint les limites de concentration des élèves. À l'inverse, une durée plus longue du cours n'aurait sans doute pas modifié les résultats. Nous aurions, de fait, dû arrêter dès la perte de concentration des élèves.

Nous n'avions pas de contrôle sur la durée des cours, qui était de 75 minutes. Il est donc possible que les résultats auraient été différents si la durée du cours de prononciation l'avait également été. En effet, nous ne pouvions pas consacrer un cours entier à la pratique exclusive de la prononciation et supprimer l'enseignement de la grammaire ou du vocabulaire. De plus, le cours ne se donnait qu'une fois par semaine. Le temps écoulé entre deux cours pouvait donc diminuer l'efficacité de l'enseignement de la prononciation, l'élève pouvant oublier ce qu'il avait appris la semaine précédente.

Les activités choisies avaient différentes caractéristiques (théorique, pratique, ludique). Certaines caractéristiques se répétaient plus souvent que d'autres. Il aurait été intéressant d'en avoir en nombre suffisant et égal pour comparer leurs effets. Nous aurions pu, par exemple, sélectionner des activités dont les combinaisons de caractéristiques auraient été toutes différentes. À l'inverse, certaines caractéristiques (l'aspect visuel de la vidéo par exemple) pourraient s'appliquer à toutes les activités afin de cibler une recherche sur l'effet d'une caractéristique précise.

5.3. Mot de la fin

Le fait de parler l'espagnol comme langue maternelle peut être un avantage pour l'enseignement de cette langue, l'enseignant percevant de manière plus naturelle si un son de sa langue est prononcé de manière acceptable ou non. Cependant, cela n'élimine pas les difficultés inhérentes à l'apprentissage de chaque langue. La réalisation de cet essai nous a permis de faire une introspection et une analyse de notre enseignement : choisir, faire découvrir, essayer et vérifier les exercices qu'on considère adéquats pour

l'enseignement. Ce travail a requis beaucoup de réflexion de notre part, le lien entre la théorie et la pratique n'étant pas toujours facile à faire. Une autre difficulté réside dans l'écart entre ce qu'on pense que les élèves comprennent et ce qu'ils comprennent réellement.

RÉFÉRENCES

- Belzil, S. (2006). Le programme de formation en espagnol, langue tierce et ses incidences sur les pratiques pédagogiques. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 3, 67-73. Repéré à <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303145.pdf>
- Besse, J. M., Gargiulo, S., & Ricci, A. (2003). Phonologie, phonographie et morphographie à l'épreuve de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 15-33. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-15.html>
- Blanchet, P. (2002). Implications pratiques de la phonologie fonctionnelle : de la méthodologie de recherche à l'intervention didactique. *La linguistique*, 38(2), 37-52. doi : 10.3917/ling.382.0037
- Boubnova, G. (2006). Correction phonétique: enseignement du français/du russe à des apprenants russophones/francophones. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(1), 7-19. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-7.htm>
- Briquet-Duhazé, S. (2010). Conscience phonologique et construction identitaire d'élèves de cycle trois. *Tréma*, (33-34), 73-87. Repéré à <https://journals.openedition.org/trema/2551?lang=en>
- Bustamante, D. A., Hallé, P., & Pillot-Loiseau, C. (2018). *Perception des voyelles nasales du français par des apprenants hispanophones*. Communication présentée aux XXXII^e Journées d'Études sur la Parole, Aix-en-Provence. doi : 10.21437/JEP.2018-69
- Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *La revue canadienne des langues vivantes*, 48(3), 459-471.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Hatier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 8, 31-61. Repéré à https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527

- Dewaele, J.-M. (2010). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Jean_Marc_Dewaele2/publication/31380447_Lexical_Inventions_French_Interlanguage_as_L2_versus_L3/links/5505fd030cf2d60c0e6c8282/Lexical-Inventions-French-Interlanguage-as-L2-versus-L3.pdf
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Flege, J.E. (1991). The Interlingual Identification of Spanish and English Vowels: Orthographic Evidence. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43(3). 701-731. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/73d5/0a38cc78054cbb2a3c506f7523f9c48d3a58.pdf>
- Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233-277). Timonium, MD: York Press. Repéré à http://jimflege.com/files/Flege_in_Strange_1995.pdf
- Flege, J. E., Munro, M., & Mackay, I. (1995). Factors affecting degree of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 3125-3133.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique* (1^{re} éd.). De Boeck.
- Gouvernement du Québec (2011). *Programme de formation de l'école québécoise - Espagnol, langue tierce. Ministère de l'éducation du Québec* [PDF]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Espagnol-vers-fançaise-3e-epreuve.pdf
- Guénette, D., & Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde: quoi corriger et comment le faire. *Correspondance*, 18(1), 15-19. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit-les-erreurs-linguistiques-des-apprenants-en-langue-seconde-quoi-corriger-et-comment-le-fair.pdf>
- Han, Z. (2014). From Julie to Wes to Alberto : Revisiting the construct of fossilization. In Z. Han & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years later* (Vol. 39, pp. 47-74). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Grande-Bretagne : Multilingual Matters.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (3e éd.). Saint-Laurent, QC : ERPI.

- Kupferberg, I., & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5(3-4), 149-165.
- Lane, H. (1963). Foreign accent and speech distortion. *Journal of the Acoustical Society of America*, 35, 451-53.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied linguistics*, 29(4), 694-716.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2002). *How Languages are Learned*. New York, NY : Oxford Handbooks for Language Teachers.
- Lindblom, B. (1990). Explaining phonetic variation: A sketch of the H&H theory. In W. Hardcastle & A. Marchal (Eds.), *Speech production and speech modelling*. (pp. 403-439). Amsterdam : Kluwer.
- LLamas-Pombo, E. (2006). Réformes de l'orthographe espagnole : la norme au service de l'unité de la langue. In R. Honvault-Ducrocq (Ed.), *L'orthographe en questions* (p. 335-359). Mont-Saint-Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Luzar, N. (2012). Sur la possibilité de corriger une fossilisation. *Synergies Argentine*, 1, 53-58. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Argentine1/luzar2.pdf>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 37-66.
- Marot, T. (2002). *Conscience phonographique et apprentissage du lire-écrire: vers un enseignement systémique et développemental* (Thèse de doctorat). Université Lyon 2, Lyon. Repéré à <https://www.theses.fr/2002LYO20017>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- MELS. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* [PDF]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation>

- MELS (2011). Programme de formation de l'école québécoise–Espagnol, langue tierce. *Ministère de l'éducation du Québec*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Espagnol-vers-fancaise-3e-epreuve.pdf
- Munro, J. M., & Derwing, T. M. (1995). *Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech*. *Language and speech*, 38(3), 289-306.
- Pato, E., & Molinié, L. (2009). La pronunciación del español en estudiantes francófonos: Dificultades y métodos de corrección. *Tinkuy: boletín de investigación y debate*, (11), 167-185. Repéré à <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303925.pdf>
- Paulesu, E., Démonet, J.-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C. D., & Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science Magazine*, 291(5511), 2165-2167. <https://doi.org/10.1126/science.1057179>
- Poch Olivé, D. (1999). Los contenidos fonético-fonológicos. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum – Para la formación de profesores*. Madrid : SGEL
- Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Revista redELE*, (1). Repéré à <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b029428a-3dbb-4efb-822e-8c0f49aeb4fb/2004-redele-1-10poch.pdf>
- Procházková, H. (2013). *Enseigner le vocabulaire en classe de FLE*. (Mémoire de maîtrise). Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň, République tchèque. Repéré à <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/7520/1/DP%20Prochazkova.pdf>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232
- Troubetzkoy, N.S. (1949). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Strange, W. (1992). Learning non-native phoneme contrasts : Interactions among subject, stimulus and task variables. In E. Tohkura, E. Vatiskiotis-Bateston, and Y. Sagisaka (Eds.), *Speech Perception, Production and Linguistic Structure*. Tokyo : Ohmsha
- Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 1(1-2), 83-105. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/issue/view/1501>
- Ventura, D. (2010). De l'utilité des acrostiches, des tautogrammes et des virelangues en cours de FLE. Enjeux pédagogiques et didactiques. *La clé des langues* [en ligne]. Lyon : École normale supérieure de Lyon. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/didactique/fle/de-l-utilite-des-acrostiches-des->

tautogrammes-et-des-virelangues-en-cours-de-fle-enjeux-pedagogiques-et-
didactiques-

Wlosowicz, T. M. (2010). Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes. *Synergies Espagne*, 3, 159-170. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Espagne3/wlosowicz.pdf>

ANNEXE A : EXERCICES DE PRONONCIATION DU SON [X]

ja ja ja

1. Lee en voz alta las palabras siguientes y rescribe a un lado el sonido que escuchas en francés.

Jabón _____ Jesús _____ Jirafa _____ Joya _____ Junio _____
 Jamaica _____ Mujer _____ Jitomate _____ José _____ Julio _____
 Jarra _____ Jerez _____ Ají _____ Mejor _____ Jugar _____
 Jamón _____ Tejer _____ Jícama _____ Jornada _____ Juguete _____
 Jaula _____ Jeque _____ Nigeria _____ Joyería _____ Jubilación _____
 Ceja _____ Jeringa _____ Hijito _____ Naranja _____ Jugo _____

Y también: *Ge / Gi únicamente estas dos vocales con la g dan el sonido de la j*

Gente _____ Jorge _____ Gerente _____ Girasol _____
 Ginebra _____ Gel _____ Gelatina _____ Gema _____
 Gigante _____ Gimnasia _____ General _____ Geólogo _____
 Geografía _____ Giro _____ Gitano _____ Jardín _____
 Jardin _____ Julio _____ Juillet _____

2. Trabalenguas

- Tengo un tío cajonero que hace cajas, cajitas y cajones, y al tirar de los cordones salen cajas, cajitas y cajones.
- La Bruja Maruja prepara un brebaje, con cera de abeja, dos dientes de ajo, cuarenta lentejas y un pelo de oveja.
- Si la bruja embruja al brujo y el brujo desembruja a la bruja, el brujo desembruja a la bruja y la bruja embruja al brujo.
- Me trajo Tajo tres trajes, tres trajes me trajo Tajo.

3. Bingo

Hola	Reloj	José	Jarro
Jabón	Junio	Girasol	Jugador
Ají	Geranio	Julio	Humo
Jitomate	Joven	Ahí	Jajaja
Juguete	Jaula	Jinete	Jícama

4. Lee la siguiente historia en voz alta

Mi tío Jorge vive en Jojutla. Tiene tres hijos: José Luis de 12 (doce años), Julián de (ocho años) y Jaimito de 3 (tres años). La esposa de mi tío Jorge se llama Juliana Georgina. Ella es muy amable y siempre está de buen humor. Trabaja en el jardín de su casa todo el día. Le encantan los geranios y los girasoles. Mi tío trabaja en los juzgados porque es Juez. Los fines de semana les gusta ir juntos a Jilotepec, es un pueblo pequeño cerca de Jojutla. A toda la familia le gusta ir a desayunar en el restaurante de Doña Juanita porque toda la comida que prepara es con chiles jalapeños.

1. ¿Dónde vive mi tío? _____
2. ¿Cómo se llama su hijo de 3 años? _____
3. ¿Cómo se llama su esposa? _____
4. ¿A qué se dedica ella? _____
5. ¿Cómo se llama el pueblo a dónde van los fines de semana? _____

ANNEXE B : EXERCICES DE PRONONCIATION DES SONS [r] ET [r]

1. /r/ /rr/

<i>Al principio</i>	<i>En medio</i>	<i>Al final</i>
Remar	Cerrar	Alrededor
Ratón	Escurrir	Cuerpo
Rana	Derribar	Perla
Radiografía	Arrodillarse	Pierna
Rompecabezas	Derretir	Cuerpo

Entre dos vocales

Rey	Aterrizar	Carne	Arete
Rio	Aburrida	Jerga	Parada

Tr / pr / cr / dr

Tres	Presente
Trabalenguas	Primero
Trono	Drama
Triangulo	Dragón
Creer	Criollo

2. Palabras parecidas pero diferentes. Repite en voz alta

pero	perro	ahora	ahorra
careta	carreta	pera	perra
coro	corro	coral	corral
para	parra	caro	carro
cero	cerro		

Ahora práctica. Repite las siguientes oraciones

1. El marido de mi madre es Ramón
2. Rita compra rosas rojas
3. El ratón corre por el río
4. Raúl ríe.
5. El perro de Ramón no tiene rabo

3. Subraya la palabra correcta

1. Mi tío Jorge tiene un carro/ caro muy carro/caro
2. Jacinto y Juanita cantan en un coro/corro
3. Me encantan las perras / peras
4. Julián ahorra /ahora para viajar
5. Me gustan los peros /perros, pero /perro a mi madre no le gustan.

4. En tu casa ¿A quién le gusta...? Comenta

	Papá	Mamá	Hermana	Hermano	otro
Los perros calientes					
Correr en el parque					
Los carros deportivos					
Cantar en público					
El pescado con arroz					

ANNEXE C : EXERCICES SUR LES LETTRES B ET V

1. Reglas de ortografía:

REGLAS	EJEMPLO
• Los verbos terminados en -bir. Excepto hervir, servir, vivir y sus compuestos.	Escribir, recibir, subir, atribuir, distribuir, etc.
• Antes de las consonantes se escribe con "B"	Brisa, hablar, libre, abdomen, etc.
• Después de "m" se escribe con "B"	Ambiguo, hambre, tiembla, etc.
• Los infinitivos y formas verbales.	Caber, haber y saber.
• El pretérito imperfecto de indicativo del verbo hablar.	Hablaba, hablabas, hablaba, etc.
• Los vocablos que empiezan con el sonido bli- y con las sílabas bu-, bur-, y bus-	Blindaje, bueno, burgos, buscar, etc.
• Las palabras que en dicho sonido precede a otra consonante.	Brazo, abdicación, abnegación, obstruir, etc.
• Los prefijos bien- y bene-	Bienintencionado, beneficio, etc.
• Los verbos que terminen en -aber y sus conjugaciones.	Saber, saben, sabían, etc.
• Las terminaciones -aba, -abas, -ábamos, -abais, -aban del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.	Cantaba, bajabas, amaban, etc.
• Los que contienen el elemento compositivo bio-, -bio (vida)	Biografía, biosfera, anaerobio, microbio, etc.

2. Ejercicios b o v

1. Nosotros cele_ramos la victoria de nuestro equipo.
2. En la época de los romanos abundaban los escl_a_os.
3. No pongas el vaso sobre el mue_le.
4. Pa_lo trabaja en la oficina.
5. María llevo la octa_a en la carrera.
6. Algunos niños son muy acti_os.
7. Esta pregunta será decisi_a para aprobar.
8. La sentencia ha sido desfavora_le.
9. Nos gustan las canciones nue_as.
10. Leí el relato de la niña invis_i_le.
11. ¿Te van a nom_rar delegado del curso?
12. Jesús tiene que devol_er el libro a la biblioteca.
13. Si quieres conducir no debes be_er.

14. El jurado resol_ió la competición.
15. A Arturo le gusta cumplir con su de_er.

3. Repite las palabras en voz alta.

Voy / Vivirla / Boca / Vida / Bailando / Cabeza
 Voy / Bailar / Cerveza / Vamos / Llevas / Veces
 Sube / Vacío / Lluvia / Besar / Vencer / Subiendo

4. Repite las letras de la canción en voz alta.

Vivir mi vida (Marc Anthony)

Voy a reír, voy a bailar Vivir mi vida la la la la Voy a reír, voy a gozar Vivir mi vida la la la la Voy a reír (eso), voy a bailar Vivir mi vida la la la la	Voy a escuchar en silencio Para encontrar el camino Y para qué llorar, pa' qué Si duele una pena, se olvida Y para qué sufrir, pa' qué Si duele una pena, se olvida, la la lé
Voy a reír, voy a gozar Vivir mi vida la la la la	Voy a reír, voy a bailar Vivir mi vida la la la la Voy a reír, voy a gozar Vivir mi vida la la la la
A veces llega la lluvia Para limpiar las heridas A veces solo una gota Puede vencer la sequía Y para qué llorar, pa' qué Si duele una pena, se olvida Y para qué sufrir, pa' qué Si así es la vida, hay que vivirla, la la lé	Mi gente! Toma! Voy a reír, voy a bailar Pa' qué llorar, pa' que sufrir Empieza a soñar, a reír Voy a reír (oho!), voy a bailar Siente y baila y goza Que la vida es una sola Voy a reír, voy a bailar Vive, sigue Siempre pa'lante, no mires pa'trás Eso! mi gente La vida es una
Voy a reír, voy a bailar Vivir mi vida la la la la Voy a reír, voy a gozar Vivir mi vida la la la la Eso!	
Voy a vivir el momento Para entender el destino	Voy a reír, voy a bailar Vivir mi vida la la la la Voy a reír, voy a gozar Vivir mi vida la la la la

5. Repite el trabalenguas en voz alta.

1. El abuelo de Viviana vendía vino en botellas de barro en Villavieja al obispo Alba.
2. El leve vuelo del ave vuelve el velo de la abuela.
3. De ese bobo vino, nunca beber debe; vida boba y breve, vivirá si bebe.
4. Venancio vendía bonitas boinas, bonitas, baratas, embalaba baberos, bolillos, botas bellas y boinas buenas.
5. Besaba Venancio a la bebida babosa, baleaba valientes bandidos brabucones y basta verle botar barquitos que bien navegaban para brindar por barloventosa ventura.
6. Nadie silba como Silvia, porque si alguien silba como Silvia, es porque Silvia le enseñó a silbar.
7. Juan tuvo un tubo, y el tubo que tuvo se le rompió. Y, para recuperar el tubo que tuvo, tuvo que comprar un tubo igual.

ANNEXE D : LECTURA

El gato con Botas

Érase una vez un viejo molinero que tenía tres hijos. El molinero solo tenía tres posesiones para dejarles cuando muriera: su molino, un asno y un gato. Estaba en su lecho de muerte cuando llamó a sus hijos para hacer el reparto de su herencia.

–“Hijos míos, quiero dejarles lo poco que tengo antes de morir”, les dijo. Al hijo mayor le tocó el molino, que era el sustento de la familia. Al mediano le dejó al burro que se encargaba de acarrear el grano y transportar la harina, mientras que al más pequeño le dejó el gato que no hacía más que cazar ratones. Dicho esto, el padre murió.

El hijo más joven estaba triste e inconforme con la herencia que había recibido. –“Yo soy el que peor ha salido ¿Para qué me puede servir este gato?”, – pensaba en voz alta.

El gato que lo había escuchado, decidió hacer todo lo que estuviese a su alcance para ayudar a su nuevo amo. – “No te preocupes joven amo, si me das un bolso y un par de botas podremos salir a recorrer el mundo y verás cuántas riquezas conseguiremos juntos”.

El joven no tenía muchas esperanzas con las promesas del gato, pero tampoco tenía nada que perder. Si se quedaba en aquella casa moriría de hambre o tendría que depender de sus hermanos, así que le dio lo que pedía y se fueron a recorrer el mundo.

Caminaron y caminaron durante días hasta que llegaron a un reino lejano. El gato con botas había escuchado que al rey de aquel país le gustaba comer perdices, pero como eran tan escurridizas se hacían casi imposibles de conseguir. Mientras que el joven amo descansaba bajo la sombra de un árbol, el gato abrió su bolsa, esparció algunos granos que le quedaban sobre ella y se escondió a esperar.

Llevaba un rato acechando cuando aparecieron un grupo de perdices, que encontraron el grano y se fueron metiendo una a una en el saco para comérselo. Cuando ya había suficientes, el gato tiró de la cuerda que se encontraba oculta, cerrando el saco y dejando atrapadas a las perdices. Luego se echó el saco al hombro y se dirigió al palacio para entregárselas al rey.

Cuando se presentó ante el rey le dijo: – “Mi rey, el Marqués de Carabás le envía este obsequio. (Este fue el nombre que se le ocurrió darle a su amo)”. El rey complacido aceptó aquella oferta y le pidió que le agradeciera a su señor. Pasaron los días y el gato seguía mandándole regalos al rey, siempre de parte de su amo.

Un día el gato se enteró de que el rey iba a pasear con su hermosa hija cerca de la ribera del río y tuvo una idea. Le dijo a su amo: – “Si me sigues la corriente podrás hacer una fortuna, solo quítate la ropa y métete al río”. Así lo hizo el hijo del molinero hasta que escuchó a su gato gritando: – “¡Socorro! ¡Auxilio! ¡Se ahoga el Marqués de Carabás! ¡Le han robado sus ropas!”.

El rey atraído por los gritos se acercó a ver qué pasaba. Al ver que se trataba del Marqués que tantos obsequios le había enviado, lo envolvió en ropas delicadas y lo subió en su carruaje para que les acompañara en el paseo.

El astuto gato se adelantó a la comitiva real y se dirigió a las tierras de un temido ogro, donde se encontraban trabajando unos campesinos. Los amenazó diciéndoles: – “Cuando el rey pase por aquí y les pregunte de quién son estas tierras, deberán responder que pertenecen al Marqués de Carabás, sino morirán”.

De esta manera cuando el rey cruzó con su carruaje y preguntó a quién pertenecían aquellas tierras, todos los campesinos contestaron: – “Son del señor Marqués de Carabás”.

El gato con botas que se sentía muy complacido con su plan, se dirigió luego al castillo del ogro, pensando en reclamarlo para su amo. Ya había escuchado todo lo que el ogro podía hacer y lo mucho que le gustaba que lo adularan. Así que se anunció ante él con el pretexto de haber viajado hasta allí para presentarle sus respetos.

Cuando estuvo solo con el ogro, el gato le dijo: – “Me han dicho que es capaz de convertirse en cualquier clase de animal, como por ejemplo un elefante o un león”.

– “Es cierto”, – contestó el ogro muy halagado y se transformó de inmediato en un rugiente león para demostrarlo.

A lo que el gato contestó: – “¡Sorprendente! ¡Ha sido increíble! Pero me impresionaría más si pudieras transformarte en algo tan pequeñito como un ratón. Eso debe ser imposible, incluso para un ogro tan poderoso como tú”.

El ogro ansioso por impresionar al gato, se convirtió en un segundo en un diminuto ratón, pero apenas lo hizo el gato se lanzó sobre él y se lo tragó de un bocado.

Fue así como el gato reclamó aquel palacio y las tierras circundantes para el recién nombrado Marqués de Carabás, su joven amo. Allí recibió al rey, que impresionado ante el lujo y la majestuosidad del castillo, le propuso de inmediato la mano de su hija en matrimonio. El hijo del molinero aceptó y luego de que el rey murió gobernó aquellas tierras, al lado de el gato con botas a quien nombró primer ministro.

ANNEXE E : JOURNAL DE BORD

Nous avons consigné, dans le journal de bord, les activités et leurs effets sur les élèves. Nous rapportons ici nos conclusions notées au jour le jour.

Jour 1 : [x] et [r]

Au début du cours, nous expliquons aux élèves l'importance de faire les mouvements articulatoires adéquats pour la bonne prononciation de l'espagnol. Ensuite, nous leur expliquons que l'activité consiste à regarder la vidéo qui montre les mouvements des organes phonatoires ainsi que les endroits dans la bouche où la langue se positionne au moment de prononcer les phonèmes [x] et [r].

Les élèves ont visionné la vidéo attentivement. Elle semble avoir eu des effets positifs sur eux. En effet, les élèves reproduisaient encore les mouvements de la bouche une fois le cours terminé. Il était donc pertinent de montrer comment la langue se positionne à différents endroits dans la bouche.

Jour 2 : [x] (la jota)

Lors du deuxième jour, nous mettons en pratique l'enseignement d'une bonne prononciation des sons, que je considère comme importante d'après mon expérience d'enseignante. Notre curiosité s'est éveillée à partir du moment où nous avons donné un cours d'espagnol aux francophones. Nous nous sommes notamment interrogée sur les raisons expliquant la différence de prononciation de la lettre j en espagnol ([x], nommée jota) et en français ([ʒ]). Alors que le son de la jota n'existe pas en français, on l'utilise beaucoup en espagnol. D'où l'intérêt pour nous de l'enseigner aux élèves à l'aide

d'exercices que nous avons créés de toute pièce. L'envie de connaître la raison pour laquelle les francophones ne sont pas capables d'acquérir la prononciation de la jota a suscité notre curiosité. Nous avons trouvé là un défi à relever : enseigner la prononciation de la jota en un nombre de jours limité.

Il nous a d'abord fallu structurer nos idées, notamment en réfléchissant à quel type d'exercices créer. Ces exercices seront-ils suffisants pour conscientiser les élèves au son ciblé? Seront-ils pertinents, ennuyants, répétitifs ou faciles? Nos élèves étant des adolescents, il est préférable d'être créatif et pas ennuyant afin d'éveiller et de maintenir leur motivation.

Avant de commencer les exercices, nous expliquons aux élèves que le fait de ne pas prononcer le /x/ correctement en espagnol rend le mot incompréhensible, à tel point que le locuteur pourrait être incapable de comprendre le sens de la phrase. Nous faisons un petit rappel de la vidéo du cours précédent afin de leur rafraîchir la mémoire.

Pour cette activité, nous avons créé des exercices de répétition du son pour que les élèves soient capables de s'apercevoir de l'existence d'un changement dans la gorge au moment de sa prononciation et qu'ils soient capables de différencier les sons au moment de les prononcer. Cette activité a donc pour but d'habituer l'élève à prononcer différemment ce son.

Nous sommes stressée 10 minutes avant que le cours ne commence du fait que nous allons pratiquer la prononciation de le /x/ (jota). Les élèves doivent réussir à conscientiser le son. Notre objectif du jour est de ne pas perdre confiance en nous. Nous devons être attentive et donner une rétroaction immédiate pour que l'erreur ne se fossilise pas.

Nous avons 25 minutes pour réaliser ces exercices. Nos instructions doivent être claires. Durant la classe, nous nous promenons entre les pupitres afin d'entendre les prononciations de près et de prendre des notes.

Exercice 1 : *Ja ja ja ja*

Nous faisons répéter aux élèves la syllabe *ja* plusieurs fois de suite jusqu'à un maximum de trois fois.

- 6 élèves ont réussi la première fois;
- 9 élèves ne l'ont pas réussi la première fois;
- 7 élèves ne l'ont pas réussi la deuxième fois;
- 3 élèves ne l'ont pas réussi la troisième fois.

Exercice 2 : Trabalenguas

- 6 élèves ont réussi la première fois (les mêmes élèves que précédemment);
- 3 élèves ont répété deux fois et tout a été bien prononcé;
- 6 élèves ont répété trois fois.

Exercice 3 : Bingo

Les élèves qui avaient le plus de difficultés se sont concentrés pour bien prononcer, mais le résultat obtenu était un peu exagéré. Les 15 élèves ont réussi à bien prononcer dès la première fois.

Exercice 4 : Lecture

Divisés en deux équipes, les élèves ont lu à tour de rôle pendant que nous marchions dans la classe.

- 10 élèves ont bien prononcé et ont fait attention à leur lecture;
- 5 élèves devaient faire un peu plus d'effort que le reste de la classe.

Une fois la classe finie, nous avons eu le sentiment d'avoir moyennement réussi les exercices de prononciation. Toutefois, les élèves se sont aperçus du changement de son dans la gorge. Travailler plus de 30 minutes sur la prononciation était trop long pour les élèves.

Nous pensons avoir transmis aux élèves une certaine confiance en leur capacité de prononciation de la jota. Même si les élèves connaissaient déjà le son, l'exercice réalisé les aura aidés à s'améliorer. Parmi le groupe, neuf élèves n'ont pas été capables de prononcer de manière satisfaisante au début de l'exercice. Leurs camarades les ont corrigés lorsque le son été mal prononcé.

Après ces exercices, nous sommes convaincue de l'importance de bien modéliser les activités. Nous pensons que le fait d'avoir fait des exercices de répétition a aidé les élèves à conscientiser le son.

Jour 3 : [b] (lettres *v* et *b*)

Nous nous sentons plus confiante parce que les élèves ont très bien participé à l'exercice de prononciation la semaine dernière. Nous commençons l'exercice de prononciation par le rappel des sons de l'espagnol. Nous annonçons et expliquons les sons qui seront pratiqués aujourd'hui, à savoir les [b] et [β], qui sont transcrits avec les lettres *b* et *v*.

D'après notre expérience en enseignement de l'espagnol, la prononciation des lettres *b* et *v* est une question de répétition. Nous essayons de leur faire comprendre que la prononciation de la lettre *v* est différente du français et que des exercices de prononciation et de répétition pourraient remédier à la confusion qui en découle. Nous

savons que les élèves sont conscients du son, mais ils sont un peu déstabilisés dès que nous le prononçons.

Exercice 1

Nous avons fait des exercices d'orthographe. Nous avons expliqué à quel moment il faut utiliser b ou v à l'écrit, étant donné que ces deux lettres ont le même son. Nous nous promenons pour vérifier si l'exercice à compléter est correct. Nous demandons ensuite à chaque élève de lire à voix haute.

- 11 élèves ont lu avec l'accent correct dès la première fois;
- 4 élèves ont répété deux fois.

Exercice 2

Concernant la répétition de mots, nous nous sommes promenée pour les entendre à nouveau et, encore une fois, leur prononciation des deux sons était correcte. Les 15 élèves ont bien réussi l'exercice.

Exercice 3 : Chanson

Nous avons demandé à chaque élève de lire un paragraphe. Nous avons été très attentive au son parce que la chanson contient la répétition constante des mots espagnols volver et bailar, donc le même son. Chaque élève a ensuite lu et chanté un paragraphe de la chanson. Nous avons constaté que les 15 élèves ont prononcé correctement.

Exercice 4 : Virelangues

Les élèves ont bien apprécié les jeux de mots appelés virelangues. Ceux-ci représentaient un défi pour chacun des élèves qui, à tour de rôle, essayaient de les répéter correctement devant leurs camarades.

- 6 élèves ont bien lu dès la première fois;
- 5 élèves ont lu avec un accent très prononcé la première fois;
- 4 élèves ont répété deux fois.

Jour 4 : [r]/[r]

La position de la langue pour la prononciation de la lettre r est totalement différente en espagnol et en français. Nous avons, ici, décidé de créer des exercices courts pour nous centrer sur la répétition. Nous devons en effet faire comprendre la différence entre la prononciation du r espagnol et du r français. Nous devons donc motiver les élèves à faire des exercices de répétition. Notre objectif dans l'exercice d'écoute est de minimiser le son que les francophones produisent pour la lettre r. Nous voulons que les élèves aient conscience qu'une mauvaise prononciation change le sens du mot.

Exercice 1 : Vocabulaire

- 2 élèves ont réussi à prononcer correctement dès la première fois;
- 7 élèves ont répété deux fois chaque lettre;
- 6 élèves ont répété trois fois.

Exercice 2

Nous avons dû rappeler avant l'exercice que des mots mal prononcés n'ont pas forcément la même signification.

- 5 élèves ont bien réussi la première fois;
- 7 élèves ont bien réussi la deuxième fois;
- 3 élèves ont bien réussi la troisième fois.

Exercice 3

- 7 élèves ont bien répondu;
- 4 élèves ont fait une seule faute;
- 3 élèves ont eu deux fautes.

Jour 5 : Les 4 sons ensemble avec la lecture de « El gato con botas »

À notre grande surprise, le son ayant causé le plus de difficulté était celui de la lettre r. Les élèves l'ont prononcé avec un peu de difficulté. Prononcer ce son parmi d'autres à voix haute a demandé toute l'attention de l'élève parce qu'il fallait se rappeler du son de chaque lettre en plus de se concentrer sur le reste de la lecture. Chaque élève devait lire une partie de texte contenant tous les sons ciblés. Nous avons eu le temps de prendre en note leur prononciation.

Phonème /x/ : un peu de confusion.

- 10 élèves ont réussi correctement la première fois;
- 5 élèves ont dû répéter deux fois.

Phonème /r/ :

- 7 élèves ont réussi correctement la première fois;
- 4 élèves ont réussi correctement la deuxième fois;
- 4 élèves ont réussi correctement la troisième fois.

Lettres b et v :

- 11 élèves ont réussi correctement la première fois;
- 4 élèves ont réussi correctement la deuxième fois.

Après avoir fini tous les exercices, nous nous sommes aperçue de l'importance de prendre le temps pour enseigner à nos élèves l'importance de bien prononcer.

Après avoir fini tous les exercices, nous avons pris conscience de l'utilité de prendre le temps d'enseigner à nos élèves non seulement la prononciation, mais aussi l'importance que cela représente afin d'être compris de son interlocuteur. Avec l'amélioration de leur prononciation des sons de l'espagnol, les élèves ont acquis une plus grande confiance dans la participation aux différents exercices du cours. La rétroaction que nous avons donnée pour chaque mot mal prononcé a amené les élèves à comprendre que l'intonation de la langue cible diffère de leur propre langue. Nous avons appris, en tant qu'enseignante, que la qualité de la prononciation motive les élèves et les incite à participer davantage, augmentant, par ricochet, les échanges dans la classe. Enfin, l'élaboration des exercices de prononciation nous a fait comprendre l'importance d'une bonne conception du matériel et de guider nos élèves dans chaque exercice durant leur apprentissage.