

**CRÉATION DE MINI-CONTES ENFANTINS EN FRANÇAIS POUR  
AMÉLIORER LA PRONONCIATION DES VOYELLES NASALES CHEZ LES  
APPRENANTS COLOMBIENS ENTRE 9 ET 11 ANS DU NIVEAU DÉBUTANT DU  
COURS DE FRANÇAIS DE LA FUNDACIÓN ALIANZA SOCIAL EDUCATIVA –  
FASE**

**Présenté par : JACINEIDE DA CRUZ ET LADY NATALY PEÑA MELO**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS  
2010**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS**

**Propuesta de tesis: « Création de mini-contes enfantins en français pour améliorer la prononciation des voyelles nasales chez les apprenants colombiens entre 9 et 11 ans du niveau débutant du cours de français de la Fundación Alianza Social Educativa – FASE**

**Présenté par : Jacineide Da Cruz et Lady Nataly Peña Melo**

**Directrice du projet**  
Luz Marina Pabón Triana

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

**Presidente del jurado**

---

**Jurado**

---

## **DÉDICACE**

Tout d'abord je veux remercier Dieu, mes parents qui m'ont aidé dans ce processus, mes frères et finalement mon copain.

**Lady Nataly Peña Melo**

Je dédie ce mémoire:

À mon compagnon qui m'a accompagné dans tout mon processus de formation aussi bien dans le domaine intellectuel que le domaine humain.

À mon fils qui a été la lumière de ma vie et m'a donné trop de joie et de force pour suivre.

À ma mère Sônia Maria da Cruz et ma tante Edna Almeida qui ont été mon modèle de labeur et de persévérance.

À mon frère Luciano da Cruz et ma sœur Josilene Conceição qui m'ont aidé dans les différents moments de ma vie.

À mes beaux-parents qui se sont occupés de mon fils pour que je puisse étudier.

**Jacineide da Cruz Conceição**

## TABLE DE CONTENU

INTRODUCTION .....	6
1.DESCRPTION DU PROBLÈME .....	8
2.ANTECEDENTS .....	18
3. JUSTIFICATION .....	21
4. OBJECTIF GÉNÉRAL .....	24
4. 1 Objectifs spécifiques.....	24
CHAPITRE I .....	25
5. BRÈVE EXPLICATION DU CONTE.....	25
5.1 Le conte .....	25
5.2 Définition.....	25
5. 3 Caractéristiques du conte.....	26
5.4 Type de contes .....	28
CHAPITRE II.....	30
6. LE MINI-CONTE ET SA FONCTION PÉDAGOGIQUE.....	30
6.1 Le mini-conte.....	30
6.2 Définition.....	30
6. 3 Les caractéristiques du mini-conte .....	32
6. 4 Conduire à la création de mini-contes .....	33
6. 5 La valeur pédagogique des mini-contes .....	35
CHAPITRE III.....	39
7. ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE POUR LES HISPANOPHONES .....	39
7.1 Processus d'enseignement de la prononciation .....	39
7. 2 Les aspects difficiles pour les hispanophones, spécialement pour les colombiens .....	42
CHAPITRE IV .....	44
8. LES VOYELLES NASALES .....	44
8. 1 Définition des voyelles nasales.....	44
8.2 Les points et les modes d'articulation .....	46
CHAPITRE IX .....	47
CARACTÉRISTIQUES DE LA PRONONCIATION.....	47
9.1 Les suggestions pour l'améliorer.....	47
10. MÉTHODOLOGIE .....	49
10.1Contexte.....	50
10.2 Population.....	51
10.3 Les instruments de mesures.....	54
10.4 Analyse des résultats .....	57
CONCLUSIONS .....	71
BIBLIOGRAPHIE .....	73
ANNEXES .....	76

## INTRODUCTION

On parle en ce moment de l'importance de la bonne prononciation lorsqu'on apprend une langue étrangère. En effet, selon le public, l'apprentissage de la prononciation peut poser des problèmes. Cela dépend de la langue maternelle que les apprenants possèdent. À ce propos, on peut souligner qu'à travers nos journaux de bord, élaborés pendant notre premier semestre du stage pédagogique, on a constaté que les apprenants colombiens entre neuf et onze ans du cours de FLE du niveau débutant de la Fundación Alianza Social Educativa-FASE, avaient beaucoup de difficultés à prononcer quelques phonèmes de la langue française, en particulier les voyelles nasales. C'est-à-dire que les apprenants ne nasalisaient pas et ils faisaient des résonances consonantiques.

De surcroît, à partir de l'enquête adressée aux stagiaires du cours de FLE de la FASE on a pu vérifier que les apprenants d'autres cours et d'autres niveaux présentaient le même problème de prononciation. C'est la raison pour laquelle on a décidé de développer ce travail de recherche afin d'analyser les difficultés de prononciation des voyelles nasales chez les apprenants colombiens entre 9 et 11 ans du cours de FLE de la FASE.

En réalité, pendant le deuxième semestre du stage on a élaboré une activité intitulée « LE PLAN LECTEUR » dont on faisait la lecture du livre « le souvenir d'Égypte » de Flagan M., les lectures Eli, pour que les apprenants puissent améliorer leur prononciation surtout des voyelles nasales. Pendant ces exercices on a utilisé une grille d'observation pour collecter des données afin d'examiner le progrès des apprenants. Néanmoins, on a vérifié qu'ils n'avaient pas eu de progrès, ils ne pouvaient pas nasaliser et, leur prononciation était pourvue de résonances consonantiques.

Assurément, en général, les matériels utilisés dans le cours de FLE sont adressés à un public cosmopolite, ainsi donc les contenus sont abordés d'une façon générale. En d'autres termes, ceux-ci ne prennent pas en compte les besoins spécifiques du public colombien. Effectivement, c'est la fonction de l'enseignant d'adapter les sujets et les outils pédagogiques d'après la population. Toutefois, on a décidé de créer des mini-contes

enfantins en français afin d'aider les apprenants colombiens entre neuf et onze ans à surmonter leurs difficultés quant à la prononciation des voyelles nasales.

En réalité, pour la création des mini-contes on a tenu compte des besoins des apprenants, ainsi que du contexte, de l'âge, etc. En outre, on a considéré les difficultés des apprenants colombiens à apprendre les quatre voyelles nasales au même temps. Alors, à travers chaque mini-contes on a maîtrisé une voyelle nasale, en d'autres mots ils les ont étudiées séparément. Ainsi donc, on a utilisé la méthode « la lecture en couleur de Caleb Gattegno » chaque voyelle nasale était marquée par une couleur différente afin d'attirer l'attention des apprenants et pour les aider à relier la graphie avec la prononciation. Par surcroît, d'une part, il faut mentionner que les contenus des histoires des mini-contes prennent en compte l'étape du développement des apprenants. D'autre part, ceux-ci ont été travaillés à travers les différentes activités ludiques afin de les motiver à apprendre.

## **1. DESCRIPTION DU PROBLÈME**

Dans l'apprentissage d'une langue il faut tenir compte des différents éléments, tels que : le rôle de l'apprenant et le rôle de l'enseignant, l'environnement d'apprentissage, l'autonomie, la méthodologie, le développement cognitif des apprenants, la motivation, les facteurs émotionnels des apprenants, parmi d'autres. Le processus d'apprentissage exige beaucoup d'effort de la part de l'apprenant, surtout s'il apprend en dehors du contexte où l'on parle la langue cible car, même si l'enseignant tente de créer un environnement propice pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère, l'étudiant devra s'efforcer de surmonter les défis auxquels il devra faire face. Il doit prendre en main son processus d'apprentissage en travaillant de façon autonome afin de développer les compétences nécessaires pour comprendre et pour se faire comprendre dans une situation exolingue. C'est-à-dire que, malgré le fait que les locuteurs ne maîtrisent pas la langue d'une manière égale, il faut qu'ils puissent interagir avec l'autre même s'il s'agit d'une situation de communication irrégulière. Cependant, les enseignants doivent toujours guider les apprenants dans leur processus d'apprentissage en les motivant à maîtriser tous les compétences, soit l'orale, soit l'écrite.

En effet, l'un des aspects à ne pas négliger, surtout quand les apprenants s'incitent à la langue étrangère, c'est la distinction et, ensuite, la production des sons inexistants dans leur langue maternelle. Par rapport à l'apprentissage de Français Langue Étrangère (FLE), il est nécessaire de faire que les apprenants prennent conscience de la valeur fonctionnelle des oppositions qui n'existent pas dans leur langue maternelle.

Considérons l'apprentissage de français langue étrangère chez les apprenants hispanophones colombiens. Afin d'aborder un facteur qui doit être pris en compte dans le processus d'apprentissage de langues : à savoir que les automatismes articulatoires sont propres de chaque langue. Par exemple, dans le cas du français, il s'agit d'une langue qui est marquée par une grande tension articulatoire. En espagnol les mots sont moins timbrés que le français.

En revanche, en espagnol la prononciation de la plupart de mots n'exige pas trop d'effort d'articulation. Cela permet un certain relâchement articulaire. (Callamand, 1981)

En conséquence, pour prononcer correctement quelques phonèmes français l'apprenant hispanophone doit apprendre à articuler selon les traits articulatoires français. Nous précisons que le système phonologique français est composé de 16 voyelles phonétiques dont les voyelles nasales présentent un degré de difficulté significatif pour les apprenants étrangers. Il est vrai que la plupart des langues n'ont pas ces voyelles. Effectivement, le portugais, le polonais et le français sont des langues exceptionnelles qui opposent, au niveau oral, des voyelles nasales des voyelles orales. (P. e M. Léon, 1969). Cela signifie que la plupart des apprenants de français langue étrangère doivent faire des efforts pour prononcer les voyelles nasales. Généralement, ils ne font pas la résonance nasale, en ajoutant, une résonance consonantique. (P. e M. Léon, 1969).

Il est certain que plusieurs auteurs soulignent les difficultés de prononciation des voyelles nasales par les apprenants de français langue étrangère : Goicoechea G. et Tomé, (2004); Grammont, (1954) ; Companys, (1966) ; et Léon, (1969). En réalité, Emmanuel Companys et Monique Callamand proposent des exercices phonétiques basés sur l'opposition de sons dans l'enseignement de la prononciation, par exemple : l'opposition des phonèmes [ẽ] et [ɛn] comme dans les mots : Jean – Jeanne (Companys, 1966 et Callamand, 1981).

Par rapport à l'enseignement des voyelles françaises aux hispanophones, Emmanuel Companys souligne que les confusions entre certaines voyelles proviennent directement du système phonologique de l'espagnol. Par ailleurs, en ce qui concerne la prononciation des voyelles nasales, l'auteur explique que les habitudes articulatoires des hispanophones et la façon dont ils sont habitués à interpréter le message ne les prédisposent pas à reconnaître les sons du français ou à les reproduire naturellement. (Companys, 1966).

De plus, Monique Callamand (1981) dans son livre « *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation* » soutient que « la prononciation véhicule la totalité du message oral » (Callamand, 1981, p. 5).

L'auteur précise que la communication en français entre un francophone et un locuteur qui a par langue maternelle une autre langue ou qui n'a pas appris le français dès son enfance, peut être entravée si le francophone n'arrive pas à interpréter les distorsions phonétiques importantes commises par l'usager non francophone. Il est important donc que les apprenants de FLE améliorent leur prononciation des voyelles nasales afin d'éviter des problèmes de compréhension au moment d'être les émetteurs ou les récepteurs d'un message. En d'autres mots, pour qu'ils puissent se faire comprendre en évitant que le récepteur du message fasse des efforts pour comprendre ce qu'ils disent.

En effet, lors de notre stage pédagogique à la Fundación Alianza Social Educativa-FASE, nous avons enseigné aux apprenants colombiens entre 9 et 12 ans du cours de Français Langue Étrangère et, nous avons vérifié que les apprenants avaient beaucoup de problèmes concernant la prononciation, en particulier ils avaient trop de difficulté à prononcer les voyelles nasales.

Par ailleurs, à travers les observations que nous avons faites dans nos journaux de bord, nous avons remarqué que les difficultés liées à la prononciation étaient très courantes, surtout en ce qui concerne les voyelles nasales. Effectivement, les apprenants colombiens ne faisaient pas la distinction entre la prononciation des voyelles nasales et la combinaison d'une semi-voyelle et d'une consonne suivie d'une voyelle. C'est-à-dire qu'ils avaient de difficultés à prononcer le féminin et le masculin, par exemple : ils prononçaient le mot « **gardien** » en disant [gaRdjɛn] et non [gaRdjɛ̃].

En réalité, la prononciation et la nasalisation sont les facteurs qui marquent les différences entre la **gardienne** [gaRdjɛn] et le **gardien** [gaRdjɛ̃]. Ainsi donc, ce type de faute peut provoquer une situation consternante pour le locuteur, puisque les apprenants prononçaient l'adjectif féminin « **gardienne** » en utilisant le pronom sujet masculin « il ». Prenons à titre d'exemple la phrase : « Il est une **gardienne** ». En outre, ils ne nasalisaient pas les voyelles nasales et, quelquefois ils ajoutaient les consonnes « m » ou « n » et, cela provoquaient des distorsions phonétiques.

À partir de données décrites dans notre journal de bord, nous nous sommes demandés : pourquoi les apprenants colombiens du cours de FLE de la FASE ont des difficultés à prononcer les voyelles nasales ?

Certes, la nasalisation est un facteur très important et assez marqué dans la langue française. Par rapport au phénomène de la nasalisation, il est crucial de souligner que, dès un cadre phonétique, « toute voyelle orale précédée ou suivie d'une consonne nasale est contextuellement nasalisé ». (Montagu, 2007, p. 1). En d'autres termes, la production du son de quelques voyelles ou consonnes nasales exige un abaissement du voile du palais et l'air échappe par le nez et les fosses nasales résonnent. (Montagu, 2007). Si on fait la comparaison entre la phonologie de l'espagnol et du français dans le domaine de la langue plutôt orale, nous nous rendons compte que, par rapport à l'espagnol, la résonance est surtout consonantique tandis qu'en français la résonance est nasalisée.

Après avoir analysé quelques documents relatifs à l'enseignement de FLE, tels que : Goicoechea G. et Tomé, (2004) ; Callamand, (1981) ; Léon, (1969); Companys, (1966) et Grammont, (1954), nous considérons que quelques difficultés trouvées par les apprenants colombiens de français langue étrangère sont reliées à leur langue d'origine. En effet, nous pouvons remarquer les difficultés des apprenants colombiens à prononcer les voyelles nasales puisque ces phonèmes n'existent pas dans le système phonologique de l'espagnol.

De plus, Companys soutient que les apprenants apprennent la prononciation de quelques mots d'une façon inconsciente, mais pour certains mots il faut faire des remarques en travaillant les oppositions de sonorités afin d'éduquer leurs oreilles pour qu'ils puissent les prononcer en faisant la nasalisation et sans faire de résonance consonantique. (Companys, 1966).

Dans le tableau ci-dessous, nous illustrerons les problèmes de prononciation les plus courants chez les apprenants colombiens entre 9 et 12 ans du deuxième niveau débutant du cours de FLE de la Fundación Alianza Social Educativa, au siège du Garces Navas. Il faut

remarquer que nous présentons ces exemples à partir des observations que nous avons faites dans le cadre de notre stage pédagogique dans le cours de français langue étrangère :

### **Les fautes de prononciation observées :**

Phonèmes	Prononciation des apprenants colombiens
Le phonème [y]	Prononcé [u]
Le phonème [v]	Prononcé [b]
Le phonème [z]	Prononcé [s]
Les voyelles nasales [õ],[ẽ],[ã],[œ]	Ils ne les nasalisent pas et ils font des résonances consonantiques

À partir de ce tableau, nous donnerons quelques exemples pour mieux illustrer les fautes de prononciation que les apprenants faisaient dans le cours de FLE. Par exemple, par rapport au phonème [y], les apprenants prononçaient le mot « tu » tel que [tu] et non [ty]. En ce qui concerne le phonème [v], ils ne distinguent pas les mots livre et libre. En outre, le phonème [z] est prononcé tel qu'un [s], ils disent douze et douce de la même manière [dus]. Par rapport aux voyelles nasales les apprenants ne les nasalisent pas et ils font des résonances consonantiques.

Malgré l'emphasis que nous faisions sur la prononciation, les explications et les corrections, nous constatons que les apprenants commettaient les mêmes fautes régulièrement. Il convient d'expliquer que les corrections étaient faites d'une façon spontanée, c'est-à-dire que le professeur répétait toute la phrase en remarquant la prononciation du mot, sur lequel l'apprenant avait prononcé de la manière incorrecte, ceci afin d'éviter que l'apprenant ne se consternait pas et qu'ils ne se démotivaient pas à parler en classe. Il faut reconnaître que les apprenants disaient qu'il était difficile pour eux de s'entraîner, parce qu'ils avaient beaucoup de devoirs à la maison. Néanmoins, nous avons observé que, en général, les apprenants faisaient les devoirs du cours de français chez eux et, ils étaient très motivés pour apprendre le français et pour améliorer leur prononciation. De plus, un facteur que

nous devons prendre en compte est qu'ils avaient cours de français seulement le samedi de 9h à 12h 30 et, 30 minutes étaient dispensées durant la récré.

Par ailleurs, à la FASE nous n'utilisions pas une méthode de français, parce que les méthodes étaient chères et nos apprenants étaient de couche sociale 1, 2 et 3 par conséquent ils ne pouvaient pas les acheter facilement. Nous devions donc sélectionner ou élaborer des matériels pour les leur donner selon le sujet que nous devions enseigner. Nous pouvons soutenir que les livres qui proposent des activités de corrections ou d'apprentissage de la phonétique sont adressés à un public cosmopolite. En d'autres mots, ces exercices ne sont pas créés pour un groupe d'individu spécifique, toutefois ils sont élaborés pour être utilisés par tous les publics, aussi bien les apprenants colombiens que les brésiliens.

Certes, ils ne prennent pas en compte les difficultés spécifiques des apprenants colombiens, leur contexte, leur niveau de langue, leurs âges, etc. Il faut que l'enseignant adapte les exercices et les activités au public en abordant les sujets selon le besoin des apprenants colombiens.

En effet, le rôle de l'enseignant est assez important dans le processus d'adaptation des matériaux et des contenus. Il est crucial qu'il fasse une emphase sur les difficultés des apprenants colombiens relatives à l'apprentissage de la langue française, soit la langue orale, soit la langue écrite. Ainsi donc, nous avons adapté les explications et les exercices extraits de diverses méthodes tels que : Tout Va Bien (2005), Le MAG' 2 (2006), etc.

Malgré les difficultés des apprenants colombiens à prononcer quelques phonèmes français, nous constatons qu'il n'existe pas une méthode adressée spécifiquement aux apprenants colombiens. En plus, beaucoup de manuels proposent des stratégies et plusieurs activités, concernant la phonétique. Cependant, elles s'adressent aux enseignants, spécifiquement à leur formation en tant qu'enseignant de français langue étrangère, tels que : «Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones. Recherches et applications » (Bouquet, 2001) ; « Méthodologie de l'enseignement de la prononciation » (Callamand, 1981) ; « Phonétique française pour hispanophones » (Companys, 1966);

« Introduction à la phonétique corrective » (Léon, 1969) et « Traité pratique de prononciation française » (Grammont, 1954).

Il est certain qu'il faut utiliser une stratégie d'enseignement qui prenne en compte les caractéristiques spécifiques de la langue maternelle des apprenants. De surcroît, il est crucial de considérer leurs âges, le stade de leurs développements psychologiques, de la situation éducative, etc., c'est-à-dire qu'il est indispensable d'analyser tous les facteurs qui puissent influencer et favoriser le processus d'apprentissage. Il faut reconnaître que tous ces facteurs peuvent influencer l'apprentissage d'une langue.

En tant que professeur de FLE, nous considérons, d'une part, qu'il est nécessaire d'observer nos classes afin d'identifier les difficultés présentées par les apprenants dans leur processus d'apprentissage pour employer des stratégies d'enseignement/apprentissage appropriées. Il faut élaborer aussi des outils pédagogiques adaptés au public. D'autre part, il faut que nous nous auto-évaluions en tant que professionnel et être humain pour améliorer la qualité de l'enseignement et d'engendrer une ambiance qui facilite le processus d'apprentissage des apprenants. En d'autres termes, l'enseignant doit créer une ambiance propice selon chaque objectif d'apprentissage. Il doit utiliser les outils pédagogiques nécessaires pour attirer l'attention des apprenants en les aidant dans le développement des tâches qu'ils doivent développer dans leurs cours.

En outre, il faut que l'enseignant ait une attitude positive et active vers les apprenants. En effet, pendant le cours nous avons constaté qu'à travers les activités tels que : la lecture à haute voix et les jeux de rôles dans lesquelles nous avons participé avec les apprenants, ils se sont motivés plus et nous avons obtenu des résultats positifs. En d'autres mots, ils ont appris en jouant et il nous semble qu'ils n'avaient pas peur de parler avec nous et avec leurs copains. Les jeux de rôles nous ont permis de travailler la production orale en renforçant les difficultés de prononciation des apprenants, en particulier, les voyelles nasales.

Ces réflexions nous ont permis d'identifier certaines difficultés chez les apprenants du cours de français du niveau débutant. Notamment en ce qui concerne la prononciation des

voyelles nasales. Ceci constitue le point crucial de notre recherche dans laquelle nous avons décidé de créer un outil pédagogique afin d'aider les apprenants colombiens à surmonter leurs difficultés relié à la prononciation des voyelles nasales.

Suite à ce qui a été constaté, la question suivante se pose :

Comment aider les apprenants colombiens du cours de Français Langue Étrangère à surmonter leurs difficultés à prononcer les voyelles nasales?

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de développer cette recherche pour mieux comprendre les difficultés de prononciation chez les apprenants colombiens de français langue étrangère. Afin de proposer la création d'un outil pédagogique pour les aider à surmonter leurs difficultés à prononcer les voyelles nasales.

## **HYPOTHÈSE**

Améliorer la prononciation des voyelles nasales chez les apprenants colombiens entre 9 et 11 ans du cours de FLE niveau débutant de la Fundación Alianza Social Educativa à travers la création des mini-contes en français.

Nous proposons la création des mini-contes en tenant compte des difficultés des apprenants à prononcer les voyelles nasales, leurs âges, leur contexte, etc. En effet, dans la création des mini-contes nous utiliserons plusieurs mots dans lesquels se trouvent les voyelles nasales à travers une histoire amusante. En plus, dans chaque mini-conte il y aura seulement une des quatre voyelles nasales, ceci afin de les répéter séparément en mettant l'accent sur chacune des voyelles. De même, nous considérons des aspects concernant les caractéristiques du mini-conte. Alors, les textes seront très courts et, avec des histoires amusantes.

De plus, pour chacun des mini-contes nous allons travailler l'une des quatre voyelles nasales et, les textes auront entre 5 et 15 voyelles nasales. De même, nous allons définir une couleur différente pour chaque voyelle en utilisant la méthodologie « *La lecture en couleurs de Caleb Gattegno* ». Cette méthodologie a été employée en France avec

beaucoup de succès dans le processus d'apprentissage de la lecture. En effet, le conte et le mini-conte ont été utilisés comme un outil pédagogique, surtout dans le processus d'enseignement de la lecture/écriture.

Par rapport au mini-conte, l'auteur Violeta Rojo présente dans son ouvrage intitulé «Breve manual para reconocer minicuentos» (Rojo, 1997), les caractéristiques suivantes : l'auteur expose que le mini-conte est très court et, il développe une histoire intéressante et mystérieuse. En plus, nous pouvons l'adapter selon l'âge du public. De ce fait, nous pouvons constater que le mini-conte tient les mêmes caractéristiques du conte, sauf que ce premier est marqué par sa brièveté.

En ce qui concerne la brièveté, l'auteur souligne que le mini-conte doit avoir une page. De plus, il peut et posséder ou non un argument défini. Dans ce cas-là, quand l'argument n'est pas déterminé, cela signifie qu'il est implicite et il faut que le lecteur fasse des inférences pour compléter l'histoire et pour le comprendre.

De surcroît, le langage doit être précis et exacte. Les mots doivent signifier nettement ce que l'auteur veut dire. En fait, l'auteur doit décrire les situations et les personnages de manière succincte et claire. L'auteur doit trouver un sujet connu, ou donner des références communes pour éviter de donner des explications.

Assurément, dans l'élaboration des mini-contes, nous considérons les caractéristiques présentées par Violeta Rojo. Par ailleurs, nous prendrons en compte aussi : la situation initiale dont nous montrerons les personnages et le lieu.

En plus, nous situerons le lecteur dans un temps et dans les circonstances où se développera l'histoire. Le développement du corps du texte sera bref, mais pleins de mots qui attirent l'attention du lecteur. Finalement, nous exposerons la situation finale.

En conclusion, le mini-conte est un outil pédagogique très utile qui peut être employé en classe pour développer différentes compétences chez les apprenants. En réalité, le professeur peut créer plusieurs activités en utilisant les contes ou les mini-contes, cela

dépend des objectifs d'apprentissage que le professeur veut atteindre. En d'autres termes, l'activité proposée est directement reliée aux compétences que le professeur veut développer chez les apprenants en répondant à leurs besoins d'apprentissage.

Alors, à travers les mini-contes, les apprenants pourront s'entraîner et améliorer la prononciation des voyelles nasales à partir de quelques activités ludiques, tels que : les jeux de rôles, donner un rythme aux mini-contes afin de les chanter, exposer le mini-conté en utilisant les gestes pour que les autres apprenants le racontent, etc.

## 2. ANTECEDENTS

Par rapport au processus d'enseignement/apprentissage de Français Langue Étrangère divers auteurs ont souligné différents problèmes que les apprenants retrouvent dans l'apprentissage de FLE, tels que : les variations linguistiques les plus représentatives du français inconnues par les étudiants, (Ospina et Villate, 2007), les besoins linguistiques chez les apprenants et les difficultés que les hispanophones traversent pour prononcer quelques phonèmes du français comme les voyelles nasales. (Company, 1996).

En effet, beaucoup d'enseignants et de pédagogues ont proposé des stratégies concernant l'enseignement de FLE. Ainsi donc, ils ont élaboré des méthodes ou des outils pédagogiques à partir de leurs expériences en tant qu'enseignant, considérons l'exemple des enseignants qui utilisent les chansons enfantines en classe afin de répondre au manque de motivation et à la sensibilisation dans l'apprentissage du français, (Rivera, 2007) ou des outils pédagogiques tels que : la télévision, le magnétophone, l'ordinateur, le film qui est une ressource sur laquelle le professeur peut aborder le sujet par rapport à l'interculturel. (Rubio, 1999). Finalement l'utilisation de dialogues en travaillant la compétence communicative, afin d'améliorer le niveau de langue des apprenants. (Manrique et al, 2008).

Il est certain que nous avons trouvé un livre intitulé « *phonétique française pour hispanophones* » écrit par Emmanuel Company où l'auteur expose, dans la première partie, les difficultés des apprenants hispanophones à prononcer quelques phonèmes du français. De plus, il propose des exercices phonétiques fondés sur la comparaison phonologique du français et de l'espagnol. Par rapport aux difficultés de prononciation des apprenants hispanophones, Company fait des comparaisons phonologiques entre le français et l'espagnol.

Certes, dans le système phonologique de l'espagnol il n'existe pas les quatre voyelles nasales françaises dans lesquelles nous pouvons remarquer les caractéristiques suivantes : le point d'articulation qui inclut cinq degrés : antérieur, mi-antérieur, médial, mi-médial,

mi-postérieur, postérieur. La labialisation qui est formée par deux degrés : non arrondi, arrondi. Il existe aussi le timbre qui est marqué par deux degrés : fermé, ouvert et la nasalité.

De même, Companys explique qu'il est crucial de mettre en évidence des oppositions afin de donner aux apprenants une conscience du système phonologique du français. L'auteur expose la nécessité d'une progression en tenant compte des habitudes articulatoires des hispanophones et, les difficultés qui ont une relation avec la langue maternelle des apprenants et les habitudes acquises dans leur langue. Il isole les difficultés en les hiérarchisant pour les présenter dans l'ordre d'urgence à suivre. Il propose trois niveaux, à savoir :

- Niveau C : la compréhension.
- Niveau B : élimination des fautes de prononciation qui sont graves.
- Niveau A : une prononciation correcte et soutenue.

Companys souligne qu'il est important que l'enseignant fasse que les apprenants prennent conscience des oppositions qui n'existent pas dans la langue maternelle des apprenants de FLE.

Companys propose des leçons et des exercices pour le niveau C afin de travailler la nasalisation en faisant des distinctions des mots tels que : beau-bon-bonne, paix-pain-peine, cas-quand-canne, etc. En plus, il présente aussi des exercices pour mettre en évidence les oppositions sonores des phonèmes : [f] - [v], la faim-le vin ; [s] - [z], dessert - désert et [b] - [v], il boit- il voit.

Pour le niveau B, l'auteur présente plusieurs oppositions comme : [e] - [ɛ], premier – première. Et, finalement dans le niveau A, il propose des oppositions tels que : [e] - [ɛ] - [ẽ] et [ɛn] : P [pe]- paix [pɛ] – pain[pẽ]- peine [pɛn].

Pour conclure, à propos des exercices proposés par l'auteur, nous considérons qu'ils ne sont pas appropriés pour le public sur lequel nous allons travailler, les enfants entre 9 et 11 ans.

Néanmoins, nous pourrions les adapter à notre public. En effet, à travers les difficultés de prononciation présentées par Companys par rapport aux apprenants hispanophones, nous avons pu constater que la plupart des problèmes montrés par l'auteur, sont les mêmes que nous avons observés chez nos apprenants colombiens du cours de FLE de la FASE.

Effectivement, l'auteur met en relief les problèmes de prononciation des apprenants en ce qui concerne les voyelles nasales. L'auteur, affirme que « les difficultés dans le cadre phonétique et les confusions commises par les hispanophones proviennent directement du système phonologique de l'espagnol ». (Companys, 1966, p. 10). À ce propos, nous sommes convaincus que la complexité du système phonologique français pose des difficultés dans l'apprentissage de la langue française pour les apprenants colombiens. Puisque dans ce système il existe beaucoup de phonèmes qui n'existent pas dans le système phonologique de la langue maternelle des apprenants colombiens.

Dans ce livre, l'auteur mentionne plusieurs phonèmes qui sont difficiles à prononcer pour les apprenants hispanophones. Cependant, on est persuadé que la création d'un outil pédagogique qui tient compte des caractéristiques spécifiques des apprenants colombiens, leur contexte, leurs âges et leurs besoins d'apprentissages serait plus approprié que l'utilisation ou l'adaptation d'un manuel adressé aux professeurs ou à un public différent avec lequel nous allons travailler.

### 3. JUSTIFICATION

Il est certain que les processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères ont eu beaucoup de changements dans différentes époques, provoqués par la recherche de l'amélioration de ce processus dans le développement des 4 compétences (la compréhension et l'expression écrite et orale) qui ont été établies par le Cadre Européen Commun de Référence. Ceci est le paramètre utilisé en Colombie dans l'enseignement des langues. Par ailleurs, il faut remarquer qu'aujourd'hui l'oral a une place privilégiée dans l'enseignement de FLE. Ce phénomène est mis en relief par les différentes méthodes pédagogiques telles que : l'approche communicative et l'approche actionnelle.

Il est incontestable que nous, en tant qu'apprenants et professeurs de langues, spécialement de français, nous devons identifier les problèmes reliés à nos stratégies d'enseignement et au processus d'apprentissage des apprenants, dans le contexte colombien, afin d'utiliser une méthodologie pédagogique qui développe toutes les compétences, soit l'écrite soit l'orale. Par ailleurs, l'enseignant doit utiliser des stratégies et des outils pédagogiques afin d'aider les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Alors, dans cette étude nous proposons d'analyser les problèmes relatifs à l'une des composantes de l'expression orale qui est la prononciation. Cependant, nous nous centrerons spécifiquement sur l'analyser des difficultés de prononciation des voyelles nasales chez les apprenants colombiens entre 9 et 12 ans du cours de français langue étrangère de la Fundación Alianza Social Educativa.

Puisque, lors de notre stage pédagogique à l'Alianza Social Educativa au collège « Fe y Alegria » au quartier Garces Navas de Bogotá, où nous avons enseigné aux apprenants colombiens du cours de français langue étrangère durant le deuxième semestre 2008 et le premier et le deuxième semestre 2009. Nous avons constaté, à travers les observations faites dans notre journal de bord, que les apprenants avaient beaucoup de difficultés reliées à la prononciation, en particulier les voyelles nasales. Certes, nous avons décidé de développer cette recherche pour mieux comprendre ces difficultés de prononciation chez les apprenants colombiens de français langue étrangère afin de proposer la création d'un

outil pédagogique pour les aider à surmonter leurs difficultés à prononcer ces voyelles. En réalité, nous avons observé que les fautes de prononciation provoquaient des distorsions et des difficultés pour comprendre ce que les apprenants voulaient dire. Effectivement, cela empêche que les apprenants puissent se faire comprendre et de comprendre l'autre dans l'interaction. La prononciation fait partie de l'expression orale et ceci est un besoin langagier que les apprenants doivent développer pour s'exprimer en français.

C'est pourquoi cette recherche est très importante, puisque nous proposons d'analyser les difficultés des apprenants colombiens du cours de FLE de la Fundación Alianza Social Educativa, à prononcer les voyelles nasales et de créer des mini-contes pour les aider à s'entraîner pour bien prononcer chacune des quatre voyelles nasales.

Nous avons décidé de créer des mini-contes parce qu'ils ont une caractéristique très importante : ils sont marqués par sa brièveté. Cependant, malgré sa brièveté le mini-contes conserve les mêmes caractéristiques du conte tels que : les personnages, le contexte, l'intrigue, le mystère, la narration, etc.

Il faut remarquer que la création de ce matériel pédagogique est cruciale parce qu'à la FASE les apprenants n'utilisent pas de méthode pédagogique. Les stagiaires doivent donc sélectionner les matériels selon le thème qu'ils vont apprendre pour les donner aux apprenants. Nous sommes persuadées que l'élaboration des mini-contes pour les apprenants de la FASE est un outil utile, soit pour les enseignants de FLE soit pour les apprenants. Parce qu'ils pourront les utiliser dans leur cours afin d'aider les apprenants à améliorer leur prononciation des voyelles nasales. Par ailleurs, les apprenants pourront surmonter leurs difficultés à les prononcer. En outre, les enseignants n'auront pas la nécessité de chercher et d'adapter des textes pour répondre au besoin d'apprentissage de la prononciation des voyelles des apprenants colombiens.

Certes, il est important que les enseignants emploient dans le cours de FLE un outil qui permettra aux apprenants colombiens d'améliorer leur prononciation afin qu'ils puissent se faire comprendre dans une situation de communication.

L'expression orale est reliée à la prononciation, alors il faut que les apprenants fassent du progrès dans ce domaine pour développer leur compétence communicative.

De ce fait, nous créerons des mini-contes pour les apprenants colombiens entre 9 et 11 ans du cours de français langue étrangère du niveau débutant de la FASE, afin de les aider à améliorer la prononciation des voyelles nasales. En plus, nous présenterons des activités ludiques en utilisant les mini-contes. Parce qu'il faut reconnaître que les activités ludiques tels que : les jeux de rôles, la mimique, la chanson, etc. sont des stratégies qui motivent les apprenants à participer aux exercices proposés en classe et ceux-ci peuvent empêcher qu'ils s'ennuient.

#### **4. OBJECTIF GÉNÉRAL**

- Analyser les problèmes de prononciation des voyelles nasales chez les apprenants colombiens entre 9 et 11 ans du cours de FLE de la Fundación Alianza Social Educativa et créer des mini-contes enfantins en français pour les aider à surmonter ce problème.

##### **4. 1 Objectifs spécifiques**

- Analyser les difficultés de prononciation des voyelles nasales chez les apprenants à travers les informations décrites dans les journaux de bord.
- Créer des mini-contes enfantins en français pour travailler chaque voyelle nasale.
- Proposer des activités ludiques en utilisant les mini-contes pour améliorer la prononciation des voyelles nasales.
- Faire l'application de quelques mini-contes dans le cours de français du niveau débutant.

## CHAPITRE I

### 5. BRÈVE EXPLICATION DU CONTE

#### 5.1 *Le conte*

Le conte est un genre littéraire ancien. Selon Omil et Piérola le conte a commencé à travers une tradition orale où les habitants des continents tel que Asie et de pays comme Egypte racontaient des histoires qui ont les caractéristiques culturelles de la communauté. Néanmoins, ils ont eu le besoin de maintenir ces histoires à travers l'écriture. Autour de ces traditions orales Angela María Perez Beltrán distingue les contes indigènes comme les Mayas, Aztèques et Incas. Ainsi, « *le conte provient d'une histoire que les hommes se sont racontées* » (Laufer et Lecherbonnier, 1974, p.3).

Au XIV et XV siècle se parlait de « *apólogo, ejemplo fabliela y cuento* » (Omil et Pierola, 1959, p. 21) pour designer le genre narratif du conte, des acteurs comme Juan Manuel qui nommait de raconter et Boccaccio qui faisait référence à l'histoire, le récit et finalement aux contes. Ainsi, au XVII siècles les premiers contes ont été des traductions qui sont évidentes dans le texte de « L'abattoir » d'Esteban Echeverría qui est le premier écrivain des contes en Hispano-Amérique.

De ce fait, le conte est une manière de raconter les histoires et d'entrer dans un monde merveilleux où le lecteur peut s'approcher de la réalité de cette époque à travers les contes.

#### 5.2 *Définition*

Le conte est « *un genre bref et éternel* » (Laufer et Lecherbonnier, 1974, p.3) puisque quelques contes du XIV siècle comme : « *el hombre que tenía tratos con el diablo que se hacía llamar don Martín* » (Omil et Pierola, 1959, p. 21), se présentent la même structure : le début, le nœud et le dénouement. Donc la plupart des écrivains tels que : Omil Alba, Angela María Perez Beltrán sont d'accord avec la définition du conte où l'on peut considérer le conte comme une manière de récit différent, à l'aide des événements, des personnages, des lieux et du style propre de chaque écrivain.

C'est-à-dire que le conte suit les structures initiales où l'écrivain a la liberté de raconter différentes situations du monde réel ou imaginaire, en transportant le lecteur dans un autre monde en requérant d'un lecteur actif qui peut participer à cette histoire. D'après les auteurs Mario Lancelotti et Raul Castagnino ce récit possède quelques caractéristiques du poème par la brièveté que le conte a toutefois, les mêmes critiques devisent que le conte est un sous-genre du roman puisque le conte a la même structure, bien que l'extension est une différence très évidente dans ces types de textes. En plus le roman peut développer plus l'histoire et les caractéristiques des personnages tandis que le conte fait ces descriptions d'une manière courte.

D'une part, par rapport à la détermination du conte, nous avons trouvé diverses définitions qui sont dans la même ligne d'idée et qui sont proposées par des auteurs comme Omil Alba, Angela María Perez Beltran mais, nous avons choisi la suivante : « *el cuento es un relato de eventos hechos por los personajes en un lugar y tiempo presentado* » (Bojacá et Pinilla, 1996, p.11) ainsi, cette définition aligne les définitions que les auteurs ont faites. En plus, le conte a une tradition depuis beaucoup d'années où les personnes ont trouvé la manière de raconter leurs histoires à travers ce type d'histoire.

D'autre part à propos du genre narratif du conte et les caractéristiques en commun que le conte a avec le poème et le roman, le conte fait partie du genre littéraire qui s'appelle épique où l'on trouve aussi le roman.

### **5. 3 Caractéristiques du conte**

Les contes ont différents éléments que les écrivains utilisent selon leur propre style. De cette manière, chaque caractéristique est nommée conformément au point de vue de l'écrivain en changeant la structure du conte selon l'ordre chronologique que l'auteur donne à l'histoire. Pour Blanca Bojacá et Raquel Pinilla le conte a « *trois moments* » l'initiation, le conflit où l'histoire s'altère avec l'initiation à l'aide des situations, ou comme Pilar Leal,

Ignacio Martin et Rafael Pontes nomment le conflit le problème où « *el centro de la historia del cuento es un momento concreto de un personaje* » (Leal, et al, 2005, p. 15).

Dans ce conflit ou problème on trouve les personnages secondaires qui forment l'histoire centrale et l'histoire du personnage principal aussi. Ainsi les descriptions des personnages secondaires passent au second plan. Le dernier moment de cette structure présente la solution du conflit. Ces caractéristiques et structures qui proposent Blanca Bojacá et Raquel Pinilla donnent aux écrivains la liberté d'organiser ces éléments selon leur créativité, puisque « *en el cuento todo es factible, el mundo real o imaginario tomando vida a través del juego del lenguaje* » (Bojacá et Pinilla, 1996, p.11). Ces jeux du langage sont faits par l'écrivain qui doit créer une histoire qui peut être à partir des expériences personnelles ou d'un monde fantastique qui attire l'attention des lecteurs.

Dans la même ligne de pensée Alba Omil et Raul Pierola donnent trois caractéristiques bien que les caractéristiques soient différentes, elles conservent la même structure et la même finalité pour écrire les contes. En premier lieu, les auteurs mentionnent le dialogue où l'écrivain doit utiliser les mots et les phrases précises dans l'histoire. En deuxième lieu, ils signalent la création psychologique qui a une relation avec les personnages « *en el buen cuento existe la creación psicológica pero siempre fugaz* » alors dans le conte on peut décrire le personnage d'une manière spirituelle où la description soit simple et claire. (Omil et Pierola, 1959, p.16). Cette création psychologique est très simple et fugace à travers les personnages dans l'histoire où ils ou elles ont une simplicité spirituelle. Finalement, ils parlent des descriptions des paysages, des objets, des personnages et, de la description des éléments importants du conte. Par exemple, dans le cas où une peinture ou quelque élément fait partie essentielle de l'histoire. Ainsi, cette description doit être simple en laissant une partie à l'imagination du lecteur.

De même, selon Lecherbonnier, Laufer et Pérez les caractéristiques du conte ont des éléments importants : par exemple, ils proposent que l'écrivain utilise les mots précis. Pérez ressort l'importance d'avoir un thème spécifique pour l'histoire qui se développera. Dans la même ligne de pensée elle propose des descriptions courtes, par conséquent l'histoire du

conte sera brève. Finalement, les auteurs donnent de l'importance au lecteur puisqu'il doit être très actif et attentif. Il est important que le lecteur ait beaucoup de concentration en acceptant l'invitation de l'écrivain. Il doit entrer dans ce monde extraordinaire que l'écrivain a créé.

À partir de ces caractéristiques nous pouvons considérer que le conte doit être concis et dynamique où chaque mot et phrase doivent avoir une signification très importante dans l'histoire. Pour écrire un conte nous devons: choisir les mots et la structure précise, ainsi l'écrivain doit créer un univers où le lecteur peut voyager dans un autre monde extraordinaire à travers son imagination.

En plus, tous les éléments présents dans le conte doivent disposer d'une fonction comme Chejov un écrivain russe très important du XIX siècle dit : « *si en la primera línea de un cuento aparece un clavo, en la última, el protagonista debe ahorcarse de ese clavo* » (Leal, et al, 2005, p. 16), c'est-à-dire que tous les mots dans le conte ont une alliance qui se développe à travers l'histoire et que chaque mot a une fonction autour du conte.

En plus, nous pouvons créer des contes pour tous les publics. Cependant, il faut suivre des règles qui donnent aux mini-contes des caractéristiques spécifiques. Certainement, nous allons les expliquer plus tard. Par ailleurs, on peut faire des contes en utilisant des rimes et des éléments fictifs aussi, toutefois d'une façon brève.

#### **5.4 Type de contes**

Le conte artistique est composé d'éléments tels que: le récit des histoires et la manière dont cette histoire est récit. Par exemple, ce type de conte est une « *œuvre d'art* » qui a plusieurs variantes. (Leal, et al, 2005). D'un côté, les auteurs mentionnent le conte court ou récit bref qui est une histoire plus simple avec peu de personnages et peu d'actions et l'auteur ne doit pas faire des descriptions. De l'autre, il existe le micro conte, micro récit, mini-fiction ou fiction immédiate qui contient les éléments structuraux du conte.

De même, il faut que le lecteur soit actif. En d'autres termes, il doit reconstruire l'histoire. En outre, Les auteurs présentent aussi l'anecdote. Cela n'a pas de fin surprenante, puisque dans celle-ci l'auteur utilise des éléments de la vie réelle en utilisant certaines situations drôles et sympathiques.

Finalement, ils citent l'anti-conte dans lequel l'écrivain a la liberté d'écrire, c'est-à-dire qu'il peut écrire un récit sans mettre de éléments tels que : l'intrigue et la chronologie des situations. (Leal, et al, 2005.)

## CHAPITRE II

### 6. LE MINI-CONTE ET SA FONCTION PÉDAGOGIQUE

#### 6.1 *Le mini-conte*

À la fin du XIX siècle le mini-conte est apparu dans les magazines à travers la publicité et le langage était très journalistique. Il faut remarquer que cette publicité était faite d'une manière profonde. C'est-à-dire que le mini-conte a eu un rapport commercial à cette époque là. L'auteur Nana Rodriguez Romero présente diverses informations concernant le mini-conte et le récit bref. L'auteur montre l'évolution du récit bref dès la préhistoire jusqu'au conte contemporain, afin de démontrer que c'est un genre narratif qui a existé depuis l'époque primitive.

De plus, Nana Rodriguez analyse les composantes du mini-conte et elle présente aussi une analyse sémiotique, centrée sur la synthèse narrative, sur quelques concepts comme la synthèse, la focalisation et la compétence narrative du mini-conte à partir des sémiologues comme Greimas, Todorov et Grenette. Tout d'abord, l'auteur souligne que les peuples ont eu le besoin de narrer des histoires et des événements, celui-ci a fait partie du développement d'une manière d'exprimer leur culture. « *Desde el arte rupestre de Altamira el hombre ha buscado en la expresión una forma de comunicación de exorcismo o realización mediante el rito, la magia y el arte* » (Rodriguez, 2007, p.11). C'est-à-dire qu'il a laissé sous les pierres les dessins qui racontaient les événements de leur vie.

#### 6.2 *Définition*

Nana Rodriguez souligne que pendant le XIX siècle le conte court moderne est devenu très populaire à partir de la publication des annuaires et des volumes commémoratifs. Elle souligne aussi, qu'aux États-Unis le conte court se développe avec plus d'intérêt, dans ce cas-là on peut citer Edgar Allan Poe. En effet, Poe a écrit de nombreux contes sur lesquels il combine l'intelligence et l'horreur.

Par surcroît, Edgar Allan Poe fait un rapport au problème des limites dans les œuvres littéraires. Poe affirme que tout œuvre s'impose à une limite précise qui est reliée à son extension. Évidemment, l'extension d'un poème, par exemple, est directement reliée à des facteurs mathématiques relatifs à l'excitation et l'exaltation provoquée ou au degré d'effet poétique qu'il peut produire, car « *il résulte clair que la brièveté doit être en raison directe de l'intensité de l'effet recherché* » (Zavala, 1993, p.14). En d'autres termes, l'intensité est la condition indispensable pour donner au texte un certain degré de durée pour avoir un effet quelconque.

Dès lors, cette définition appliquée au récit bref, ou plus exactement au mini-conté. Edgar Allan Poe avance directement à un des topiques décisifs du genre : la brièveté et l'effet. Incontestablement, les impressions, les sensations que l'écrivain veut produire chez le lecteur dépendent des éléments qu'il utilise dans la création d'un texte.

Nous avons fait un parcours de la définition globale du mini-conté où la plupart des auteurs sont d'accord. Connu sous divers noms, tels que : « *microrrelato, minitexto, relato enano, microficción* » (Rojo, 1997, p.7) le mini-conté n'a pas une définition précise. Ainsi le mini-conté est un récit d'événements imaginaires qui appartient à un sous-genre narratif trop bref. Aussi bien le conte que le mini-conté sont des récits racontés à l'oral et à l'écrit.

A cette époque-là, le conte court contemporain était appelé par divers noms tels que fiction subite, miniconté, récit ultracourt, épiphane, ou d'autres noms. Cependant, peu importe le nom donné par les critiques ou les écrivains, tous ceux-ci partagent les caractéristiques narratives de la dernière moitié du XX siècle : l'épiphanie.

Violeta Rojo cite l'épiphanie comme un profil générique du mini-conté. À ce propos, elle souligne que le caractère épiphanique du récit bref est marqué par divers aspects. En d'autres termes, c'est une composition narrative de caractère complètement littéraire et c'est une narration différente du roman, cela est marqué surtout par l'extension.

Nous pouvons considérer que le mini-conté est une narration précise, de caractère fictionnel, où les personnages et le développement actionnel sont condensés et narrés d'une manière rigoureuse et économique.

### 6. 3 *Les caractéristiques du mini-conté*

Il est sûr que le mini-conté possède les mêmes caractéristiques du conte, toutefois le mini-conté est marqué par sa brièveté. En effet, le mini-conté tient les éléments qu'un conte doit avoir.

Cependant, Violeta Rojo soutient qu'habituellement plusieurs écrivains dont les gens estiment qu'un texte aussi réduit ne peut pas entrer dans la catégorie d'une forme artistique. Par ailleurs, il ne peut pas développer un statut littéraire sérieux. Cette conception négative est précisément appuyée sur une caractéristique marquée : la brièveté.

Dans ce livre, l'auteur explique des caractéristiques essentielles du mini-conté. Effectivement, dans son livre « *Breve manual para reconocer minicuentos* » elle mentionne, tel que les autres auteurs, que les mini-contes sont très brefs ayant ou non un argument défini. S'il n'est pas défini, c'est parce qu'il est implicite et il nécessite de l'intervention du lecteur pour le compléter. En général, ils possèdent une structure appelée « structure protéique », c'est-à-dire que les mini-contes peuvent « *adoptar distintas formas y suele establecer relaciones intertextuales tanto con la literatura como con formas de escritura no consideradas literarias* » (Rojo, 1977, p.116). En d'autres mots, les mini-contes peuvent avoir des caractéristiques de l'essai, de la poésie, du conte traditionnel et de plusieurs formes littéraires aussi. À ce sujet, prenons à titre d'exemple les anecdotes et les souvenirs. L'emploi du langage doit être fait avec beaucoup de prudence puisqu'il faut utiliser un nombre faible des mots et la description des événements doit être faite rapidement. Ensuite, il faut définir les situations en utilisant un nombre de mots limités, mais ceux-ci doivent donner un sens propre au texte.

Angela Maria Pérez Beltran dans son ouvrage « *Cuento y minicuento* » cite Irving Howe qui appelle les mini-contes comme « *shorts short stories* » dont la caractéristique principale

est la brièveté. En plus, l'écrivain doit choisir les mots précis. En effet, le nombre de mots doit être entre 1.500 à 2.500 mots.

Irving Howe dans son anthologie intitulée « *short shorts* » Angela Maria Perez Beltran fait référence à la classification du mini-contes qui a été la suivante : la première est « *el tiempo narrativo es brevísimo* » c'est-à-dire un seul incident. La seconde est où « *el lector tiene la ilusión de una narración sustanciosa* » C'est à propos des personnages qui vivent pendant long temps en faisant un seul incident, ainsi le lecteur a l'illusion d'une narration très substantielle. Finalement, la troisième qui « *son los minicuentos que tiene un solo marco* » qui décrit seulement un incident. (Beltran, 1997, p.30)

À partir des caractéristiques que Violeta Rojo nous présente, nous pouvons considérer que le miniconte peut adopter les mêmes structures du poème, de la poésie puisque le mini-contes est un récit très court où chaque mot et phrase doivent être très claires et précises dans l'histoire. Violeta Rojo ne signale pas que le lecteur doit faire une lecture dynamique à la fin de l'histoire, dans ce cas-là l'histoire doit inciter l'imagination du lecteur.

#### **6. 4 Conduire à la création de mini-contes**

À partir des documents que nous avons lus tels que : “ *Breve manual para reconocer minicuentos*” de Violeta Rojo “ *elementos para una teoría del minicuento*” de Nana Rodríguez Romero et « *cuento y minicuento* » d'Angela María Beltrán Pérez. Nous constatons que pour écrire des mini-contes l'auteur doit avoir clair à l'esprit le thème qu'il va développer, les personnages, l'histoire et le message qui en tant qu'auteur il veut transmettre aux lecteurs. En outre, il est très important d'utiliser les mots exacts et précis pour décrire les situations de l'histoire, puisqu'il est marqué par sa brièveté.

C'est-à-dire que le langage est très important, parce que pour développer l'histoire il faut utiliser un nombre faible de mots au moment de décrire les événements, aussi bien il doit le faire d'une manière rapide et succincte. Néanmoins, cela ne peut pas nuire ou empêcher la

compréhension ou l'interprétation du lecteur, si le thème choisi par l'auteur n'est pas connu, il doit donner des références communes afin de ne pas donner d'explications pour faciliter la compréhension. En plus, l'argument peut être défini ou il peut être implicite. S'il est implicite le lecteur doit faire des inférences pour le compléter.

Un autre aspect important montré par Violeta Rojo est que dans la création des mini-contes il est commun l'utilisation de « cadres de connaissances ». D'après Van Dijk le lecteur doit utiliser son cadre de connaissances pour interpréter le sujet du discours. Par la brièveté de l'espace et la condensation de l'anecdote, l'auteur doit trouver un sujet connu, ou donner des références communes pour éviter de donner des explications. Violeta Rojo ajoute que « *cada una de las características del minicuento se relacionan con, o se debe a las demás* » (Rojo, 1996, p. 8). En d'autres mots, toutes les caractéristiques sont reliées l'une avec les autres.

Par rapport aux caractéristiques narratives du mini-conté l'écrivain peut développer quelque thème connu ou inconnu. De surcroît, il peut adopter différentes formes soit de la littérature soit d'autres formes d'écritures. En plus, l'auteur peut ou non suivre des règles des genres, parce que le mini-conté « *rompe con las reglas del cuento moderno en su extensión y su semiósis para generar otro tipo de discurso literario acorde con la época y su exigencia de síntesis* ». (Rodriguez, 2007, p.55 -56).

Ainsi, « *le mini-conté doit surprendre, il doit être inespéré* ». (Diaz et Parra, 1993, p. 10) Normalement, les personnages sont rares et ils sont porteurs d'un message. Ainsi, il faut utiliser les mots précis et, l'histoire doit maintenir l'intrigue afin d'attirer l'attention du lecteur et d'inciter son imagination.

## 6. 5 La valeur pédagogique des mini-contes

La recherche pour trouver des stratégies ou des moyens pour enseigner et motiver les apprenants est un facteur important et constant des professeurs.

Le conte et les mini-contes ont été utilisés comme un outil pédagogique, en particulier dans le processus d'enseignement de la lecture/écriture. À travers le rapport présenté dans le cadre du « *II Encuentro de Egresados en Letras de la Universidad Nacional de Formosa* » écrit par Sandro Centurión, nous avons pu observer que le mini-contes peut être un outil pédagogique excellent pour développer différentes compétences chez les apprenants.

Le texte expose quelques caractéristiques du mini-contes et la manière dont les professeurs peuvent attirer l'attention des apprenants pour promouvoir la lecture et la compréhension de lecture. De plus, Sandro Centurión vise aussi que les apprenants profitent de la lecture de textes littéraires. L'auteur souligne que pendant la période scolaire la plupart des apprenants ne se motivent pas à lire de textes littéraires de certaine complexité et trop longs tels que les contes. Cependant, il dit que l'idée n'est pas de ne pas lire de contes, mais il est important de commencer le processus de lecture à travers les mini-contes. Et, après avoir développé quelques compétences et le plaisir de lire chez les apprenants, le professeur peut proposer la lecture de contes. L'auteur mentionne aussi que l'apprenant même peut proposer la lecture de textes plus longs, puisque malgré le fait que le mini-contes soit court, celui-ci ne signifie pas que son interprétation soit plus facile que la lecture d'un texte plus long.

En effet, l'auteur souligne différentes caractéristiques importantes du mini-contes. D'abord il remarque la brièveté du mini-contes parce qu'il doit avoir des mots précis qui transportent les lecteurs à l'analyse de l'histoire et, il faut qu'ils fassent des inférences puisque les lecteurs doivent découvrir les informations qui sont implicites dans le texte. Évidemment, en général, dans la lecture de n'importe quel texte, le lecteur doit faire des inférences pour ajouter au texte les informations qui ne sont pas explicites. Cependant, dans le mini-contes l'auteur ne peut pas donner beaucoup de détails afin de maintenir la brièveté du texte. Certainement, dans le processus d'interprétation et d'inférence il faut que le lecteur finalise

ou conclue l'histoire. C'est-à-dire qu'il doit être actif et il doit avoir beaucoup d'imagination. Ensuite, Sandro Centurión remarque l'importance du langage utilisé dans le développement de l'histoire où les mots doivent être précis. Finalement, l'auteur signale que le lecteur doit être actif et ils doivent compléter le sens de l'histoire.

Afin de montrer les bénéfices de la lecture des contes et des mini-contes en soulignant la richesse de leurs contenus, l'auteur expose quelques exemples tels que: « le dinosaure » de Augusto Monterroso et « l'homme invisible » de Gabriel Jiménez Emán. Il faut que les apprenants lisent ces textes en les analysants afin de découvrir leur sens.

Finalement, l'auteur répond à la question : pourquoi lire des mini-fictions ? Il dit que la lecture de, n'importe quel texte, peut être valide pour aider les apprenants à construire des stratégies de pensées. De surcroît, nous avons trouvé un livre intitulé « la didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales » dans lequel les auteurs Henry González Martínez et Patricia Duarte Agudelo exposent les produits d'une recherche nommée « ambiente hipermedial para el aprendizaje de la literatura y el desarrollo de la comprensión y producción de texto a partir del minicuento ». Par ailleurs, ils utilisent un jeu interactif appelé « el Damunum : la búsqueda del libro sagrado » et le site web « el portal de Galef ». Le but du projet était de créer une proposition didactique pour développer la compréhension et la production de texte esthétique en utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication. En effet, à travers l'utilisation du mini-contes combiné aux nouvelles technologies les chercheurs du projet visaient de renforcer le développement des processus de lecture et écriture des apprenants de l'éducation primaire.

Il faut souligner que les auteurs expliquent que, maintenant, il existe une réflexion à propos des avantages pédagogiques qui peuvent donner les mini-contes. Cependant, ils affirment qu'il existe un manque de propositions didactiques reliées à ce genre.

La proposition des auteurs est d'utiliser les mini-contes et les nouvelles technologies, parce que la génération contemporaine est composée par des individus dont la vie quotidienne est

pratiquement guidée par les écrans. Ainsi donc, un individu peut écouter un enregistrement d'une histoire à travers l'internet ou à travers le téléphone portable. En plus, il est facile de trouver des best-sellers sur Internet.

Les auteurs expliquent que leur projet se développe dans une ambiance « hypermediale », c'est-à-dire dans une ambiance d'apprentissage qui est appuyée par un ordinateur où se présentent des contenus de différents sujets à des fins pédagogiques.

Pour développer ce projet les enseignants ont donné différents outils qui les ont permis de développer la production du discours esthétique à partir de la compréhension et de la production de textes écrits. En réalité, l'enseignant joue un rôle important quand les apprenants devaient faire les activités dans l'ambiance hypermediale, puisqu'il devait guider les apprenants dans la réalisation des activités. De plus, il devait évaluer le développement des apprenants dans la réalisation de chaque tâche.

Dans les activités réalisées, les auteurs ont utilisé un jeu interactif appelé « El damnum : la búsqueda del libro sagrado ». Celui-ci était un software ludique et didactique dont le moteur créatif était la mini-fiction ou le mini-conte. Cela a été créé à partir de stratégies pédagogique-littéraires afin de développer et perfectionner le discours esthétique des apprenants des derniers degrés de l'éducation primaire. Le point de référence du projet la compréhension et la production de textes courts du champ narratif. Le jeu a été fondé sur le développement d'une histoire inspiré dans une ambiance épique où s'exploitait la capacité créatif et expressif des apprenants parce qu'ils participaient activement aux événements qui se passaient dans le jeu. Ils pouvaient devenir le héros et, cela garantissait que la résolution du conflit central était réussie.

Alors, les apprenants devaient jouer et, pour avancer ils devaient surmonter les obstacles qui étaient présentés en forme de devinettes et de défis. À partir des progrès qu'ils faisaient dans le jeu, le programme indiquait l'appropriation qu'ils avaient faite, telles que : des différentes stratégies de lecture, de la compréhension textuelle et de la production textuelle. (Martinez et Agudelo, 2006). Par ailleurs, dans une autre activité les apprenants lisaient un

mini-contes qui était présenté sur le jeu et pour avancer ils devaient comprendre le texte pour répondre à quelques questions.

Par rapport aux sujets exposés par les auteurs nous considérons qu'à travers les mini-contes les enseignants peuvent élaborer plusieurs activités afin de développer des différentes compétences telles que: la compréhension et l'expression écrite et orale chez les apprenants. En outre, ils peuvent aussi encourager les apprenants à lire.

Nous sommes persuadées que les mini-contes peuvent être un outil pédagogique très riche pour travailler en classe. Puisqu'il est court, toutefois le langage utilisé par l'auteur est plein de sens. En plus, le lecteur doit être actif parce qu'il doit remplir les espaces vides laissés par l'auteur, c'est-à-dire qu'il doit faire des inférences pour compléter l'histoire. De surcroît, il nous semble que le professeur doit avoir un objectif d'apprentissage déjà défini. Dans ce cas-là selon cet objectif il doit créer quelques activités en utilisant les mini-contes et d'autres outils.

## CHAPITRE III

### ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE POUR LES HISPANOPHONES

#### *7.1 Processus d'enseignement de la prononciation*

Dans le document intitulé « *L'enseignement de la prononciation du français pour les débutants espagnols* » l'auteur Mario Tomé nous montre qu'il y a une absence de réflexions théoriques et de propositions pratiques concernant l'acquisition de la prononciation de la langue française par les hispanophones, dans le domaine de la pédagogie des études de phonétique française adressées aux apprenants hispanophones.

Le texte décrit que les apprenants hispanophones rencontrent des interférences de leur langue maternelle et, des difficultés au moment où ils rentrent en contact avec le système phonologique français. Effectivement, ces interférences et ces difficultés sont distinctes de celles d'autres communautés linguistiques qui apprennent le français comme langue étrangère.

En effet, nous avons constaté, d'une part que chaque langue a de distinctions linguistiques et bien sûr, d'ordre phonétique. D'autre part, dans le système phonologique français, il existe plusieurs phonèmes qui sont spécialement utilisés en dans la langue française et non dans la langue castillane, prenons à titre d'exemple les voyelles nasales ou la consonne sonore [z]. Ainsi donc, les apprenants ne font pas la différence entre la prononciation du phonème [z] et [s]. Ils les prononcent de la même manière, il suffit de prendre par exemple les mots « dessert » et « désert ». Dans ce cas-là, ils prononcent les deux en utilisant le phonème [s]. L'enseignant doit donc mettre en évidence les oppositions de sonorité. Par ailleurs, il faut qu'il attire l'attention des apprenants afin qu'ils écoutent attentivement les sons. Il faut dire que les apprenants colombiens ne sont pas habitués à marquer la différence entre la prononciation des phonèmes [z] et [s]. Companys (1966) explique que l'articulation est la même pour [s] et pour [z], néanmoins dans le cas du phonème [z] les cordes vocales doivent vibrer, parce que cette lettre est sonore tandis que le [s] est sourde.

Par surcroît, la plupart des méthodes de FLE ainsi que les manuels de phonétique, n'abordent pas vraiment les difficultés et les interférences articulatoires que les sons du français provoquent chez l'apprenant dont la langue appartient à un autre système phonétique. Certes, « la majeure partie du matériel didactique sur l'enseignement de la prononciation française a été élaboré en France, en suivant de critères généralistes ou universalistes ». (Tomé, 1995).

Évidemment, les méthodes de FLE ou les manuels de prononciation sont adressés à un public cosmopolite. Ceux-ci ne prennent pas en compte la spécificité de chaque langue. De même, il est important de considérer l'âge des apprenants, le stade de leur développement psychologique, de la situation éducative, etc., c'est-à-dire qu'il faut analyser tous les facteurs qui puissent influencer et favoriser le processus d'apprentissage du public visé, dans ce cas-là les apprenants colombiens. Alors, c'est donc le travail de l'enseignant de les adapter aux apprenants colombiens.

Dès lors, l'auteur présente l'analyse de quelques publications concernant l'enseignement de la prononciation à partir de certains critères. D'après Mario Tomé, « les méthodes générales de FLE pour débutants abordent la phonétique d'une façon très limitée quand elles ne l'ignorent pas tout simplement ». (Tomé, 1999).

Effectivement, dans la plupart des manuels, nous trouvons la présentation des phonèmes ou des oppositions phonologiques sur lesquels sont montrés à partir d'exercices de compréhension orale ou d'exercice de répétition. Pourtant, ils ne prennent pas en compte les difficultés et les interférences phonétiques que les apprenants colombiens peuvent rencontrer.

Considérons l'exemple du manuel Tout Va Bien 1 qui est adressé à des apprenants du niveau débutant. Dans cette méthode, nous trouvons une rubrique consacrée à la phonétique, toutefois, elle propose des activités de compréhension orale pour faire la discrimination et la distinction des voyelles et des consonnes, l'intonation, le rythme et il y a des exercices de répétition aussi.

En plus, l'auteur précise que les manuels de prononciation de caractère normatif adressés aux apprenants des niveaux B1 et B2 et qui ne sont pas élaborés comme méthodologie du français langue étrangère ne répondent pas aux besoins spécifiques des étudiants et ne suggèrent pas de stratégies pour améliorer la prononciation des apprenants étrangers.

À propos du manuel « *Phonétique française pour hispanophones* » Mario Tomé dit que celui-ci « représente le premier travail systématique sur l'acquisition de la prononciation française pour étudiants espagnols ». Cependant, il mentionne que ce manuel est destiné particulièrement aux enseignants, malgré le fait qu'il n'existe pas de réflexion ou de références phonétiques des apprenants.

Il est certain qu'il existe plusieurs documents méthodologiques concernant l'enseignement de la prononciation aux apprenants étrangers. Toutefois, ils servent surtout à la formation des enseignants. Cependant, les contenus ou les explications sont trop spécialisées ou ils sont rédigés avec un langage assez technique. En effet, la compréhension de ces documents exige un niveau avancé en langue française. Un exemple significatif est le manuel « *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation* » écrit par Monique Callamand. L'auteur expose plusieurs sujets relatifs à la prononciation tels que : la composante prosodique, le fonctionnement du système phonétique du français, etc. Par ailleurs, elle présente des explications à propos de la phonétique à travers l'élaboration des tableaux des sons vocaliques du français.

Ainsi donc, ce manuel a été élaboré comme didactique des langues étrangères, toutefois, il est adressé à des enseignants de français langue étrangère en général. Alors, nous avons constaté que le vocabulaire et les contenus sont trop spécialisés. C'est-à-dire que les mots et les explications sont assez techniques. De plus, les méthodes qui sont adressées aux apprenants ne proposent pas d'activités dans lesquelles les apprenants colombiens puissent améliorer vraiment leurs difficultés de prononciation, principalement des voyelles nasales.

## ***7. 2 Les aspects difficiles pour les hispanophones, spécialement pour les colombiens***

Il est généralement admis que l'apprentissage d'une langue étrangère peut poser quelques difficultés, néanmoins l'acquisition est plutôt un processus plus facile, en particulier en ce qui concerne la prononciation dans le cadre de l'expression orale.

Dans le cas de l'apprentissage de français langue étrangère par les apprenants colombiens, il existe certaines difficultés reliées surtout à la prononciation de quelques phonèmes français. Celui-ci s'explique par des interférences provoquées par la langue maternelle des apprenants colombiens. À ce propos, Emmanuel Companys affirme que « les habitudes articulatoires des hispanophones et la façon dont ils sont habitués à interpréter le message sonore ne les prédisposent guère à reconnaître les sons du français et à les reproduire aisément ». (Companys, 1966, p.13).

L'auteur présente dans son livre «*Phonétique française pour hispanophones* » plusieurs phonèmes qui posent de problèmes pour les apprenants hispanophones. La prononciation des sons vocaliques français, par exemple, exigent une grande tension articulatoire. Néanmoins, l'espagnol, où les mots sont plus longs et plus différenciés permet un certain relâchement articulatoire. (Companys, 1966). Il faut mentionner que plusieurs difficultés que l'auteur Emmanuel Companys présente dans son livre nous ont permis de vérifier que les apprenants colombiens de FLE de la FASE avaient les mêmes problèmes de prononciation relié à divers phonèmes du français, tels que : les voyelles nasales, les consonnes sonores [z] et [v], etc.

L'apprentissage des voyelles françaises et quelques consonnes posent assez de difficultés aux apprenants colombiens. Ces difficultés ont une relation avec le système phonologique de la langue maternelle des apprenants colombiens.

En réalité, en français il existe 16 voyelles, alors les marges de variations sont assez réduites. De plus, celles-ci sont signalées par une prononciation bien marquée afin de les distinguer. Il est nécessaire de remarquer que « l'espagnol possède deux voyelles sur cinq,

qui sont prononcées avec arrondissement labial, le français en a neuf sur seize » (Company, 1966, p.11). Dans ce cas-là la labialisation est très importante pour les discriminer. En outre, la nasalisation des quatre voyelles est un facteur très important pour les différencier entre elles mêmes.

Par rapport aux semi consonnes et aux consonnes françaises il faut noter que les difficultés des apprenants hispanophones dans les cas suivants : /ɥ/, /j/, /z/, /v/, /ʒ/, sont très courantes. Emmanuel Company (1966) propose l'enseignement de ces phonèmes en éduquant les oreilles des apprenants et la mise en évidence des oppositions pour que les apprenants prennent conscience du système phonologique français. « Cela, naturellement, non pas d'une façon théorique et abstraite, mais à travers les oppositions de sons dans des mots comme : pot-pont, père, etc. » (Company, 1966, p.15).

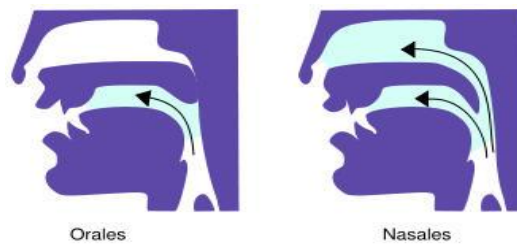
Nous considérons que l'auteur Emmanuel Company, expose exactement les problèmes de prononciation que les apprenants colombiens possèdent. De plus, les activités proposées à partir des oppositions de sonorités peuvent aider les apprenants à prendre conscience des différents sons français. Cependant, nous pensons que, avec notre public, il serait mieux de travailler la prononciation de chaque voyelle nasale séparément en utilisant un matériel pédagogique créé pour les apprenants colombiens.

## CHAPITRE IV

### 8. LES VOYELLES NASALES

#### 8.1 Définition des voyelles nasales

Il est bien connu que chaque langue présente de distinctions linguistiques et phonétiques. Par rapport au système phonologique de l'espagnol, il n'existe pas de voyelles nasales. En revanche, le portugais, le polonais et le français sont de langues qui opposent, pour la communication, des voyelles nasales aux voyelles orales. (P. e M. Léon, 1969, p.10).



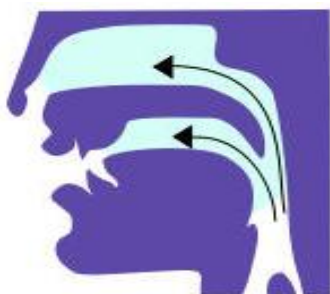
Tomé, Mario. Phonétique française.

À partir de cette image nous pouvons observer que la différence entre les voyelles orales et les voyelles nasales se trouve dans le facteur oral parce que dans la prononciation des voyelles orales « l'air expiré passe uniquement par la bouche » et concernant les voyelles nasales « l'air expiré passe par la bouche et un échappe par le nez » (P. e M. Léon, 1969, p.10).

En effet, nous avons constaté que la nasalisation est un aspect très important en ce qui concerne la prononciation de ces voyelles parce que la nasalité les distingue des voyelles orales. En plus, il faut que les apprenants prononcent bien les voyelles nasales afin de faire la distinction entre elles-mêmes. Nous pouvons les discriminer à partir des oppositions sonores des mots: lent [ã], long [õ], lin [ẽ] l'un [œ]. Par rapport à la prononciation des voyelles nasales, Grammont affirme que « l'élément nasal est le même pour ces quatre voyelles ; c'est l'élément oral qui les différencie ». (Grammont, 1954, p.55).

Sûrement, les voyelles nasales ne peuvent pas être prononcées avec une résonance consonantique. Il est donc nécessaire de faire que les apprenants s'aperçoivent que les voyelles nasales sont pures. En d'autres termes, qu'elles sont dépourvues de résonances consonantiques. (Companys, 1966).

D'après Maurice Grammont, les voyelles nasales sont marquées par la nasalité et, leur émission sont donc produites à partir de l'abaissement du voile du palais et « on le maintient suspendu entre le dos de la langue et l'orifice interne des fosses nasales, de manière que la colonne d'air vibrant qui vient du larynx passe à la fois par les cavités buccales et les cavités nasales » (Grammont, 1954, p.55). L'image suivante illustre comment l'air passe simultanément par les cavités buccales et les cavités nasales au moment que nous prononçons les voyelles nasales.



Tomé, Mario. Phonétique française

À partir des arguments donnés par les auteurs, nous soutenons qu'il faut insister sur le fait que la nasalisation de ces voyelles doit être maîtrisée par les apprenants du français langue étrangère afin qu'ils puissent les prononcer de la manière correcte. De surcroît, les enseignants doivent reconnaître les difficultés retrouvées par les apprenants colombiens en prenant en compte les caractéristiques de leur langue maternelle.

## 8.2 Les points et les modes d'articulation

Il est évident que la prononciation a une relation avec le point et le mode d'articulation. Il faut donc prendre en compte ces facteurs pour arriver à une prononciation correcte et parfaite. Certainement, nous nous limiterons aux facteurs relatifs aux voyelles nasales.

En ce qui concerne le mode d'articulation qui « est défini par un certain nombre de facteurs qui modifient la nature du courant d'air expiré » nous remarquons que les voyelles nasales sont marquées par la position abaissée du voile du palais: articulation nasale (Grammont, 1954).

Par rapport au point d'articulation qui est déterminé par l'endroit où se trouve, dans la cavité buccale, un obstacle au passage de l'air. Le point d'articulation des voyelles nasales est le suivant : le voile du palais (articulations vélaires). (Grammont, 1954).

Dans le tableau ci-dessous, nous illustrerons les points et les modes d'articulation des voyelles nasales :

Nasales						
	Antérieurs			Postérieurs		
	antérieurs				postérieur	
	non arrondies	arrondies		non arrondies	arrondies	
mi-ouvertes	[ẽ]	[œ]			[ɔ̃]	
ouvertes				[ɑ̃]		

Par rapport à la prononciation de la voyelle nasale [ẽ] dans le mode d'articulation la bouche doit être mi-ouverte et la langue un peu en arrière et, la voyelle [œ] les lèvres sont arrondies et la langue est placée en avant. Par rapport au phonème [ɑ̃] les lèvres sont dans une position non-arrondie et la langue un peu en arrière et, la voyelle [ɔ̃] il y a une arrondissement des lèvres et ceux-ci sont projeté en avant, en plus la langue est très en arrière. (Tomé, 1999).

## CHAPITRE IX

### CARACTÉRISTIQUES DE LA PRONONCIATION

#### *9.1 Les suggestions pour l'améliorer*

Il est vrai que la prononciation avait pris un lieu très important dans l'enseignement d'une langue étrangère parce que cet apprentissage n'est pas seulement phonétique est communicatif aussi. Ainsi, « la prononciation représente l'aspect le plus physique, le plus corporel de la langue étrangère, elle exprime également les sensations et les émotions du locuteur » (Dufeu, 1997). En conséquence, la prononciation est la partie essentielle d'une langue. En plus, c'est la mise en scène et c'est aussi le résultat de tout le processus d'apprentissage.

À propos des suggestions pour améliorer la prononciation il est nécessaire d'ajuster les méthodologies et les manuels ou le public colombien, puisque ces manuels sont adressés à un public indéfini sans prendre en compte leur langue maternelle.

D'une part, l'université de León en Espagne propose des méthodes pour améliorer la prononciation des voyelles nasales, par exemple la méthode articulatoire qui est à propos de l'arrondissement des lèvres pour certaines voyelles nasales. D'autre part, Bernard Dufeu dit que les manuels et les méthodes ne prennent pas en compte les besoins des apprenants pour améliorer leur prononciation puisque ces livres n'analysent pas les possibles erreurs des apprenants et les autres exercices n'approfondissent pas sûr la partie communicative, aspect important pour maîtriser la prononciation.

Ainsi, l'université de Sevilla présente dans le deuxième « *Coloquio Internacional de Lingüística francesa* », une méthodologie qui a les besoins des étudiants espagnols et qu'on peut utiliser pour les apprenants colombiens.

Donc, ils proposent de « remplacer les oppositions vocaliques traditionnelles par les archiphonèmes suivants » (Tomé, 1995) :

[ɛ] - [e]        /E/  
 [ɔ] - [o]        /O/  
 [œ] - [ø]        /OE/  
 [a] - [ɑ]        /A/  
 [ẽ] - [œ̃]        /E\*/

En plus, ils font des « stratégies pédagogiques sur la pratique et la correction des oppositions suivantes » (Tomé, 1995) :

[i] [y] [u]  
 /E/ /OE/ /O/  
 /O/ [ɔ̃]  
 /a/ [ã]  
 [ã] /E\*/

Il est important de faire des exercices d'application pour ces stratégies tels que: la sensibilisation, les enregistrements sonores l'identification de chaque phonème à travers le classement des mots et des voyelles.

Il faut remarquer que pour améliorer la prononciation d'une langue, nous devons commencer à faire un conditionnement auditif, un usage significatif de la langue. Évidemment, le travail autonome de l'apprenant est crucial. Ce sont des éléments très importants dans le processus d'amélioration de la prononciation des voyelles nasales.

## 10. MÉTHODOLOGIE

Pendant la deuxième période 2008, nous avons commencé notre stage pédagogique en tant qu'enseignant de français Langue étrangère à la Fundación Alianza Social Educativa, siège du Garces Navas. Pendant la plupart des séances nous avons fait des observations dans les cours de FLE de divers niveaux et, nous avons élaboré notre journal de bord. À ce moment-là, nous avons constaté que les apprenants avaient beaucoup de difficultés par rapport à la prononciation, en particulier, des voyelles nasales.

Durant la première période 2009 nous avons pris en charge un cours de français des enfants du niveau débutant. Dans cette période nous avons élaboré notre journal de bord afin de l'utiliser dans notre travail de recherche. Nous avons donc décidé d'analyser les difficultés des apprenants pour prononcer les voyelles nasales afin de les aider dans leur processus d'apprentissage. En effet, dans le journal du samedi 16 août 2008 un constat a été établi: « les élèves ont des difficultés à prononcer les voyelles nasales », en guise d'exemple les voyelles nasales se trouvent dans les mots suivants :

Mots	Transcription phonétique	Fautes des apprenants
boulanger	[bulãʒe]	Ils ne nasalisent pas et ils ajoutent les consonnes m ou n après la voyelle nasale.
concert	[kõsɛR]	
profession	[pRɔfɛsjõ]	
moyen	[mwajɛ̃]	
pain	[pɛ̃]	
manger	[mãʒe]	
demande	[dɛmãd]	
chanteur	[ʃãtœR]	

Les apprenants ne nasalisaient pas et ils faisaient des résonances consonantiques. De plus, ils ne faisaient pas de distinction dans la prononciation de chaque voyelle.

Après avoir examiné ces problèmes, nous avons décidé, pendant le deuxième semestre du stage pédagogique, de créer un projet intitulé « plan lecteur » dans lequel des lectures à haute voix ont été travaillées en utilisant quelques chapitres du livre « le souvenir d'Égypte » de Flagan, M., les lectures Eli. Ainsi donc, nous avons choisi ce livre parce que l'histoire de chaque chapitre était courte et intéressante.

En plus, les textes avaient assez de mots dans lesquels se trouvaient des phonèmes que les apprenants avaient assez de difficultés à prononcer. L'activité s'est développée en cinq étapes, dont la première était la lecture du texte, par la stagiaire. Ensuite, chaque apprenant devait lire un paragraphe du texte et après la lecture des corrections étaient faites sur les défaillances de prononciation, d'intonation, etc. Néanmoins, nous avons fait cela d'une manière spontanée, afin que les apprenants ne se consternent pas. Nous avons donc lu l'histoire, encore une fois, en mettant l'emphasis sur les mots qu'ils avaient fait de fautes.

Par ailleurs, nous écrivions au tableau les mots sur lesquels se trouvaient les voyelles nasales et, les apprenants devaient créer une histoire en les employant. De surcroît, nous avons utilisé une grille d'observation afin de collecter des données concernant les fautes de prononciation commises par les apprenants.

Au début du travail de recherche nous avons fait vingt enquêtes composées de questions fermées et ouvertes. Celles-ci ont été adressées aux stagiaires du cours de FLE de la Fundación Alianza Social Educativa-FASE.

### ***10.1 Contexte***

La Fundación Alianza Social Educativa est une institution philanthropique qui offre divers cours, tels que : français, anglais, gastronomie, etc., afin d'aider les individus de couches sociales défavorisées à voir du progrès dans leur formation éducative et professionnelle en visant qu'ils puissent améliorer leur qualité de vie.

Il faut remarquer qu'à la FASE l'infrastructure est très simple, c'est-à-dire que les stagiaires ne comptaient pas avec quelques outils, tels que: un vidéoprojecteur, un laboratoire d'informatique ou un ordinateur pour aider les apprenants dans leur processus

d'apprentissage des langues. De plus, à la FASE il existait seulement un téléviseur qui était partagé par les enseignants des cours d'anglais et français. En outre, il y avait un nombre faible de magnétophones qui devait être partagé entre tous les stagiaires. En plus, ils devaient sélectionner et donner aux apprenants les photocopies pour travailler en classe.

### ***10.2 Population***

En général, les apprenants qui suivaient le cours de français à la Fundación Alianza Social Educativa appartenait aux couches sociales 1, 2 et 3. Et, leurs âges variaient entre 9 ans et 12 ans et 15 et 40 ans. Cependant, nous avons appris aux apprenants colombiens entre 9 et 12 ans du cours de FLE de la FASE et dans notre cours il y avait 20 apprenants.

Il faut souligner que la plupart des apprenants du français n'étudiaient pas le français parce qu'ils étaient obligés, cependant, ils les suivaient parce que cela les intéressait beaucoup ou parce qu'ils voulaient apprendre une autre langue qui n'était pas l'anglais. Certes, nous avons remarqué celui-ci parce que dans les écoles où le programme compte avec l'enseignement d'autres langues qui ne sont pas l'anglais les apprenants doivent les apprendre puisque cette matière fait partie du plan d'étude, il est donc obligatoire qu'ils l'étudient. Par ailleurs, en général, ils appartenait à une couche sociale basse. Alors, plusieurs d'entre eux n'ont pas d'accès à Internet.





En outre, ils n'avaient pas de ressources pour acheter, par exemple, une méthode. Nous cherchions donc de produire un outil pédagogique qui puisse être utilisé dans la FASE, pourtant il pourrait être utilisé dans différents contextes qui ont les mêmes caractéristiques de la FASE ou dans un autre contexte, parce que les activités n'exigent pas de matériels sophistiqués ou de nouvelles technologiques.

Nous avons créé des mini-contes en français pour les apprenants colombiens entre 9 et 11 ans du cours de FLE du niveau débutants de la Fundación Social Educativa, afin de les aider à améliorer la prononciation des voyelles nasales.

Ces mini-contes avaient entre 5 et 17 mots sur lesquels nous avons écrit quelques mots sur lesquels se trouvaient des voyelles nasales. Il faut souligner que dans chacun des mini-contes il y avait une voyelle nasale différente. En plus, nous avons utilisé la méthode « reading with colors » dont chaque phonème doit avoir une couleur différente pour que l'apprenant puisse les distinguer et les prononcer de la manière correcte.

Cette méthodologie est aussi utilisée en France avec beaucoup de succès dans le processus d'apprentissage de la lecture. L'auteur Suzette Lachaise, dans son texte « *La lecture en couleurs de Caleb Gaetegno* », mentionne qu'il est nécessaire de rendre perceptibles les composantes de la langue écrite en les reliant avec la langue parlée. Elle souligne que la couleur est l'un des moyens qu'il a trouvé pour cela, et c'est ceci qui donne son nom à l'ensemble du matériel conçu pour les apprentis-lecteurs ».

Il faut reconnaître que les couleurs ont toujours été utilisées pour attirer l'attention des apprenants et pour les aider à assimiler les informations aussi. Dans notre cas nous voulions qu'ils relient chaque couleur à la prononciation de la voyelle correspondante. Nous avons donc décidé d'utiliser cette méthode pour que les apprenants puissent améliorer leurs fautes de prononciation. Dans le tableau ci-dessous, nous présenterons les voyelles nasales et leur couleur correspondante :

Les voyelles nasales	Guide de Couleurs	Mode de prononciation	Exemple
[ã]		 <div>→ langue un peu en arrière</div>	<b>éléphant</b>
[ɛ̃]		 <div>← langue en avant</div>	<b>pingouin</b>
[ɔ̃]		 <div>→ langue très en arrière</div>	<b>cochon</b>
[œ̃]		 <div>← langue en avant</div>	<b>jungle</b>

Ces quatre couleurs ont aidé les apprenants à identifier et relier la graphie avec la prononciation de chacune des quatre voyelles nasales. Dans ce cas-là, ils n'essayaient pas de deviner la manière dont ils devaient prononcer chaque voyelle, ils la prononçaient d'une manière éveillée. De plus, dans les activités dans laquelle nous avons utilisé cette méthode, l'apprenant n'avait pas besoin de connaissances préalables à propos du sens de chaque couleur, parce qu'ils les apprenaient au moment où ils faisaient les activités en utilisant les mini-contes.

Les apprenants devaient associer les voyelles nasales avec la couleur qui avait déjà été définie. En guise d'exemple, nous avons fait une démonstration en utilisant des mini-contes pour remarquer la prononciation de chaque voyelle nasale. Cependant, les apprenants apprenaient d'un mode déductif la relation entre les couleurs et la prononciation correspondante à chaque voyelle.

À partir des mini-contes nous avons proposé différentes activités telles que :

- Faire une dramatisation à partir des mini-contes, par groupes.
- Inventer un rythme pour chanter le mini-conté, par groupes.
- Chaque groupe lira un mini-conté après il doit faire quelques dessins afin de raconter l'histoire à l'autre groupe.
- Le professeur lira un mini-conté et l'apprenant doit choisir quelques éléments du texte original afin de créer une autre histoire. Ensuite, il doit la présenter dans la classe.
- Raconter un mini-conté à travers la mimique et les autres apprenants doivent interpréter les gestes en racontant l'histoire, par groupe à deux.
- Utiliser des images en racontant l'histoire avec ses propres mots.

### ***10.3 Les instruments de mesures***

Pour développer notre recherche, nous avons utilisé une approche de type mixte. D'une part, nous avons fait l'observation non-participante sur laquelle nous avons élaboré notre journal de bord. Ceci nous a permis d'analyser et de classifier les données concernant le contexte du public, leur motivation pour apprendre la langue française et leur difficulté de prononciation. Selon Fernando Vásquez, le journal de bord est un film sur lequel on peut mesurer les effets de la recherche sur le chercheur et de ce dernier sur son objet d'étude » (Vásquez, 2002, p. 116). En effet, à travers notre journal de bord, nous avons constaté que les fautes de prononciation des voyelles nasales étaient très courantes chez les apprenants colombiens du cours de français langue étrangère de la Fundación Alianza Social Educativa- FASE.

Certes, la collecte de données à partir de l'immersion dans la communauté et les observations font partie d'une approche qualitative. En outre, nous avons analysé les enquêtes répondues par les stagiaires de français langue étrangère de la FASE. La réalisation des enquêtes qui étaient composées de questions fermées et ouvertes, nous ont permis de mesurer les difficultés de prononciation des voyelles nasales chez les apprenants colombiens d'autres cours de FLE donnés à la Fundación Alianza Social Educativa-FASE.

Évidemment, il s'agit d'une approche quantitative. Nous avons utilisé différents types d'instruments, tels que : l'enquête et la grille d'observation. Ceci nous a permis d'examiner et de confirmer le problème de prononciation des voyelles nasales chez les apprenants colombiens de FLE de la FASE. Par ailleurs, nous avons examiné les données des activités de lecture à haute voix pour établir les difficultés de prononciation des voyelles nasales de ces apprenants. Dans cette activité nous avons utilisé une grille d'observation pour analyser les données. En effet, l'utilisation de cette grille nous a permis de tester les catégories concernant leur homogénéité, leur neutralité et leur objectivité, parce que la grille a été utilisée par deux observateurs pour observer le même phénomène. Cela nous a aidé à comparer les résultats afin d'analyser la concordance des données. Par ailleurs, nous avons aussi analysé les données des activités qui étaient faites en utilisant les mini-contes que nous avons créés. Effectivement, ce processus de collecte de données fait partie de l'observation participante indirecte, puisque les faits ont été provoqués, c'est-à-dire que nous avons présenté des stimulus et nous avons examiné le comportement et les réponses des apprenants.

En plus, nous cherchions à comprendre les raisons pour lesquelles le problème de la prononciation des voyelles nasales était si courant chez les apprenants en visant la création d'un matériel pédagogique afin de les aider à surmonter ces difficultés. Nous avons donc décidé de créer des mini-contes infantiles en français afin de travailler la prononciation de chacune des voyelles nasales, mais à partir d'une histoire pour mettre les mots en contexte en les donnant un sens. L'intention était d'utiliser un matériel qui était significatif pour les apprenants afin de faciliter leur processus d'apprentissage. En réalité, chaque mini-contes a été élaboré selon l'étape du développement des apprenants, c'est-à-dire leur structure

cognitive. Ainsi donc, les contenus des mini-contes étaient appropriés aux enfants entre 9 et 11 ans. À travers l'histoire les apprenants peuvent relier les sujets du texte avec ce qu'ils ont déjà appris dans le cours de FLE. Puisque pour que l'apprentissage soit significatif il faut que le matériel tienne un objectif. Toutefois, il est nécessaire que les contenus soient pertinents et qu'ils existent dans la structure cognitive des apprenants. (Ausubel, 1978, p.57). Ainsi donc, nous avons créé les mini-contes suivants :

1. La fête du soleil.
2. La peur dans la forêt.
3. Le message.
4. Le syndicat des animaux.
5. Le cas mystérieux.
6. Le mystère dans le parc « Simon Bolivar ».
7. Le bon orchestre.
8. Le cochon musical.

Les mini-contes « la fête du soleil » et « le syndicat des animaux » ont été élaborés afin de travailler la prononciation de la voyelle nasale [ɛ̃]. Dans le premier mini-contes il y a cinq paragraphes et dix voyelles nasales et le deuxième a quatre paragraphes et seize voyelles nasales. De surcroît, nous avons inventé le mini-contes intitulé « le message » et « le cas mystérieux » sur lesquels les apprenants ont pu répéter la voyelle [œ̃]. Le premier est composé par deux paragraphes et cinq voyelles nasales [œ̃] et le second a six paragraphes et cinq voyelles. Le mini-contes « le cas mystérieux » compte sur six paragraphes et cinq voyelles [œ̃]. En plus, à travers le texte « la peur dans la forêt » et « le mystère dans le parc Simon Bolivar » les apprenants ont prononcé la voyelle nasale [ã̃]. Dans le premier mini-contes il y a quatre paragraphes et onze voyelles [ã̃], Le deuxième a vingt-et-un mots. Les mini-contes « le bon orchestre » comporte dix-sept mots avec la voyelle [õ̃] de même que le mini-contes de « le cochon musical » qui a vingt mots avec cette voyelle nasale. Effectivement, ces mini-contes ont été employés dans le cours de FLE de la FASE afin d'évaluer le progrès des apprenants concernant la prononciation des voyelles nasales.

Ainsi donc, nous avons analysé les grilles d'observation utilisées au moment où les activités étaient développées.

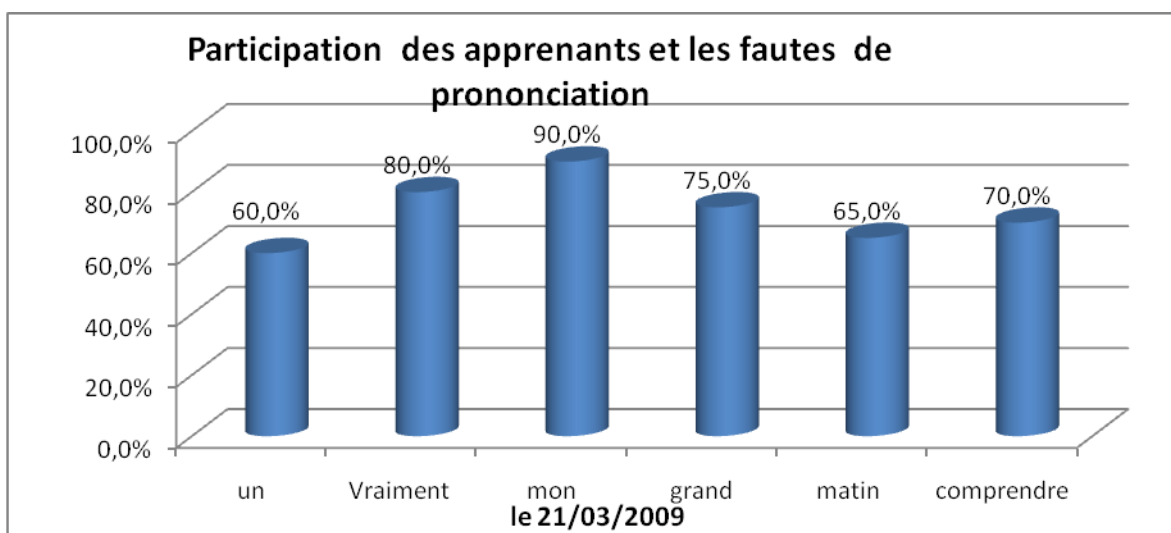
#### 10.4 Analyse des résultats

##### Analyse de l'activité de lecture à haute voix

À partir des observations décrites dans notre journal de bord par rapport à la lecture à haute voix, nous avons obtenu les données suivantes à propos des fautes de prononciation des voyelles nasales des apprenants colombiens du cours de FLE de la FASE.

**Activité réalisée le 21 mars 2009.** Ensuite, nous avons lu, à haute voix, le premier chapitre intitulé « Un cas difficile » du livre Le souvenir d'Egypte, cela faisait partie du Project « plan lecteur ». D'abord les stagiaires ont lu le texte, après chaque élève a lu un paragraphe de l'histoire. Par ailleurs, Elles ont écrit au tableau les mots sur lesquels se trouvaient les voyelles nasales et chaque apprenant a créé une histoire courte et, il l'a exposé. De plus, nous avons corrigé les fautes de prononciation, c'est-à-dire que nous avons répété la prononciation de chaque voyelle nasale en les nasalisant bien. En plus, nous avons mis l'emphasis sur la position de la bouche au moment de prononcer les voyelles. Dans le schéma ci-dessous nous montrerons le pourcentage des fautes de prononciation des apprenants par rapport à chaque voyelle nasale :

Nombre d'apprenants			
20			
Les mots	Voyelles nasales	Nombre d'apprenants qui ont fait de fautes	Pourcentage d'apprenants qui ont fait de fautes
un	[œ̃]	12	60,0%
Vraiment	[ɑ̃]	16	80,0%
mon	[ɔ̃]	18	90,0%
grand	[ɑ̃]	15	75,0%
matin	[ɛ̃]	13	65,0%
comprendre	[ɑ̃]	14	70,0%
	Moyenne	15	73,3%



**Schéma 1.** La participation des apprenants est excellente, mais les erreurs de prononciation son évidents

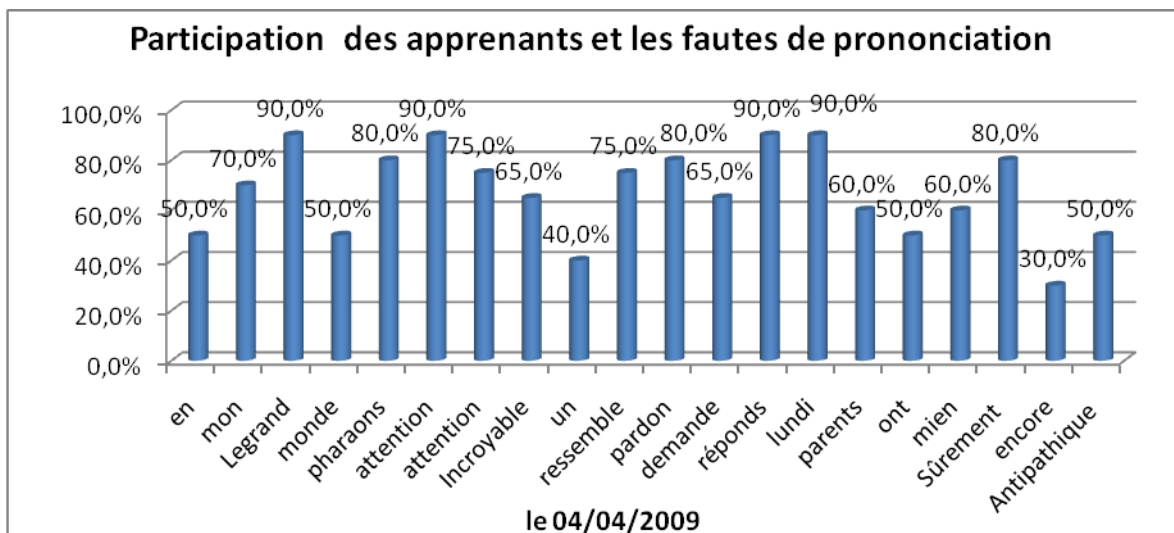
**Analyse:** la plupart des apprenants ont présenté un haut niveau de fautes de prononciation des quatre voyelles nasales. Cependant, il faut remarquer que dans la plupart de mots la voyelle nasale [œ̃], n'apparaissait pas fréquemment. Il est important de mentionner que nous avons corrigé les fautes de prononciation en faisant emphase sur les voyelles nasales, afin que les apprenants puissent les apprendre. À travers l'activité de lecture à haute voix nous avons pu nous assurer que les apprenants commettaient beaucoup de fautes de prononciation, en particulier des voyelles nasales.

Par ailleurs, nous avons établi que les difficultés de prononciation des apprenants avaient une relation avec leur langue maternelle, puisque dans le système phonologique espagnol il n'existe pas les voyelles nasales. En effet, les apprenants eux-mêmes disaient que la prononciation des combinaisons tels que : in, im, en, em, an, etc., n'étaient pas prononcées comme en espagnol. Effectivement, en espagnol la résonance est consonantique et en français la résonance est nasalisée. Malgré le fait que les apprenants avaient des problèmes à prononcer les voyelles nasales nous avons remarqué que le degré n'était pas le même. Selon le schéma illustré antérieurement nous avons pu constater que les apprenants avaient

trop de problème à prononcer premièrement la voyelle nasale [ɔ̃], deuxièmement la voyelle [ã] suivi par les voyelles [ɛ̃] et [œ̃] respectivement.

**Activité réalisée le 4 avril 2009.** À ce moment-là, nous avons lu le deuxième chapitre du livre « le souvenir d'Égypte » de Flagan, M., les lectures Eli.

Nombre d'apprenants			
20			
Les mots	Voyelles nasales	Nombre d'apprenants qui ont fait de fautes	Pourcentage d'apprenants qui ont fait de fautes
en	[ã]	10	50,0%
mon	[ɔ̃]	14	70,0%
Legrand	[ã]	18	90,0%
monde	[ɔ̃]	10	50,0%
pharaons	[ɔ̃]	16	80,0%
attention	[ã]	18	90,0%
attention	[ɔ̃]	15	75,0%
incroyable	[ɛ̃]	13	65,0%
un	[œ̃]	8	40,0%
ressemble	[ã]	15	75,0%
pardon	[ɔ̃]	16	80,0%
demande	[ã]	13	65,0%
réponds	[ɔ̃]	18	90,0%
lundi	[œ̃]	18	90,0%
parents	[ã]	12	60,0%
ont	[ɔ̃]	10	50,0%
mien	[ã]	12	60,0%
sûrement	[ã]	16	80,0%
encore	[ã]	6	30,0%
antipathique	[ã]	10	50,0%
	Moyenne	13	67,0%



**Schéma 2.** Il est évident que les fautes de prononciation dans les mots: Legrand, attention, réponds et lundi.

**Analyse:** à partir du deuxième chapitre du livre nous avons pu mieux vérifier les fautes des apprenants, parce que l'histoire était pleine de mots dont il y avait beaucoup de voyelles nasales. En effet, le graphique ci-dessus montre le pourcentage des difficultés présentées par les apprenants colombiens du cours de FLE de la FASE à prononcer correctement les voyelles nasales. Nous avons examiné que les niveaux de fautes de prononciation des voyelles nasales par les apprenants étaient assez haute.

En outre, malgré le fait que pendant la lecture du premier chapitre nous avons corrigé les fautes et nous avons répété la prononciation de chaque voyelle quelques apprenants commettaient les mêmes fautes. Toutefois, il faut souligner que nous avons observé qu'il y avait des apprenants qui ont amélioré la prononciation des voyelles [ã] et [ẽ]. Toutefois, la plupart d'entre eux nous ont dit qu'ils se confondaient au moment de prononcer chaque voyelle, il ne savaient pas marquer la différence entre la prononciation des voyelles. Ainsi donc, nous avons pu remarquer les difficultés des apprenants à nasaliser et de ne pas faire de résonances consonantiques.

En effet, à partir de la lecture du deuxième chapitre nous avons constaté que le degré de difficulté des apprenants avaient une relation avec la position où se trouvait la voyelle nasale. En d'autres termes, nous avons observé que, d'une part le degré de difficulté était relié à la position de la voyelle nasale dans les mots. Si la voyelle était au but du mot, au milieu ou à la fin. D'autre part, cela dépendait de la lettre qui apparaissait après la voyelle ou si dans le même mot il existait deux voyelles nasales, prenons à titre d'exemple les mots: **en**, **comprendre** et **mon**, **monde**, etc.

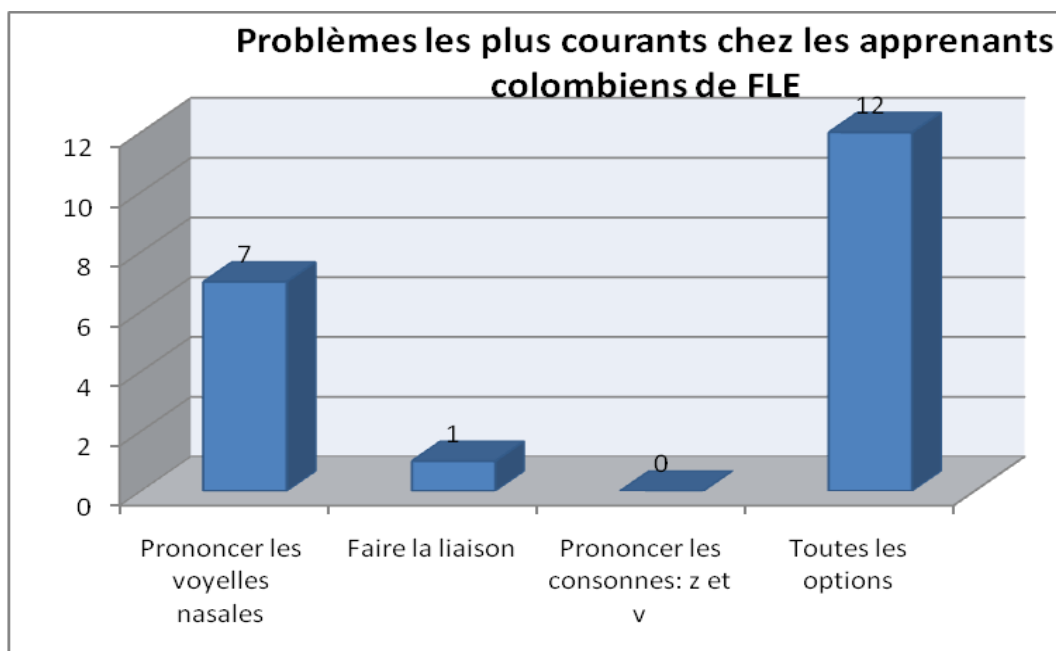
### **Analyse des enquêtes**

Dans les schémas ci-dessous nous présenterons les résultats des enquêtes adressés aux stagiaires du cours de FLE de la Fundación Alianza Social Educativa. Il faut remarquer que nous avons analysé seulement les questions que nous considérons les plus importantes pour notre travail de recherche.

Les questions et les réponses:

1. Quelles sont les problèmes les plus courants chez les apprenants colombiens du cours de FLE concernant la prononciation?

- ☒ Prononcer les voyelles nasales      ☒ Faire la liaison
- ☒ Prononcer les consonnes : z et v      ☒ Toutes les options



**Schéma 3.** Douze personnes ont choisi que les problèmes les plus courants chez les apprenants étaient : prononcer les voyelles nasales, faire la liaison et prononcer les consonnes : z et v.

À travers les résultats de cette question nous avons pu vérifier que :

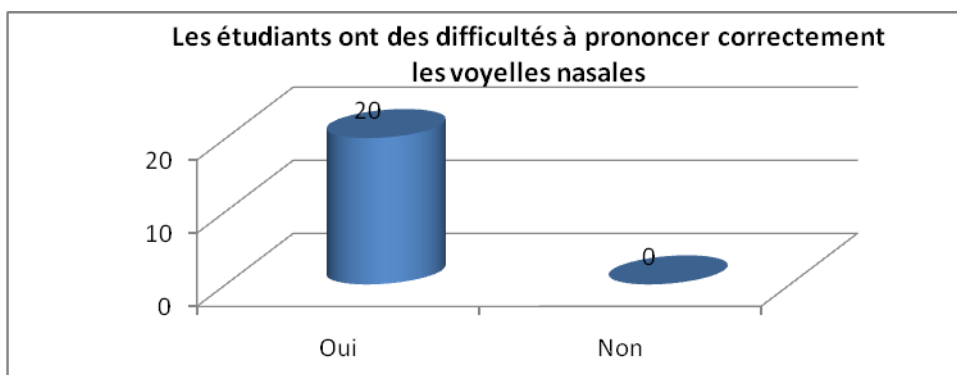
Options	Nombre de stagiaires
Prononcer les voyelles nasales	7
Faire la liaison	1
Prononcer les consonnes: z et v	0
Toutes les options	12

Il est évident que tous les stagiaires ont reconnu que, en général, leurs apprenants colombiens de FLE avaient des problèmes de prononciation, en particulier en ce qui concerne les voyelles nasales. Ainsi donc, si nous prenons en compte que les douze stagiaires ont choisi toutes les options nous pouvons affirmer que les difficultés les plus courantes étaient les voyelles nasales suivies de la difficulté à faire la liaison et à prononcer correctement les consonnes z et v.

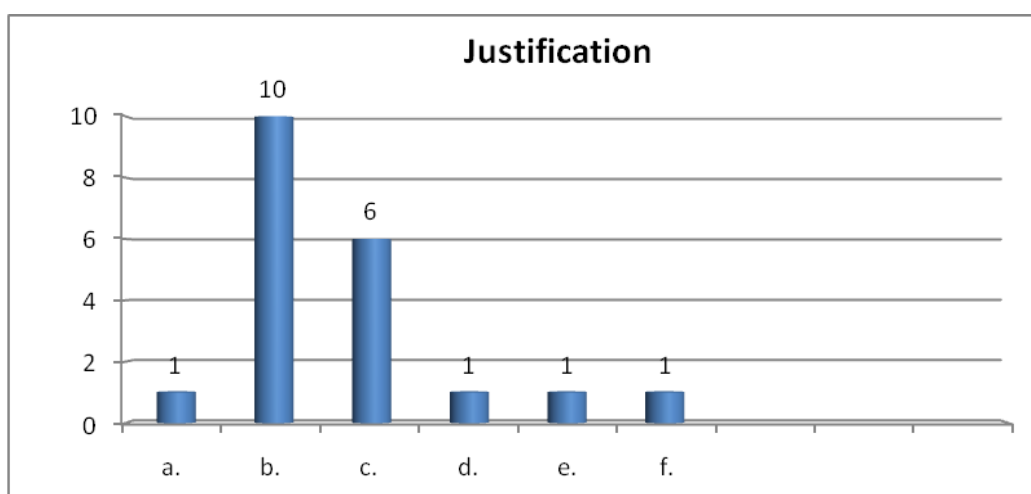
2. Considérez-vous que les apprenants colombiens du cours de FLE de la FASE aient de difficultés pour prononcer correctement les voyelles nasales ?

☒ Oui ☐ Non

Pourquoi?



**Schéma 4.** Selon les stagiaires, les apprenants ont des problèmes à prononcer les voyelles nasales.



**Schéma 5.** Le problème de nasalisation est dû au fait que les voyelles nasales n'existent pas dans le système phonologique colombien.

Nous avons constaté que les stagiaires ont démontré que tous les apprenants avaient de difficultés à prononcer les voyelles nasales par les raisons suivantes :

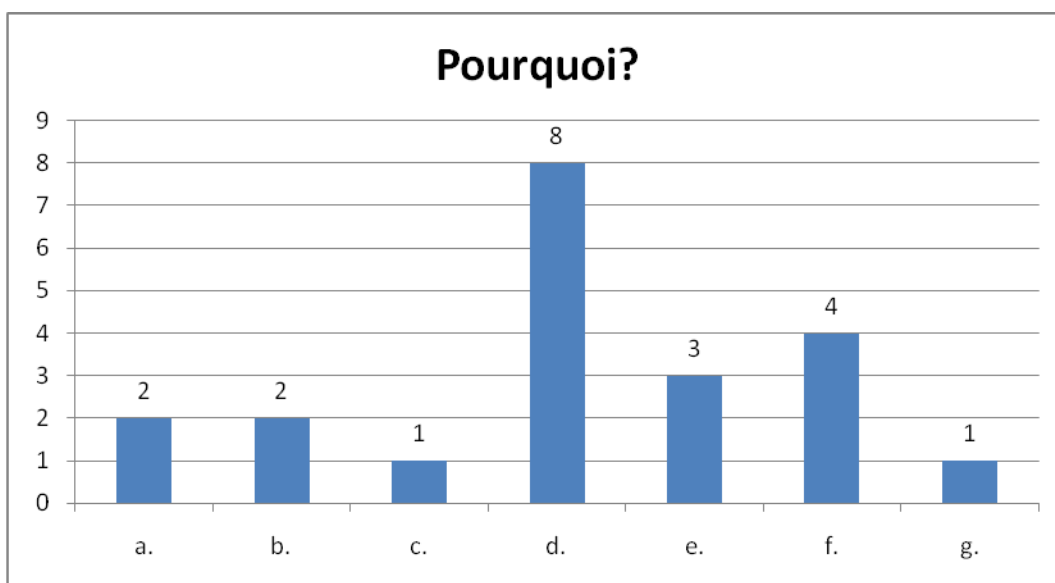
- a.** Les étudiants ne pratiquent pas le français.
- b.** Les voyelles nasales n'existent pas dans la langue maternelle.
- c.** Les étudiants ne trouvent pas le son correct.
- d.** Les étudiants n'ont pas l'habitude d'étudier.
- e.** Les étudiants font une relation entre l'espagnol et le français.
- f.** Les étudiants ne nasalisent pas.

Il est évident que ces difficultés ont une relation avec la langue maternelle des apprenants colombiens, puisque les voyelles nasales n'existent pas dans leur langue. En effet, c'était la raison pour laquelle la prononciation des voyelles nasales était un obstacle pour les apprenants colombiens de français langue étrangère.

3. Croyez-vous que la création d'un outil pédagogique qui prend en compte les besoins des apprenants, leur contexte, leurs âges, etc., serait plus appropriés pour améliorer la prononciation des voyelles nasales chez les apprenants colombiens de la Fundación Alianza Social Educativa ?

☒ Oui ☐ Non

Argumentez votre choix



**Schéma 6.** Il était crucial de créer un outil pédagogique en considérant le contexte, l'âge des apprenants, etc.

Des 20 enquêtes que nous avons faites nous avons examiné que tous les stagiaires ont répondu qu'il était crucial de créer un outil pédagogique en considérant le contexte, l'âge des apprenants, etc. Par ailleurs, la plupart des stagiaires ont justifié leurs réponses en argumentant que l'outil était important. Cependant, ils ont mentionné qu'il faut que les apprenants utilisent ce qu'ils apprennent dans leur milieu social. En d'autres mots, il est nécessaire que les apprenants utilisent les connaissances acquises dans leur vie quotidienne. En plus, d'un côté, un nombre faible des stagiaires ont souligné que les besoins des apprenants sont importants au moment de créer un matériel pédagogique. De l'autre, les manuels ne prennent pas en compte les besoins spécifiques des apprenants.

### **Analyse des exercices des mini-contes**

**Première séance :** dans cette séance nous avons développé trois activités en utilisant le mini-contre « la fête du soleil » sur lequel les apprenants devaient travailler la prononciation de la voyelle nasale [ɛ̃]. Ce jour-là vingt apprenants ont participé à l'activité.

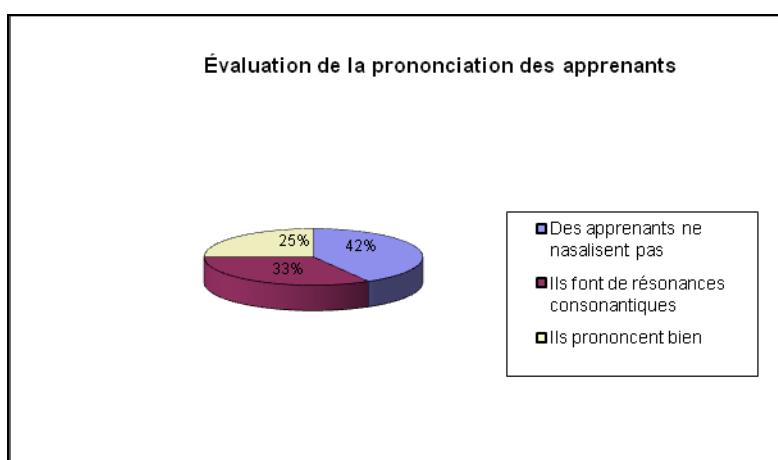
### **Méthodologie :**

1. D'abord nous avons lu l'histoire à haute voix en remarquant la prononciation des voyelles nasales.

2. Les apprenants se sont mis par cinq en quatre groupes. De plus, nous avons donné à chaque apprenant une copie du texte. Le groupe 1 a dessiné quelques personnages du texte en racontant l'histoire avec ses propres mots. Le groupe numéro 2 a créé une pièce de théâtre à partir de l'histoire et le groupe numéro 3 a donné un rythme au mini-contre afin de le chanter et le groupe 5 a lu le texte en complétant l'histoire avec d'autres éléments, tels que : d'autres personnages, des lieux, etc. Après, les apprenants ont fait l'exposé. Il faut

souligner que tous les apprenants devaient participer à l'activité et ils avaient 20 minutes pour la préparer et 10 minutes pour l'exposé.

**Les observations du développement de l'activité :** Les apprenants étaient motivés et ils ont participé d'une façon spontanée. Durant l'exercice nous avons observé que les apprenants ont discuté entre eux à propos de la manière comme ils devaient prononcer la voyelle nasale. En effet, le groupe 3 nous a demandé de prononcer le mot « invité » afin d'avoir clair à l'esprit la prononciation correcte. Nous avons donc attiré l'attention de tous et nous leur avons parlé à propos de la question que le groupe 3 avait posé. Ensuite, nous avons prononcé le mot « invité » encore une fois. Dans le graphique ci-dessous, nous montrerons les données de l'évaluation des apprenants durant la première séance :



**Schéma 7.** 42% des apprenants ne nasalisent pas

**Analyse :** à travers le développement des activités en utilisant le mini-conté où les apprenants ont travaillé seulement la voyelle nasale [ɛ̃], nous avons constaté que peu d'apprenants, le 25%, ont bien prononcé la voyelle. C'est-à-dire, qu'ils ont nasalisé et ils n'ont pas fait des résonances consonantiques. Toutefois, le 75% ont fait des fautes. En effet, le premier groupe qui a exposé leur activité a commis plus de fautes que les autres.

Cependant, en tant que professeur, il faut reconnaître que les apprenants étaient nerveux, de plus, en général, les premiers apprenants qui exposent sont toujours agités. Malgré cela,

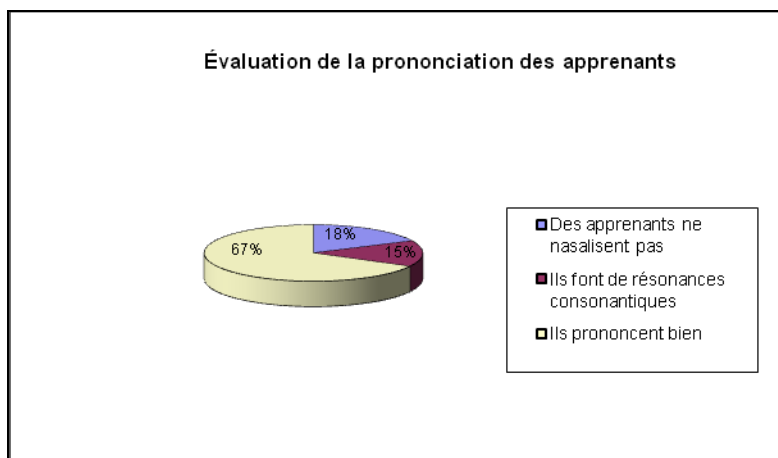
ils ont fait beaucoup d'effort pour bien prononcer les mots. Le deuxième et le troisième groupe qui a exposé a fait moins de fautes, les apprenants ont nasalisé. Nous avons constaté que la position de la bouche était correcte et l'air s'est passé simultanément par les cavités buccales et les cavités nasales. En outre, la prononciation de la plupart des mots dans lesquels il y avait la voyelle nasale a été pourvue de résonances consonantiques. Il faut donc que les apprenants améliorent la nasalisation et la prononciation des voyelles nasales en éliminant les résonances consonantiques.

**Deuxième séance :** à ce moment-là nous avons développé quatre activités en employant le mini-conté « le syndicat des animaux » dont les apprenants ont répété la prononciation de la voyelle nasale [ɛ̃]. Il y avait vingt apprenants.

**Stratégies:**

1. Premièrement nous avons exposé l'histoire à travers une pièce de théâtre en mettant l'emphasis sur la prononciation des voyelles nasales.
2. Les apprenants se sont organisés en quatre groupes par cinq. Ensuite, nous leur avons offert une copie du texte. Par ailleurs, nous avons fourni au groupe numéro 1 plusieurs images désordonnées, il y avait des images concernant l'histoire et d'autres distinctes. Les apprenants les ont ordonnées pour raconter l'histoire. Cependant, ils ont inclus d'autres éléments au texte tels que : des personnages, des verbes, des lieux, des adjectifs, etc. Le groupe numéro 2 a réalisé un jeu de rôle à partir de l'histoire. Le groupe numéro 3 a réécrit le texte en utilisant les mots dans lesquels il y avait la voyelle nasale, après ils les ont exposés. Le groupe numéro 4 a élaboré un jeu de cartes illustré avec des dessins des personnages et les lieux du mini-conté, ils les ont mélangées et chaque apprenant du groupe prenait trois cartes et selon le dessin l'apprenant racontait l'histoire en suivant l'ordre de l'histoire. Ils comptaient sur 20 minutes pour la préparer et 10 pour l'exposer.

**Les observations du développement de l'activité :** tous les apprenants ont participé de l'exercice. Chaque apprenant a aidé l'autre à développer l'activité en particulier pour bien prononcer les textes. En réalité, ils ont répété les mots pour s'entraîner. Le graphique suivant illustre l'évaluation de la prononciation de la voyelle nasale [ɛ̃] chez les apprenants pendant la deuxième séance :



**Schéma 8.** Le 67% prononcent bien

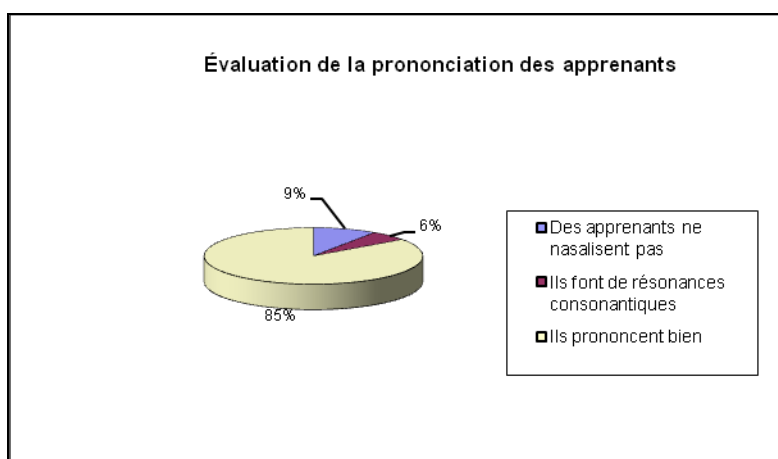
**Analyse :** à partir de la deuxième activité nous avons vérifié que 67% des apprenants ont bien prononcé les voyelles nasales. Si nous comparons le schéma de la première séance nous pouvons vérifier que le niveau d'amélioration de la prononciation a été de 42%. Nous pouvons conclure que la plupart des apprenants ont surmonté leur difficulté à prononcer la voyelle nasale [ɛ̃].

**Troisième séance :** ce jour-là nous avons développé un exercice en utilisant les mini-contes « le message » et « le cas mystérieux » afin de maîtriser la prononciation de la voyelle nasale [œ̃]. Vingt apprenants ont participé à l'exercice.

## Stratégies:

1. D'abord nous avons réécrit les mini-contes au tableau en remarquant les voyelles nasales avec la couleur orange.
2. Ensuite, nous avons lu le texte.
3. Nous avons expliqué la consigne qui était la suivante : les apprenants devaient faire un cercle, postérieurement un apprenant devait lire le mini-conté qui était écrit au tableau et quand nous faisons un geste un autre apprenant devait continuer à raconter l'histoire, cependant à la fin du mini-conté les autres apprenants devaient suivre l'histoire jusqu'au dernier apprenant qui devait narrer la fin. Néanmoins, chaque apprenant devait utiliser le numero 1 (un) ou l'article indéfini « un » dans la partie inventée par lui. De plus, l'histoire devait être cohérente. Cet exercice a duré 40 minutes.

**Les observations du développement de l'activité :** c'était un exercice très amusant et tous les apprenants ont créé des phrases cohérentes. En plus, ils ont prononcé la voyelle nasale [œ̃]. En général, les apprenants ont fait des efforts pour prononcer la voyelle et ils l'ont bien fait. Le schéma suivant montre l'évaluation de la prononciation de la voyelle nasale [œ̃] chez les apprenants lors de la troisième séance :



**Schéma 9.** Le 85% prononcent bien

**Analyse :** dans la troisième séance nous avons observé que 85 % des apprenants ont bien prononcé les voyelles nasales. En général, ils ont bien nasalisé, nous avons analysé que le 9% des apprenants n'ont pas nasalisé et le 6% ont prononcé en ajoutant des résonances consonantiques. Nous avons examiné que la plupart des apprenants ont amélioré leur prononciation en ce qui concerne la voyelle nasale [œ̃].

**Quatrième séance:** Ce jour-là nous avons fait une activité avec le mini-conté “Le bon Orchestre” dans lequel les apprenants ont prononcé la voyelle nasale [ɔ̃]. Ce jour là dix-huit apprenants étaient dans la salle de classe.

**Méthodologie :**

1. D'abord nous avons écrit dans un porte-affiche le mini-conté et chaque étudiant lisaient une ligne du mini-conté.
2. Après, les apprenants ont choisi un mot qui avait les voyelles nasales et ils écrivaient une phrase.
3. Ensuite, par groupes de trois étudiants devaient lire correctement chaque phrase et nous avons donné des points pour les groupes qui lisaient bien.

**Les observations du développement de l'activité:** Il faut remarquer que la dernière partie de l'activité a été très amusante puisque les apprenants voulaient gagner les points, en plus ils faisaient l'effort pour prononcer les voyelles d'une façon correcte. Il y avait déjà un processus et ils ont intériorisé la prononciation correcte.

## CONCLUSIONS

En résumé, à travers les données obtenues à travers notre journal de bord, concernant les difficultés des prononciations, nous avons constaté que les apprenants colombiens de FLE de la FASE avaient beaucoup de problèmes à prononcer les voyelles nasales. Cette difficulté a une relation avec la langue maternelle des apprenants puisque ces phonèmes n'existent pas dans leur langue d'origine. Ainsi donc, les habitudes articulatoires sont distinctes. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas habitués à prononcer quelques phonèmes du système phonologique français. En plus, le temps du cours de FLE n'est pas suffisant parce que les apprenants avaient trois heures de cours de FLE le samedi pendant quatre mois. En outre, il faut remarquer que les apprenants n'étaient pas autonomes, en d'autres mots ils n'étudiaient pas chez eux.

A partir des activités du « Plan Lecteur » nous avons vérifié que le degré de difficulté des apprenants à prononcer les voyelles nasales n'était pas le même. Ils avaient assez de problèmes à prononcer les voyelles [ã] et [õ] suivies des voyelles [ẽ] et [œ]. C'est pour cela que nous avons mis l'accent sur les voyelles suivantes : [ã], [õ] et [ẽ]. De surcroît, à travers ce travail de recherche nous avons examiné que le niveau de difficultés des apprenants était lié à la position dont se trouvait la voyelle nasale ou la lettre qui était après la voyelle. En outre, le problème était assez complexe si dans le même mot il avait deux voyelles nasales.

En effet, après avoir utilisé des mini-contes en français, nous avons observé que les apprenants ont amélioré leur prononciation, toutefois nous avons constaté que dans la première séance les apprenants identifiaient la voyelle. Cependant, ils ne la prononçaient pas de la manière correcte. En d'autres termes ils ne nasalisaient pas et ils faisaient des résonances consonantiques.

En réalité, à partir de la deuxième séance les apprenants ont bien prononcé, c'est-à-dire qu'ils ont nasalisé et la prononciation était dépourvue des résonances consonantiques.

Effectivement, les couleurs qui marquaient chaque voyelle nasale ont aidé les apprenants à identifier et assimiler le mode dont ils devaient prononcer chaque voyelle.

En plus, nous avons considéré que la méthodologie de travailler les voyelles nasales séparément leur a permis de mieux reconnaître la façon dont ils devaient les prononcer. En général, les apprenants se sont bien amusés à travailler la prononciation à travers les mini-contes. En effet, ils ont aimé jouer à partir des histoires. Il est certain que les apprenants profitent des activités ludiques dont ils peuvent apprendre en jouant.

Nous pouvons conclure que les mini-contes peuvent aider les apprenants à améliorer leur prononciation en ce qui concerne les voyelles nasales. De plus, à travers des activités ludiques en utilisant les mini-contes les apprenants apprennent d'une façon amusante. Effectivement, en tant que stagiaires et enseignants nous devons observer les difficultés que nos apprenants peuvent avoir afin de chercher les outils pédagogiques, les méthodologies, etc., nécessaires pour les aider dans leur processus d'apprentissage.

## BIBLIOGRAPHIE

AUSUBEL, D. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BOJACA, B. e. (1996). El cuento. *Talleres para la producción y evaluación de textos* , 20.

BOUQUET, S. (2001). *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*. Clé International.

CALLAMAND, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris: Clé International.

CAMELO PINILLA, S. A. (2008). *La institucionalización de la enseñanza del francés en Colombia en la primera mitad del siglo XIX*. Tesis Publicada, Universidad Javeriana, Bogotá, Bogotá.

CENTURIÓN, S. (2007). *El valor pedagógico de las minificciones*. Ponencia presentada en el marco del II encuentro de egresados en letras de la universidad Nacional de Formosa. Recuperado el 14 de Abril de 2010, de <http://articuloss.blogspot.com/2007/11/el-valor-pedagogico-de-las-minificciones.html>

COMPANYS, E. (1966). *Phonétique française pour hispanophones*. France: Hachette et Larousse.

DIAZ Castañeda, R., & PARRA Rojas, C. (1997). *Breve teoría y antología sobre el minicuento latinoamericano*. Neiva: ACE Samán Editores. Universidad Surcolombiana.

DUFEU, B. (s.f.). *Franc-parler.org: un site de l'organisation internationale de la Francophonie*. Recuperado el 18 de mayo de 2010, de [http://www.francparler.org/dossiers/phonetique\\_dufeu.htm](http://www.francparler.org/dossiers/phonetique_dufeu.htm)

GOICOECHEA G, N. e. (s.f.). *Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE*. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://www.edufle.net/Fautes-typhiques-des-hispanophones>

GONZALES MARTINEZ, H. e. (2006). *La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes himpermeables*. Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia.

GRAMMONT, M. (1954). *Traité pratique de prononciation française*. Paris: Librairie De Lagrave.

KANEMA, P. K. (1990). *Plaisir des sons enseignement des sons du français "cahier de l'élève*. Paris: Les éditions Didier.

LACHAISE, S. (s.f.). *La lecture en couleurs de Caleb Gattegno*. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://pagepersoorange.fr/une.education.pour.demain/articlesapfond/lecture/suzef.htm>

LAUFER, R. e. (1974). *Le conte-la poésie*. Paris: FernanNathan Editeur.

LEAL, P., & MARTIN, I. e. (2005). *Tras la huella de el cuento*. México: Edére.

LEÓN, P. e. (1969). *Introduction a la phonetique corrective : a l'usage des professeurs de francais a l'etranger*. France: Libraires Hachette et Larousse.

MANRIQUE, M., & ROA, M. e. (2008). *Propuesta didáctica de mejoramiento del nivel de francés lengua extranjera de la universidad libre*. Tesis publicada, Universidad Libre, Bogotá, Bogotá.

MONTAGU, J. (2007). *Étude acoustique et perceptive des voyelles nasales et nasalisées du français parisien*. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de [http://lpp.univparis3.fr/equipe/julie\\_montagu/Travaux\\_de\\_recherche.pdf](http://lpp.univparis3.fr/equipe/julie_montagu/Travaux_de_recherche.pdf)

MORENO Castrillon, F. (2010). *Cómo escribir textos argumentativos según normas internacionales APA, IEEE, MLA, Vancouver e Icontec*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

OMIL, A. e. (1959). *El cuento y sus claves*. Buenos Aires: Editorial Nova.

OSPINA, V. e. (2007). *analyse des variations lingüistiques du français et mise en oeuvre d'un outil pour la classe de FLE*. Bogotá.

OSPINA, V. e. (2007). *Analyse des variations lingüistiques du français et mise en oeuvre d'un outil pour la classe de FLE*. Tesis Publicada, Bogotá.

PEREZ BELTRAN, A. M. (1997). *Cuento y minicuento*. Santafé de Bogotá: Página Maestra Editores Ltda.

*Reading with color*. (s.f.). Recuperado el 14 de abril de 2010, de <http://www.readingwithcolor.com>

RENAUD, P. (s.f.). *Absoute pour un locteur natif Université de Paris III –Sorbonne nouvelle*. Recuperado el 8 de mayo de 2010, de <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/Renaud.htm>

RIVERA, F. L. (2007). *Chaprenons: dessin didactique pour l'enseignement précoce de FLE*. Tesis publicada, Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá.

RODRÍGUEZ ROMERO, N. (2007). *Elementos para una teoría del minicuento*. Colombia: Imprenta y publicaciones de la universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia.

RODRIGUEZ VASQUEZ, F. (2002). *El diario de campo una herramienta para investigar en preescolar y primaria*. Bogotá: Enlace Editores.

ROJO, V. (1997). *Breve manual para reconocer minicuentos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco.

RUBIO de Gómez, G. C. (1999). *Modelo audiovisual para la enseñanza del francés en básica*. Tesis, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.

TOMÉ, M. (1995). *Phonétique française-FLE Université de León*. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/stravoyelles.html>.

ZAVALA, L. (2000). *Relatos vertiginosos. Antología de cuento mínimos*. México: Alfaguara.

# MINI-CONTES

# La fête du soleil

## [ε]

Hier au matin, le jeune roi a fait une fête pour célébrer l'été. Toutefois, il n'avait pas invité la lune. Et, elle a crié : « quelle injustice !! ». Certes, la lune pleine était très inquiète. Le nuage gris, qui avait vu le visage de chagrin de la Lune, a interrogé le Soleil : « pourquoi vous n'avez pas invité la Lune ? Le Soleil lui a répliqué : « c'était impossible, elle devait le savoir, à insisté le Soleil ». Le jeune roi était très triste, alors il a écrit: « Lune, je t'invite à la fête de l'éclipse du soleil ».

Écrit par : Jacineide da Cruz

# Le syndicat des animaux



Le cinq juin, le singe et le lapin étaient allés chez le médecin, le docteur Babouin. Ils étaient furieux parce que le docteur ne voulait pas examiner l'incroyable pingouin. « Je suis le médecin » criait M. Babouin. Alors, le pingouin a décidé d'organiser le syndicat des animaux afin que le docteur l'examinerait. Tous les animaux criaient et, le pingouin était indigné parce qu'il avait mal à la tête dès le matin. Il sautait partout lorsqu'une cascade d'eau froide est tombée sur le pingouin, « calme-toi » disait le docteur. Le pingouin a ouvert ses ailes imperméables et, il s'est calmé.

Écrit par : Nataly Peña et Jacineide da Cruz

# La peur dans la forêt

[ã]

Dans la forêt amazonienne les animaux criaient. Les serpents et les araignées se cachaient entre les feuilles des arbres. Près de la rivière les crocodiles se lançaient dans l'eau. Le jaguar observait à distance. Ils savaient que le danger était là. Les animaux entendaient différentes voix. La bataille pour la vie commençait.

Écrit par : Jacineide da Cruz

# Le mystère dans le parc "Simon Bolivar"

[ã]

Vendredi treize décembre de l'année passée a été très mystérieux. Je vendais de la viande près du lac, le temps changeait et je sentais la voix la plus douce qui chantait, j'avais et j'entrais dans l'eau verte mais, rapidement je descendais. «En ce moment je suis assis sur le banc près du lac, j'observe les personnes qui passent et, ma mère pleure. Je m'approche d'elle et je l'embrasse, cependant elle ne me regarde pas. Ensuite, je perçois que les gens ne me voient pas et ils ne savent pas que je suis là ».

Écrit par : Nataly Peña

# Le message

[ œ ]

Un lundi María, qui était une fille très humble a écrit un message au tableau de l'école: « protégez la jungle ! ».

Écrit par : Jacineide da Cruz

# Le cas mystérieux

[ œ ]

Un jeune brun a fait des graffitis sur les murs de l'école. Le directeur cherchait le coupable et, il observait la scène du crime et, il a trouvé une preuve. Une personne avait oublié un petit mouchoir. Chacun des élèves a été interrogé, mais le directeur n'avait pas résolu le cas. Le dernier élève est arrivé et leur arôme agréable a parfumé l'air. Voilà! Le coupable a été découvert, c'était le même parfum qui était sur le mouchoir.

Écrit par : Jacineide da Cruz

# Le bon orchestre

[ 5 ]

Au zoo de « Santa Cruz » il y avait une hyène qui était nerveuse parce que le lion Leo grossissait beaucoup chaque fois que le cochon jouait du violon, le mouton jouait de la trompette et le poisson jouait du basson. Ils voulaient être célèbres, mais le Lion était nerveux et, il essayait tout pour maigrir : il faisait de la natation, il buvait beaucoup de jus de concombre. Mais, il était chaque jour plus gros. Alors, il a décidé de chercher l'accordéon de son père et, il s'est uni à l'orchestre. Le bon orchestre avait beaucoup de succès et ils portaient de beaux vestons pour participer au programme de télévision « sábados animados».

Écrit par : Nataly Peña

# Le cochon musical

[ 3 ]

Le camion allait à Bogotá, il était chargé de légumes tels que : des concombres, des tomates, des carottes, etc. Mais, le conducteur s'est arrêté à cause du son étonnant qui venait de la cargaison. Il a révisé et il a vérifié que le cochon de son oncle était là. Le bon conducteur qui était près de Bogotá a décidé de retourner le cochon par avion. Mais, de toute façon, tous les légumes étaient mordillés.

Écrit par : Nataly Peña

# **ANNEXES**

## JOURNAL DE BORD

### PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

**Date:** Bogotá, samedi, le 23 août 2008

**Cours :** niveau I des enfants et du niveau II des adolescents/adultes

**Espace:** Cours de français dans l'école "Fe y Alegría" - Quartier Garcés Navas

**Nom de l'observateur:** Lady Nataly Peña Melo

Les dix élèves ont formé un cercle, les quatre professeurs ont fait une explication de l'activité. Le thème était les saluts. Ensuite un professeur avait la voix basse. Les étudiantes faisaient la prononciation de chaque salut. Il était compliqué pour les petits. Les petits répétaient et en conséquence les professeurs faisaient une explication en espagnol, mais l'explication était très rapide. Ils ne prêtaient pas attention si les élèves comprenaient.

Après les professeurs faisaient un exercice de présentation avec; "je m'appelle", donc ils écrivaient le verbe s'appeler. Il y a peu d'étudiants étaient attentifs à l'explication parce qu'il y a d'autres étudiants qui écrivaient la conjugaison du verbe. Ensuite les étudiants faisaient une carte avec le nom, l'âge et le quartier où ils habitent. Tandis les élèves finissaient l'exercice les professeurs prenaient des photos. Après les professeurs faisaient l'explication des nombres et ils faisaient la présentation de carte et ils faisaient la relation avec les nombres quand ils disaient l'âge. Ensuite les élèves changeaient les cartes et ils faisaient la présentation de chaque carte correspondant. Les professeurs ne corrigeaient pas la prononciation des élèves tandis qu'ils parlaient.

Après la pause, ils faisaient l'explication des animaux, ils dessinaient les animaux au tableau. Les professeurs faisaient entre eux une conversation tandis que les élèves dessinaient. Les animaux ont été écrits sans l'article. La salle de classe était très silencieuse. Ensuite ils jouaient « se concentrer » donc les étudiants formaient deux groupes de cinq et ils faisaient une relation avec le nom de l'animal et le dessin de l'animal. Enfin, ils faisaient une conversation entre étudiants où rappelaient les saluts.

Il est évident qu'il manque une bonne préparation de la classe puisque les enseignants ont fait beaucoup d'activités mais les apprenants n'intériorisent pas les connaissances. Par

exemple il n'y a eu une correction de la prononciation, une révision des thèmes et une évaluation. Il faut remarquer, que les apprenants ont prononcé de la même manière toutes les voyelles nasales. Cependant est très vite pour réfléchir à propos de la prononciation puisque les apprenants n'avaient pas eu un contact direct avec le français.

## **JOURNAL DE BORD**

**Date:** Bogotá, samedi, le 30 août 2008

**Cours :** niveau I des enfants et du niveau II des adolescents/adultes

**Space:** Cours de français dans l'école "Fe y Alegría" - Quartier Garcés Navas

**Nom de l'observateur:** Lady Nataly Peña Melo

Je suis arrivée à salle de classe, il y a neuf étudiants, tandis que les autres étudiants arrivaient les professeurs révisaient la leçon entre eux. Ils ont été cinq professeurs. Ils ont lu un dialogue de « joyeux Anniversaire » Ils ont fait peu de questions, mais seulement un garçon a répondu.

Après, les élèves ont écrit une situation correspondance à l'anniversaire et les choses qu'ils doivent apporter à l'anniversaire. Les professeurs ont corrigé aux élèves tandis qu'ils écrivaient les situations.

Les élèves ont présenté leurs écrits et les professeurs ont corrigé les erreurs de grammaire et prononciation mais, il y a beaucoup d'interférence et beaucoup de bruit qui n'aide pas à un développement continu de la classe. Donc, quand les enseignants ont répété la prononciation correcte les apprenants n'écoutaient pas mais ils imitaient la position de la bouche mais, il y manqué une répétition de chaque apprenant.

Après le repose je suis arrivée en autre salle de classe, cette le niveau un, il y a vingt-quatre étudiants. Ils ont formé en cercle. Les professeurs ont expliqué le verbe être et elles ont fait relation avec las professions. Les étudiants ont répété la conjugaison de verbe être. Cette conjugaison ont été au tableau. Pour conclure je peux faire une comparaison entre les deux types de public et je crois que les enfants apprennent plus facile la prononciation que les

adultes et adolescents, puisqu'ils ont fait l'effort à prononcer bien chaque mot en plus il oublie l'honte quand ils font les mouvements correspondants pour dire chaque mot ou phrase.

## JOURNAL DE BORD

**Date:** Bogotá, samedi, le 21 mars 2009

**Cours :** niveau I des enfants et du niveau II des adolescents/adultes

**Espace:** Cours de français dans l'école "Fe y Alegría" - Quartier Garcés Navas

**Nom de l'observateur:** Lady Nataly Peña Melo

On a commencé la classe avec la révision du devoir qui était à propos de la conjugaison des verbes du troisième groupe (aller, apprendre, attendre, avoir, boire) puisqu'ils avaient des problèmes avec la conjugaison de ces verbes en plus, les apprenants écrivaient une phrase avec chaque verbe.

Ensuite chaque apprenant a lu un paragraphe de l'histoire « Un cas difficile » du livre Le souvenir d'Egypte, parce que cela fait partie du Project « plan lecteur ». Il y a eu beaucoup d'erreurs à prononcer les mots qui ont les voyelles nasales donc, on a écrit ces mots et les apprenants ont inventé une autre histoire en utilisant ces mots. Ensuite ils ont présenté les histoires et on a corrigé chaque erreur de prononciation. Il est évident le problème de nasalisation chez les apprenants. On a trouvé qu'ils ont commis beaucoup des erreurs avec les suivants mots :

Mots	Voyelles nasales	Nombre d'apprenants qui fait des fautes	observations
un	[œ̃]	12	Les apprenants ne nasalisent pas.
Vraiment	[ã]	16	
mon	[õ]	18	
grand	[ã]	15	
matin	[ã]	13	
comprendre	[ã]	14	

On a fait un dialogue en utilisant les mots interrogatifs et de cette manière on a expliqué ce thème. Après on a donné une photocopie avec les mots interrogatifs et les apprenants ont créé des questions avec ces mots dans le tableau. De cette manière on a fait l'évaluation et les corrections pour ce thème.

Finalement on a donné la photocopie d'un courrier électronique où les apprenants ont écrit un message par son copain en utilisant les mots et les pronoms interrogatifs. Il faut remarquer que cette était le devoir.

En résumé on a trouvé les suivants mots dans lesquels il y a des erreurs à prononcer :

Les voyelles		Les voyelles nasales	
	[wa]	dans	[ã]
crois		chambre	
prévois		descendu	
sais	[ɛ]	commence	
fait	[ɛ]	comment	
Voyons	[wai]	parenthèses	
autobus	[o]	repandre	
		avant	
		demande	
		manteau	
		vient	
		chemin	[ẽ]

## JOURNAL DE BORD

**Date:** Bogotá, samedi, le 4 avril 2009

**Cours :** niveau I des enfants et du niveau II des adolescents/adultes

**Espace:** Cours de français dans l'école "Fe y Alegría" - Quartier Garcés Navas

**Nom de l'observateur:** Lady Nataly Peña Melo

On a commencé la classe avec l'échange des messages où ils ont lu leurs réponses mais, on a trouvé les suivants mots avec des erreurs à les prononcer.

Mots	Fautes des apprenants	Forme correcte
salut	[salu]	[saly]
comment	[koman]	[kɔmã]
musique	[musik]	[myzik]
tu	[tu]	[ty]
vas	[ba]	[va]
ton	[ton]	[tõ]

Ensuite les apprenants ont lu le deuxième chapitre intitulé [Premier jour- Visite du musée égyptien](#) » du livre « le souvenir d'Egypte » qui fait partie du Project « plan lecteur ». On a fait la même méthodologie qui on a fait le samedi dernier : les apprenants ont lu et on a écrit au tableau les mots avec beaucoup des erreurs à prononcer. Ces mots sont les suivants :

Mots	Voyelles nasales	Numéro de fautes par élèves
en	[ẽ]	10
mon	[õ]	14
Légrand	[ã]	18
monde		10
pharaons	[õ]	16

attention	[ã]	18
attention	[õ]	15
incroyable	[ẽ]	13
un	[œ]	8
ressemble	[ã]	15
pardon	[õ]	16
demande	[ã]	13
réponds	[õ]	18
lundi	[õ]	18
parents	[ã]	12
ont	[õ]	10
mien	[ã]	12
sûrement	[ã]	16
encore	[ã]	6
antipathique	[ã]	10

Après, on a corrigé les erreurs de prononciation et on a fait des exercices de phonétique où les apprenants ont répété les modes d'articulation. Ensuite, les apprenants ont complété l'exercice d'une photocopie où il y avait des dessins et ils devaient écrire les verbes d'après l'action. Ils ont complété l'exercice et on a répété les actions qui étaient écrites sur la photocopie. Comme : tournez la tête, fléchissez les genoux, baissez la tête, tirez le bras, etc.

À propos le mémoire, il faut remarquer que quelques apprenants ont amélioré la prononciation et la nasalisation mais, on souligne le travail autonome des ces apprenants. En général, ils ont amélioré la prononciation des voyelles nasales comme : [ã] et [ẽ]. En plus on a trouvé que la prononciation correcte dépend de la position de la voyelle nasale, c'est-à-dire à début, en demi ou final et du mot qui est à côté de la nasale. On souligne l'importance de créer un outil pédagogique en contexte qui aide à surmonter ces erreurs de prononciation, en particulier, la nasalisation.

## JOURNAL DE BORD

**Date:** Bogotá, samedi, le 16 août 2008

**Cours :** niveau I des enfants et du niveau II des adolescents/adultes

**Espace:** Cours de français dans l'école "Fé y alegría" - Quartier Garcés Navas

**Nom de l'observateur:** Jacineide da Cruz

### **Narration du texte:**

L'école « Fe y Alegría » est situé près de l'arrêt du bus de « Transmilenio », alors c'est facile d'arriver là. l'école est grande, mais les salles de classe ne sont pas suffisantes pour le nombre de cours qui est offerts. J'ai observé que l'espace est propre aussi bien dedans qu'à l'extérieur.

D'abord j'ai observé le cours de français du niveau débutant et, j'étais dans une salle qui était grande et il y avait 18 apprenants, ils étaient de différents âges, il existait des adultes et des adolescents. J'ai observé que les fenêtres étaient grandes et elles occupaient tout un mur, cependant il n'y avait pas de rideaux, pour ceci le lieu était bien illuminé. et cela permettait aux apprenants de bien voir au moment de faire leurs devoirs. Les chaises n'étaient pas très confortables, mais elles étaient en bon état. Le tableau blanc était petit, cependant ceci n'empêchait pas les stagiaires de développer les activités. Dans ce cours les apprenants étaient attentifs à la classe et ils sont intéressés à apprendre. Cependant, il y avait quelques-uns apprenants qui ne participaient pas de la classe de façon spontanée les stagiaires devaient leur poser des questions afin de les motiver à participer. Je me suis restée dans une place où je pouvais observer toute la salle, c'est-à-dire que je pouvais observer aussi bien les stagiaires que les apprenants.

Les stagiaires de huitième semestre, qui étaient cinq femmes, étaient tranquilles et, elles avaient préparé du matériel pour la classe concernant le sujet qu'elles allaient apprendre. Une des stagiaires a écrit la date au tableau, en effet elle a écrit (août), c'est-à-dire qu'elle avait mis l'accent circonflexe sur la lettre incorrecte. J'ai parlé avec Sara et je lui ai expliqué la faute afin qu'elle puisse la corriger, mais j'ai fait ceci d'une manière discrète. En plus, je lui ai demandé comment elles agissaient dans cette type de situation, elle a répondu qu'elles parlaient calmement

entre elles et, elles corrigeaient la faute. La stagiaire Viviana a fait une activité dont le sujet était à propos de la présentation, alors elle a écrit au tableau :

« Je m'appelle \_\_\_\_ ? »

« J'ai \_\_\_\_\_ ans ».

« J'habite à \_\_\_\_\_ ».

« J'étudie à \_\_\_\_\_ ».

« Je travail à \_\_\_\_\_ ».

La stagiaire posait des questions, par exemple : comment vous vous appelez ? et les apprenants devaient compléter les phrases en utilisant les informations écrites au tableau. Ainsi donc, ils les ont complétées. Toutefois, j'ai observé qu'il y avait beaucoup de problèmes par rapport à la prononciation les difficultés présentées par les apprenants étaient les suivantes :

Mots	Fautes des apprenants	Forme correcte
salut	[salu]	[saly]
bonjour	[bon3u]	[bɔ̃ʒuR]
comment	[koman]	[kɔ̃mã]
Je	[ʒə]	[ʒɛ]
Vous appelez	[vu sapele]	[vu zapple]
ans	[ã]	[ã]
étudie	[etudj]	[etydj]

Les stagiaires corrigeaient toujours les fautes des apprenants. Plus tard, la stagiaire Sara a fait une activité dans laquelle les apprenants devaient faire une description de leurs copains et il pouvait utiliser le dictionnaire. Tous les apprenants ont participé de l'activité et ils ont posé des questions quand ils avaient de doutes.

Dans le cours de français du niveau II des adolescentes, les stagiaires Mauricio et Jairo ont fait une activité de compréhension orale. D'abord ils ont donné une photocopie aux apprenants, après Mauricio leur a donné les instructions. Ils devaient écouter deux dialogues, le premier était à

propos d'un concert et l'autre parlait de la profession de boulanger. Ensuite, les stagiaires ont demandé aux apprenants les réponses et ils les ont corrigé tous ensemble. En plus, les stagiaires ont corrigé les fautes de prononciation

Et ils ont pris les feuilles afin de corriger la production écrite des apprenants. Les stagiaires ont dit que dans la classe prochaine ils les donnaient les photocopies déjà corrigé et qu'ils allaient discuter à propos des fautes.

Plus tard, les apprenants avaient fini et Mauricio leur a demandé s'ils savaient quel était la différence entre la profession de boulanger et pâtissiers, alors deux apprenants l'ont expliqué et ils l'ont bien fait. Un apprenant a parlé a raconté une anecdote à propos de la façon dont les boulangers préparaient le pain au moyen-âge. **En général, dans ce cours les apprenants avaient une bonne prononciation, cependant ils ne prononçaient pas bien les mots suivants:**

Mots	Transcription phonétique	Fautes des apprenants
boulanger	[bulãʒe]	Ils ne nasalisent pas et ils ajoutent les consonnes m ou n après la voyelle nasale.
concert	[kõsɛR]	
profession	[pRɔfɛsjõ]	
moyen	[mwajɛ̃]	
pain	[pɛ̃]	
manger	[mãʒe]	
demande	[dɛmãd]	
chanteur	[ʃãtœR]	Ils prononcent la voyelle orale[y] tel que la voyelle [u].
musique	[myzik]	

### Réflexion :

Il me semble que les apprenants sont intéressés à apprendre, en plus les stagiaires préparent bien les matériels pour la classe et ils corrigent les fautes de prononciation, mais quelquefois ils ne le font pas. Alors, il faut qu'ils mettent emphase sur la cela afin de motiver les apprenants à prononcer bien les mots et pour qu'ils améliorent leur production orale. Cela leur permettra de s'exprimer d'une façon plus claire, de plus ils seront plus confiants au moment d'exprimer leurs

idées et de garantir que l'autre lui comprendra. Il y a beaucoup d'apprenants, du niveau débutant en particulier, qui ont de difficultés à parler et à prononcer quelques phonèmes. Toutefois, on comprend qu'il s'agit du cours de débutant, ce la veut dire qu'ils n'ont pas un vocabulaire plus vaste, mais il faut que les stagiaires les motivent à apprendre soit en classe soit chez eux.

Dans le cours du niveau II ils parlent bien et j'ai observé qu'ils ont un vocabulaire plus ample et ils expriment leurs idées facilement. Cependant, ils ont des problèmes à prononcer correctement les voyelles nasales. En outre, ils avaient de difficultés à mettre les accents. Ils utilisaient le dictionnaire quand ils avaient des doutes ou ils demandaient d'informations aux stagiaires.

En conclusion, il est important que les stagiaires observent leur cours afin d'aider les apprenants dans leur processus d'apprentissage. En effet, chaque apprenant a des caractéristiques différentes et il faut reconnaître leur singularité. De même, les enseignants doivent observer leur classe afin d'évaluer leur propre processus. Ceci leur permettra d'adapter leur classe, d'améliorer, d'apprendre, de changer ce qui ne marche pas.

## **JOURNAL DE BORD**

**Date:** Bogotá, samedi, le 23 août 2008

**Cours :** niveau I des enfants et du niveau II des adolescents/adultes

**Espace:** Cours de français dans l'école "Fe y Alegría" - Quartier Garcés Navas

**Nom de l'observateur:** Jacineide da Cruz

### **Narration du texte:**

D'abord la stagiaire a dessiné un garçon au tableau, ensuite elle a donné les instructions : « les élèves devaient passer au tableau et ils devaient écrire les parties du corps et ils devaient les prononcer », les élèves l'ont bien fait, mais il y avait un peu de problèmes de prononciation et d'utilisation des articles définis et indéfinis.

Des fautes de prononciation : « yeux, doigts, coude, cou, main »

Ensuite, la stagiaire a demandé aux élèves « on dit le pied ou la pied ? » après un élève a répondu

« le pied », « on dit le tête ou la tête ? ». De plus, la stagiaire a dit « doigts est pluriel alors on doit mettre quel article défini ? » un élève a répondu « les doigts »

Le stagiaire Rony a écrit « l'oreille / un oreille », mais le mot oreille est féminin : une oreille.

Après, le stagiaire Rony a expliqué qu'on dit la main, on doit mettre donc l'article indéfini UNE.

Ensuite, il a demandé aux élèves : « quel est le pluriel par l'oreille ? »

Les oreilles a répondu Rony.

Rony a collé au tableau deux papiers avec l'explication des articles définis et les articles indéfinis, par exemple il a écrit : singulier : **une** – féminin

Singulier : **Un** – « masculin**E** »

Pluriel : **Des** – féminin / masculin

Le stagiaire a écrit « masculine », alors la professeur Tania a dit quelque chose à une stagiaire et elle a parlé avec Rony, ensuite, il a corrigé le mot **E**, mais il n'a pas expliqué parce qu'il l'a fait.

De plus, Rony a demandé aux élèves « répétez un, une, des ».

Après l'explication une stagiaire a collé au tableau un papier dans lequel elle avait écrit des phrases pour compléter le texte à trous. De plus, elle a fait des fiches dans lesquelles elle a écrit les articles définis et les articles indéfinis, après les élèves ont passé au tableau, ils ont lu la phrase et ils ont choisi l'article qui convenait, ensuite ils ont collé des fiches dans le texte à trous. Exemples : La photo de la page 20 montre un salon. Marie et Vicent regardent des photos. Chaque élève a lu les phrases à haute voix. Les élèves l'ont bien fait.

Après, la stagiaire a proposé une activité de compréhension orale, elle a donc donné une photocopie aux élèves, c'était à propos des parties du corps humain, les élèves devaient écrire les parts du corps. La stagiaire a dit : « lisez, maintenant nous allons écouter une chanson et vous devez compléter » C'était une chanson enfantine.

- Ecoutez la chanson
- écrivez les mots que vous comprenez.

La stagiaire n'a pas mis la chanson complète, c'est-à-dire, elle a mis phrase à phrase.

D'abord, les élèves n'ont rien compris, mais quand la stagiaire a commencé à lire les élèves ont commencé à comprendre. Les élèves ont été très déçus, parce que la chanson allait trop vite. De plus, je trouve que d'abord les stagiaires devaient lire lentement les paroles de la chanson. En ce moment-là, les élèves ont commencé à comprendre, ils ont compris le mot (les yeux), mais la

chanson parlait des parties du corps des animaux, par exemple : les ailes, les pattes, le bec, etc., mais les stagiaires ont expliqué les parties du corps humains, alors, la activité n'a pas été cohérente puisque elle n'a pas maîtrisé des sujets que les élèves ont appris. Dans ce cours les stagiaires font assez d'activité ludique et ceci motive les élèves.

Cependant, d'une part les élèves disaient « la nez », En effet il s'agit d'une interférence de leur langue maternelle. D'autre part, les fautes de prononciation sont très courantes chez les élèves.

Sur le tableau ci-dessous je les illustre:

Mots	Transcription phonétique	Fautes des apprenants
un	[œ̃]	Ils ne nasalisent pas et ils ajoutent les consonnes m ou n après la voyelle nasale.
prononcer	[pRɔ̃nkœ̃se]	
main	[mœ̃]	
féminin	[feminœ̃]	
masculin	[maskylœ̃]	
dents	[dɑ̃]	
chanson	[ʃɑ̃sɔ̃]	
Le	[lə]	La liaison et la prononciation de la lettre [z]
Les_ yeux	[lezjœ̃]	

C'était la fin de l'observation dans le cours de niveau I des enfants.

Ce jour- là, Aida et moi, nous sommes allées à la salle de classe du cours du niveau II des adolescentes/adultes.

Dans ce cours il y a 12 élèves, mais dans il y avait 06 élèves.

Les stagiaires ont fait une activité dans laquelle les élèves devaient tirer au sort avec dé et d'après le numéro ils devaient avancer dans la grille dont il y avait beaucoup de mots (pronom sujet, verbes, noms, etc.), ensuite, les élèves devaient créer des phrases en utilisant ces mots.

Après, les stagiaires ont donné une photocopie aux élèves, c'était un texte. Comme devoir les élèves la devaient lire afin de maîtriser la compréhension écrite.

Ensuite, le stagiaire Jairo a écrit un petit texte au tableau. Ensuite, il a expliqué aux élèves qu'ils devaient passer au tableau pour souligner les adjectifs qualificatifs.

Exemple : « C'est une jeune fille sympathique. Elle travaille dans une agence de voyages... »-  
« Elle plaisante avec la collègue de bureau... » (du bureau).

Les élèves ont bien fait, cependant un élève a souligné le mot **bien** dans la phrase suivante : « On aime bien une jeune fille », alors, le stagiaire Leonardo a expliqué « ce mot n'est pas un adjectif, c'est un adverbe ».

Par rapport à la production écrite les apprenants ont des difficultés, mais surtout en ce qui concerne les accents tels que : l'accent grave et circonflexe.

Mots	Transcription phonétique	Fautes des apprenants
un	[œ̃]	Ils ne nasalisent pas et ils font des résonances consonantiques
sympathique	[sẽpatik]	
élégant	[elegã]	
intelligent	[ẽteliã]	
dans	[dã]	
agence	[aãs]	
plaisante	[plẽzãt]	
faisons	[fẽzõ]	
on	[õ]	En général, ils prononcent le phonème [v] tel qu'une [b]
avec	[avẽk]	
avoir	[avwaR]	
bureau	[byRo]	Ils prononcent la voyelle orale [y] tel que la voyelle [u].
faisons	[fẽzõ]	En général, ils

		prononcent le phonème [z] tel qu'une [s]	
<p>Après la récré on est allée à la salle de classe du cours de niveau I des adultes et des adolescents. En ce moment-là, la stagiaire a expliqué la différence entre Je et J'ai.</p> <p>Ensuite, la stagiaire a demandé aux élèves qu'ils devaient créer des phrases en utilisant le verbe avoir.</p> <p>Un élève a écrit : « J'ai un chien. J'ai deux chats ».</p> <p>La stagiaire a demandé à un <u>élève s'il</u> pouvait faire deux exemples en utilisant les pronoms sujets : <b>nous et vous</b>.</p> <p>Ensuite, la stagiaire a proposé une activité dans laquelle les élèves devaient répondre quatre questions, de plus, ils devaient les écrire dans un papier.</p> <p>Questions.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quel âge tu-as ?</li> <li>2. Combien d'amis as-tu ?</li> <li>3. De quelle couleur sont les yeux ?</li> <li>4. Décrivez une personne de <b>sa</b> famille.</li> </ol> <p>La professeur Tania a dit qu'on doit dit « <b>Quelle est la couleur de tes yeux ?</b> »</p> <p>De plus, elle a dit qu'on doit dire « de votre famille ».</p> <p>La stagiaire a écrit : « J'ai les yeux bleus »</p> <p>Après, la stagiaire a donné un papier aux élèves, elle a dit qu'ils devaient le coller dans leurs poitrines.</p> <p>Les instructions n'étaient pas données d'une façon cohérente.</p> <p><u>Un élève a demandé à une stagiaire</u> : « ¿cómo yo digo color café en francés ? et elle a répondu « couleur café », mais je lui ai dit qu'on dit marron.</p> <p>Les stagiaires ont demandé beaucoup d'information à la professeur Tania.</p> <p>Une stagiaire a demandé à la professeur Tania comment dit-on cabello ?</p> <p>Une stagiaire a écrit au tableau : « il n'a pas <b>des</b> cheveux », mais elle pouvait dire: chauve.</p> <p>La professeur Tania a dit qu'on doit dit : <b>de</b> cheveux.</p>			

Plus tard, je suis allée au cours du niveau II.

Les élèves ont divisé en deux groupes, chaque groupe a eu des fiches avec les personnages des dessins animés « Les Simpsons ». Le stagiaire avait écrit au tableau beaucoup d'adjectifs, par exemple : difficile, mignon, grand (e), mince, petit (e), fatigué, etc. Un groupe devait donc poser des questions à l'autre groupe afin de deviner qui était le personnage. A travers cette activité les élèves se sont amusés et ils ont bien employé les adjectifs pour faire la description des personnages. Cependant, ils ont beaucoup de difficultés à prononcer les voyelles nasales. Dans le tableau ci-dessous je montre ces difficultés:

Mots	Transcription phonétique	Difficultés de prononciation des apprenants
un	[œ̃]	à nasaliser
mignon	[miˈɲɔ̃]	
grand	[gRɑ̃]	
mince	[mɛ̃s]	
dans	[dɑ̃]	
on	[ɔ̃]	

#### Réflexion de l'observatrice:

Je trouve que beaucoup d'élèves étaient démotivés, surtout les enfants, puisque en général les classes ont été passives et parfois les sujets sont expliqués d'une façon trop monotone. Dans le cours de niveau I des enfants, en général les élèves sont très tranquilles et ils ne posent pas de questions, mais avant ils participaient plus dans les activités. Les stagiaires ont fait attention surtout à la grammaire, ainsi donc ils n'ont pas maîtrisé la production orale en classe.

Dans le cours de niveau I des adultes et des adolescents il y a beaucoup de problèmes parce que dans ce groupe il y a beaucoup d'élèves, de plus, ils sont de différents âges.

De plus, les stagiaires n'ont pas fait attention aux différents besoins que chaque élève possède, par exemple, j'ai observé qu'il y a des élèves qui ont des difficultés pour faire les activités, parce

qu'ils n'ont bien pas compris les sujets on été expliqués, mais il y a des élèves qui ont compris rapidement, toutefois les stagiaires n'ont pas aidé les élèves qui ont eu des difficultés.

D'ailleurs, J'ai observé que dans le cours de niveau II il y a des élèves que font un travail autonome, alors ils participent bien. De plus, ils connaissent beaucoup de sujets qui n'ont pas été expliqués dans la classe.

D'une part, dans le cours où les stagiaires ont parlé en français c'est plus facile de décrire des choses qu'on a observées. Je trouve que stagiaires de niveau I des enfants sous-estiment les capacités des élèves et n'ont pas fait exploité des matériaux pour développer la production oral et production écrite D'autre part, les stagiaires n'ont pas donné des consignes d'une façon claire et détaillée.

## **JOURNAL DE BORD**

**Date:** Bogotá, samedi, le 21 mars 2009

**Cours :** niveau II des enfants

**Espace:** Cours de Français dans l'école "Fé y alegria" - Quartier Garcés Navas

**Nom de l'observateur:** Jacineide da Cruz

### **Narration du texte:**

Tout d'abord, on a révisé le devoir du samedi dernier à propos de la conjugaison des verbes du troisième groupe (aller, apprendre, attendre, avoir, boire). On a observé que les élèves ont des problèmes pour conjuguer des verbes du troisième groupe, alors on fait beaucoup d'exercices pour bien maîtriser ce sujet. On a élaboré une liste de verbes du troisième groupe et les apprenants devaient les conjuguer chez eux, par ailleurs ils devaient faire de phases ou ils devaient écrire une histoire courte en employant les verbes. On n'avait pas beaucoup de temps pour faire plusieurs activités dans la salle de classe.

Ensuite, on a lu, à haute voix, le premier chapitre intitulé « Un cas difficile » du livre Le souvenir d'Egypte, cela fait partie du Project « plan lecteur ». D'abord les stagiaires ont lu le texte, après chaque élève a lu un paragraphe de l'histoire. Plus tard, nous avons écrit les mots sur lesquels se

trouvée les voyelles nasales et les élèves ont créé une histoire courte et, ils les ont l'exposé. De plus, on a corrigé les fautes de prononciation, c'est-à-dire qu'on a répété la prononciation de chaque voyelle nasale en nasalisant bien. En plus, on a mis emphase sur la position de la bouche au moment de prononcer les voyelles. et, on a corrigé l'exercice de la compréhension écrite. Ce jour-là il y avait vingt élèves et on a constaté les fautes de prononciation suivantes :

Mots	Voyelles nasales	Nombre d'apprenants qui fait des fautes	observations
un	[œ̃]	12	Les apprenants ne prononcent pas les voyelles nasales de la manière correcte. C'est-à-dire qu'ils ne nasalisent pas et, en général, ils font des résonances consonantiques.
Vraiment	[ɑ̃]	16	
mon	[ɔ̃]	18	
grand	[ɑ̃]	15	
matin	[ɑ̃]	13	
comprendre	[ɑ̃]	14	

Postérieurement, on a fait une simulation dans laquelle on a créé un dialogue où j'ai posé de différentes questions à la stagiaire Nataly et elle les a répondues. A travers cet exercice on a utilisé des pronoms et des mots interrogatifs. Ensuite, on a donné aux élèves une photocopie à propos des mots et des pronoms interrogatifs. De plus, on a donné des explications à propos du sujet qu'on allait travailler et les élèves ont passé au tableau pour écrire des phrases qu'ils avaient créé en utilisant des pronoms et des mots interrogatifs.

Plus tard, on a joué le jeu de l'oie où il y avait une grille dans laquelle il y avait des questions et des images, par exemple :



Où habitez-vous ?

Les élèves tiraient au sort avec le dé et d'après le numéro ils répondaient à la question afin d'avancer les cases. En effet, on a observé que les élèves ont bien compris le sujet, cependant on trouve qu'ils se sont entraînés beaucoup à travers le jeu de l'oie. Pendant le développement de l'activité on a vérifié que l'élève Catalina n'était pas attentive, alors qu'on a parlé aux élèves qu'ils devaient faire attention afin d'apprendre et de profiter ce moment d'apprentissage.

Finalement, on a fait une autre activité dont les élèves devaient écrire un message « électronique » par son/sa copain/copine en utilisant des mots et des pronoms interrogatifs. On a donné une photocopie d'un modèle d'une page de courrier électronique. Les élèves ont écrit le message puis ils l'ont changé avec son/sa copain/copine. Pour la prochaine classe, (comme devoir) les élèves devront répondre le message qu'ils avaient reçu.

En général, les difficultés de prononciation des apprenants étaient les suivantes :

Les voyelles		Les voyelles nasales	
	[wa]	dans	[ã]
crois		chambre	
prévois		descendu	
sais	[ɛ]	commence	
fait	[ɛ]	comment	
Voyons	[wai]	parenthèses	
autobus	[o]	repandre	
		avant	

			demande		
			manteau		
			vient		
			chemin	[ɛ̃]	

### Réflexion :

Je trouve que les élèves sont très attentifs et ils participent dans les activités, de plus ils posent des questions et ils sont très motivés pour apprendre. Les élèves ont profité du jeu de l'oie et, on a observé qu'à travers le jeu ils ont bien assimilé le sujet. En effet, ils l'ont appris d'une façon très spontanée.

Par rapport au Plan Lecteur dont on fait des lectures à haute voix, on doit remarquer que les apprenants ont assez de problème à prononcer les voyelles nasales. En effet, on a développé cette activité afin d'aider les apprenants à améliorer leur prononciation et, pour les motiver à lire des textes en français. Il faut reconnaître que les apprenants ont assez de difficultés à prononcer quelques phonèmes français. Il me semble qu'il faut que les apprenants travaillent plus en autonomie, puisqu'ils ont trois heures de cours seulement le samedi. En plus, ils ne sont pas dans un contexte où la langue française est parlée. Alors, il est important que les professeurs les motivent à s'approcher de la langue et de la culture française. C'est nécessaire de mettre les apprenants en contact avec des objets, de la culture française. Par exemple, le conte et la chanson sont des documents authentiques qui inclut plusieurs composantes de la langue que nous développons dans la salle de classe, tels que: la prononciation, l'intonation, le rythme, le lexique et les structures syntaxique.

Je pense que les activités et les matériels utilisés doivent motiver les élèves, alors les classes ne doivent pas être passive et les sujets ne doivent pas être expliqués d'une façon monotone et hors contexte. De plus, on doit adapter les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève.

On a observé que les apprenants avaient des problèmes à conjuguer des verbes du troisième groupe. On leur a dit qu'ils devaient apprendre les verbes par « cœur » parce qu'il n'avait pas une

règle pour conjuguer ces verbes. De plus, on a souligné qu'ils devaient apprendre ces verbes à travers un exercice pratique, par exemple : faire des phrases ou écrire de petites histoires en utilisant les verbes du troisième groupe, c'est-à-dire qu'ils devaient faire un apprentissage significatif « donner sens aux sujets appris ».

Il y a une élève qui est un peu indisciplinée et on doit parler avec elle tout le temps, parce qu'elle ne fait pas les devoirs et elle ne participe pas dans classe d'une manière spontanée, alors on doit lui poser des questions.

C'est dans ce moment que l'autorité est très importante et on doit l'utiliser de la meilleure manière possible pour maintenir l'ordre et attirer l'attention des élèves, afin de créer une ambiance d'apprentissage favorable afin d'aider les apprenants dans leur processus d'apprentissage.

Il me semble que les élèves ont amélioré leur prononciation, néanmoins il faut faire plusieurs activités de production orale, afin de maîtriser l'intonation, le rythme, la nasalisation, la liaison, etc. Par exemple, les élèves ne font pas la différence des schémas mélodiques de base de l'interrogation et de l'affirmation. C'est pourquoi on va prendre en compte des activités pour maîtriser la compétence de production orale et écrite, parce que l'élève doit être capable de prononcer et identifier les mots, c'est-à-dire ils doivent savoir autant la phonétique que la graphie.

Bref, la classe était très productive, parce que je trouve que les objectifs proposés dans la fiche pédagogique ont été réussis. On l'a observé à travers la participation des élèves. Ils ont bien compris les sujets et ils ont utilisé les sujets d'une manière adéquate.

## **JOURNAL DE BORD**

**Date:** Bogotá, samedi, le 04 avril 2009

**Cours :** niveau II des enfants

**Espace:** Cours de français dans l'école "Fé y alegría" - Quartier Garcés Navas

**Nom de l'observateur:** Jacineide da Cruz

**Narration du texte:**

D'abord, on a révisé le devoir du samedi dernier à propos de la conjugaison des verbes du troisième groupe (comprendre, devoir, être, faire et lire). En général les élèves ont bien conjugué les verbes, cependant il faut maîtriser la prononciation.

Après, les élèves ont changé leurs messages « électronique » et ils les ont lu la réponse des mêmes, on a fait des corrections de prononciation des mots tels que:

Mots	Fautes des apprenants	Forme correcte
salut	[salu]	[saly]
comment	[koman]	[kɔmã]
musique	[musik]	[myzik]
tu	[tu]	[ty]
vas	[ba]	[va]
ton	[ton]	[tɔ̃]



Après, on a lu le deuxième chapitre appelé « Premier jour- Visite du musée égyptien » du livre « le souvenir d'Egypte » lequel fait partie du Project « plan lecteur ». Tout d'abord les stagiaires ont lu le texte, après chaque élève a lu un paragraphe du texte. Plus tard, nous avons écrit les mots dont il y avait les voyelles nasales et les élèves faire des mimiques afin que les autres puissent deviner et dire le mot correspondant aux gestes. De plus, on a fait des remarques à propos de la prononciation. Ce jour-là il y avait vingt élèves et j'ai observé que quelques apprenants avaient amélioré leur prononciation, cependant la plupart d'eux ont fait des fautes. Dans le tableau ci-dessous j'illustre les fautes commises par les élèves :

Mots	Voyelles nasales	Numéro de fautes par élèves	observations
en	[ɛ̃]	10	Les élèves ne nasalisent pas bien les voyelles nasales, mais en général, ils on améliorer la
mon	[ɔ̃]	14	
Legrand	[ã]	18	

monde		10	<p>prononciation.</p> <p>La plupart des élèves on beaucoup de problèmes pour prononcer surtout les voyelles nasales [ã] et [ẽ]. Par contre ils n'ont pas beaucoup de difficultés pour prononcer les voyelles nasales [õ] et [œ], cependant il faut qu'ils nasalisent plus ces voyelles.</p> <p>En outre, il y a quelques élèves qui font les mêmes fautes tout le temps. Ils répètent les fautes qu'on avait déjà corrigées.</p>
pharaons	[õ]	16	
attention	[ã]	18	
attention	[õ]	15	
incroyable	[ẽ]	13	
un	[œ]	8	
ressemble	[ã]	15	
pardon	[õ]	16	
demande	[ã]	13	
réponds	[õ]	18	
lundi	[õ]	18	
parents	[ã]	12	
ont	[õ]	10	
mien	[ã]	12	
sûrement	[ã]	16	
encore	[ã]	6	
antipathique	[ã]	10	

Postérieurement la lecture on a corrigé les fautes de prononciation et on a donnés des exemples d'ordre phonétique et on a répété les modes d'articulation.

Après la récré, on a fait une activité afin de favoriser et d'évaluer l'acquisition du vocabulaire. On a fait un jeu dans lequel les élèves devaient faire correspondre avec un groupe de mots d'une même catégorie sémantique. Les élèves ont participé de l'activité et ils on cherché quelques mots dans le dictionnaire, par exemple : bijoux, vêtements.

<b>Les vêtements</b>	 un pantalon, une jupe, une robe
<b>Les bijoux</b>	 une bague, un bracelet, un collier

Les élèves devraient lire tous les mots afin de maîtriser la prononciation.

Ensuite, les élèves ont complété l'exercice d'une photocopie dans laquelle il y avait des dessins et les élèves devaient écrire les verbes d'après l'action. Ils ont complété l'exercice et on a répété les actions qui étaient écrites dans la photocopie. Par exemple : tournez la tête, fléchissez les genoux, baisser la tête, tirez le bras, etc.)

### **Réflexion :**

Je trouve que les élèves sont très attentifs et ils participent aux activités, de plus ils posent des questions et ils sont très motivés pour apprendre. en effet, ils ont profité de l'activité qu'on a fait pour réviser l'acquisition du vocabulaire et se concentrer en utilisant la mémoire.

Il faut faire beaucoup d'activités pour maîtriser la prononciation. En général, les élèves apprennent trop rapidement tous les sujets qu'on a déjà expliqués. Je trouve qu'il y a une bonne interaction dans la salle de classe parce qu'ils parlent en français la plus part du temps et ils font beaucoup d'effort pour apprendre, en plus ils utilisent le dictionnaire d'une façon très autonome.

Il est vrai qu'on est l'exemple dans la salle de classe et on doit apprendre tous les jours afin de parler bien la langue française. D'ailleurs, on doit prendre en compte qu'on enseigne à des élèves non francophones, donc il est important d'adapter les outils pédagogique selon le contexte et les besoins du public. De plus, on doit utiliser des matériels authentiques afin d'aider les élèves à comprendre la culture française et les pays francophones.

En outre, on doit donner aux élèves les matériels nécessaires pour réussir les objectifs communicatifs et développer tous les compétences afin d'utiliser la langue dans des situations réelles et d'une façon efficace.

Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication aussi.

Par rapport à l'activité du Plan Lecteur j'ai observé que malgré le fait que pendant la lecture du premier chapitre nous avons corrigé les fautes et nous avons répété la prononciation de chaque voyelle quelques apprenants commettaient les mêmes fautes. Toutefois, il faut souligner que nous avons observé que il y avait des apprenants qui ont amélioré la prononciation des voyelles [ã] et [ẽ]. Mais la plupart d'eux nous avons dit qu'ils se confondaient au moment de prononcer chaque voyelle, il ne savaient pas marquer la différence entre la prononciation de chaque voyelle. De plus, ils ont souligné qu'il était difficile de prononcer les voyelles nasales parce que les combinaisons tel que : en et im, par exemple n'étaient pas prononcées comme en espagnol. Ainsi donc, nous pouvons remarquer les difficultés des apprenants à nasaliser et de ne pas faire des résonances consonantiques.

En effet, à partir de la lecture du deuxième chapitre nous avons constaté que le degré de difficulté des apprenants avaient une relation avec la position où se trouvée la voyelle nasale. En d'autres termes, nous avons observé que, d'une part il y avait des apprenants que prononçaient bien la voyelle nasale [ã] quand cela était au but du mot, au milieu ou à la fin. D'autre part, cela dépendait de la lettre qui était après la voyelle ou si dans le même mot il existait deux voyelles nasales, prenons à titre d'exemple les mots: **en**, **comprendre** et **mon**, **monde**, etc.

Il est important de trouver un matériel pédagogique pour que les apprenants puissent apprendre la prononciation des voyelles nasales.