



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Formation continue d'enseignants de français langue étrangère en didactique de la prononciation : le cas du projet JEDA

Grégory Miras

UR DY LIS, Université de Rouen Normandie, France

gregory.miras@univ-rouen.fr

<https://orcid.org/0000-0002-1631-5467>

Laurence Vignes

UR DY LIS - Université de Rouen Normandie, France

laurence.vignes@univ-rouen.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9324-7541>

Reçu le 17-06-2021 / Évalué le 10-09-2021 / Accepté le 15-11-2021

Résumé

La sensibilisation au paysage sonore des langues a toujours disposé d'une place à part pour des raisons qui tiennent à l'objet acoustico-linguistique lui-même mais aussi à la manière dont les individus et les disciplines s'en saisissent. De cette réalité découlent autant de positions enseignantes qu'il existe de contextes où le français est enseigné comme langue additionnelle (étrangère). Cette étude vise à questionner le rôle d'une formation continue à distance d'enseignants (FLE) débutants dans l'action sur la question de la prononciation, et plus particulièrement à déterminer quels sont les leviers disponibles pour enrichir la « boîte à outils » des enseignants. Nous verrons que si le dispositif a bien permis la construction de connaissances didactiques du domaine et enclenché, à l'aide d'un tutorat guidé, des changements dans les conceptions ; certaines représentations subsistent - comme le rôle dominant de l'écrit sur le travail de l'oral - dans les productions pédagogiques.

Mots-clés : didactique de la prononciation, formation continue, recherche-action, dispositif

Teacher Lifelong Training: the JEDA project for the teaching of French pronunciation

Abstract

Raising awareness about the soundscape of languages has always had a special status for reasons that have to do with the acoustic-linguistic object itself but also with the way in which individuals and disciplines deal with it. Consequently, there are as many teaching positions as there are contexts where French is taught as an additional (foreign) language. This study aims to question the role of lifelong online training for beginner teachers of French as an additional language (FLE) and more particularly to determine what levers are available to broaden the teachers'

“toolbox”. The results show that the pedagogical device helped to develop both new theoretical knowledge and teaching skills. However, it was only possible because of guided tutoring. Despite this, certain representations remain - such as the dominant role of the writing over orality - in the pedagogical activities.

Keywords: teaching and learning, pronunciation, lifelong learning, action research

Introduction¹

L'éclectisme en didactique des langues (Puren, 2003) peut être analysé de différentes façons mais son impact sur le terrain est une réalité manifeste. Cet éclectisme méthodologique est d'autant plus important en didactique de la prononciation que cette dernière présente une forme de rupture épistémologique (Miras, 2021) entre les approches de la phonétique (appliquée) et celles de la didactique du français comme langue étrangère (FLE). La complexité de cette situation se renforce lorsque l'on s'intéresse aux formations initiales contextualisées des enseignants de FLE dans le monde. En effet, les rôles et les places des Lettres, de la Linguistique (Appliquée) et de la Didactique dans la formation des enseignants diffèrent largement, tout autant que les accès à cette formation, pour présenter une infinité de possibilités. Face à cette réalité, la formation tout au long de la vie fait l'objet de projets financés sous l'impulsion de résolutions politiques (cf. l'UNESCO²). Le projet « Jeunes Enseignants Débutants en Action » (JEDA³²) s'inscrit dans cette orientation en souhaitant prolonger la formation d'enseignants en début de carrière. La présente recherche-action porte sur le premier module de la formation qui vise des connaissances et des compétences en lien avec l'enseignement/apprentissage de la prononciation. Partant de notre double rôle de médiateurs/formateurs et de chercheurs, nous avons voulu questionner les processus de transformation qui émergent du dispositif en termes de savoirs et de savoir-faire. Nous posons ainsi la question du rôle de ces formations continues sur la construction en cours d'un soi professionnel enseignant. Pour ce faire, nous dresserons dans un premier temps un panorama de la question de la formation à la didactique de la prononciation. Puis, après avoir décrit le projet et ses orientations pédagogiques, nous discuterons les nombreuses données récoltées dans le cadre de la formation elle-même. Nous chercherons en particulier à détecter les évolutions dont elles pourraient ou non témoigner.

1. La formation continue en didactique de la prononciation : un enjeu aussi sensible que contraint

Nous commencerons par présenter la situation complexe de la didactique de la prononciation qui impacte directement l'éclectisme et la diversité des profils et des approches que l'on retrouve sur le terrain pédagogique.

1.1. La didactique de la prononciation : une situation épistémologique complexe

La question de la formation à la didactique de la prononciation nécessite de s'intéresser aux domaines tout autant qu'aux méthodologies qu'elle traverse. Des chercheurs s'accordent à dire que cette didactique présente de fortes fluctuations théoriques et méthodologiques, que ce soit dans la didactique de l'anglais (Afshari, Ketabi, 2017) ou du français (Wachs, 2011) comme langues additionnelles. Il en résulte une forme d'éclectisme méthodologique et pédagogique (Puren, 2003) présentant deux pôles. Le premier pôle résulte des travaux issus du béhaviorisme prolongés par les approches plus cognitivistes de la prononciation (Randall, 2007). Dans ce paradigme, la répétition permettrait de modifier les automatismes en place par un remodelage des réseaux neuronaux. La correction est donc centrale dans cet objectif et l'enseignant, le seul à même de déterminer les stimulus capables de permettre ce remodelage. Toujours dans ce paradigme, la « motivation » est une association apprise (Nuttin, 2015) qui n'émerge pas de l'apprenant lui-même. Le deuxième pôle est apparu avec les approches communicative et actionnelle qui ont posé la question de l'intercompréhension dans l'organisation de curriculums autour de la prononciation. Le concept d'« intelligibilité » (Didelot, Racine, 2019) a petit à petit trouvé sa place pour offrir un objectif au principe de co-construction dans l'interaction. L'apprenant dispose d'une agentivité (Al-Hoorie, 2014) lui permettant de se construire en tant qu'individu social et de choisir ses propres objectifs. Ces deux pôles constituent un continuum, notamment lorsque certains auteurs comme Rolland (2011) reconnaissent que lorsqu'il y a des exercices dans une approche communicative, ils prennent souvent la forme de *drills*.

Sur le plan disciplinaire, cette opposition se nourrit des traditions épistémologiques des deux principaux champs d'analyse de la prononciation. D'une part, la didactique des langues en France s'est construite sur un paradigme interventionniste et subjectif des sciences humaines qui reconnaît le caractère idiosyncrasique des individus et du développement langagier. D'autre part, la phonétique appliquée aborde la question sous un angle objectiviste et nomothétique des processus phonético-phonologiques. Cette apparente opposition (présentée ici de manière manichéenne alors qu'elle constitue une fois de plus un continuum) a été analysée par les chercheurs de diverses manières : un mariage contre-nature (Sauvage, 2019) ou une rupture épistémologique (Miras, 2021), par exemple. Dans tous les cas, cette histoire épistémologique et méthodologique complexe au sein de la didactique des langues amène à la reconnaissance de la diversité des approches qui coexistent dans les pratiques sur le terrain. Chaque enseignant, nourri par une histoire personnelle (formation initiale, parcours personnel,

répertoire langagier, etc.), placera son propre curseur entre ces différents pôles. Des communautés de pratiques pourront uniformiser ces pratiques autour d'attracteurs (méthode verbo-tonale, par exemple).

Cette pluralité dépasse ces dualités et nourrit d'autres positionnements comme la centration sur les unités minimales segmentales ou la place de l'écrit par rapport à l'oral. La tradition structuraliste et réductionniste en linguistique a eu pour impact de porter une attention importante sur les unités minimales du langage (phonèmes, monèmes, etc.) faisant sens à un moment donné où la complexité nécessitait une déconstruction méthodique. Malgré l'évolution de ce positionnement avec la reconnaissance que le tout dépasse la somme de ses parties (cf. émergentisme et théorie des systèmes dynamiques), il reste que les pratiques pédagogiques et les manuels sont largement centrés sur le niveau segmental - souvent à partir de l'écrit - comme le rappelle Lauret (2007 : 24). Cette tendance généralisée contraste la réalité qui reconnaît que le prosodique est souvent ce que perçoit en premier l'apprenant en langue additionnelle (Billières, 2002 : 41-42) et que la perception de l'accent dépend largement de marqueurs dont la hiérarchie varie selon les langues en contact (Boula de Mareüil, 2016).

Ces éléments abordés ici de manière synthétique et non exhaustive conduisent à poser la question des conditions et des paradigmes au sein desquels la formation à la didactique de la prononciation est conduite en français comme langue additionnelle.

1.2. La formation à la didactique de la prononciation

Historiquement, les recherches en didactique de la prononciation s'intéressent principalement aux représentations et aux performances des apprenants. Néanmoins, de plus en plus d'études commencent à permettre de disposer d'une vaste photographie des pratiques enseignantes en langues concernant la prononciation. Nous retiendrons, ici, quatre études : deux portant sur l'espagnol (Gracia, 2009 ; Usó Viciedo, 2009) et deux sur l'anglais (Couper, 2017 ; Frost, Henderson, 2013) comme langues additionnelles. Les axes transversaux qui ressortent de ces données sont plutôt homogènes sur la situation de la formation en didactique de la prononciation. Sur le plan ingénierique, les enseignants ont tendance à peu planifier de travail sur la prononciation au sein même des compétences orales indépendamment de leur avis sur l'importance de cette sous-composante (1,5% du temps pédagogique dans Gracia (2009 : 66-67)). En complément et sur le plan terminologique, les enseignants ont tendance à utiliser des concepts larges qui font référence à des réalités différentes (phonétique, prononciation, intonation). Ce constat rejoint le fait que ces études montrent que les enseignants sont généralement insatisfaits de leur

formation en didactique de la prononciation et reconnaissent qu'il s'agit souvent d'autoformation ou de pratiques réflexives non guidées.

Pour Poch Olivé (2004), cette situation résulte du fait que l'enseignement/apprentissage de la prononciation concentre un certain nombre d'idéologies didactiques tant sur la « langue » que sur son enseignement ou son apprentissage. Concernant la « langue », des normes subjectives sont exprimées « l'espagnol est facile à prononcer » (*Ibid.*). Les enseignants quant à eux trouvent que la phonétique est une matière difficile et qu'il faut être spécialiste pour l'enseigner. Aussi, il semble nécessaire d'envisager une médiation des représentations apprenantes comme enseignantes (Miras, Aguilar, Auzéau, 2016 ; Pillot-Loiseau, 2020). Face à ce constat, les chercheurs questionnent la responsabilité de la formation initiale sur cette situation (Fernández, 2012) et ouvrent la question du rôle de la formation continue pour y remédier (Abel, 2019).

2. Un atelier sur le « perfectionnement linguistique »

Dans cette partie, nous présenterons le projet JEDA ainsi que les choix pédagogiques qui ont été faits pour le module concerné par l'étude.

2.1. Le projet JEDA

Le projet JEDA, pour « Jeunes Enseignants Débutants en Action », a été mis en place en 2015 par le Centre de Formation Continue (CFC) de l'Université de Rouen à la demande de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et des ministères de l'éducation de 6 pays de l'Europe centrale et orientale (Albanie, Arménie, Bulgarie, Macédoine, Moldavie et Roumanie). Renforcer les compétences professionnelles des jeunes enseignants de FLE débutants dans l'action était l'objectif principal de la création de ce dispositif. Trois macro-compétences étaient initialement visées :

1. Maîtriser les tâches nécessaires à la réalisation de l'acte d'enseignement en FLE ;
2. Mettre en valeur l'importance de la cohérence didactique en soulignant la nécessité de l'ajustement continu du praticien dans sa classe ;
3. Construire une professionnalité adaptée et évolutive, interroger la construction de postures professionnelles.

Puisque le dispositif concerne des enseignants sur le terrain, il a été pensé dès le début au format 100% à distance. Néanmoins, il a été décidé qu'il reposerait sur une alternance entre du travail en autonomie guidée et des regroupements synchrones

en classes virtuelles. De plus, cette formation-action est bâtie sur une pédagogie active sous forme de classes inversées dans un contexte de formation tutorée et de travail collaboratif. La formation se déroule sur une période de 7 mois à raison de 106 heures de formation réparties en trois phases (dates indicatives pour la session 2020-21) :

1. Phase 1. Perfectionnement linguistique : 5 ateliers au total dont 1 obligatoire et 2 à choisir parmi 4 propositions (5 semaines du 26 octobre au 1 décembre) ;
2. Phase 2. Renforcement des compétences didactiques : 3 ateliers obligatoires + 2 à choisir parmi 6 propositions (2 semaines en décembre + 5 semaines en mars) ;
3. Phase 3. Autoscopie : 3 ateliers obligatoires (1 pour chacune des phases) (7 semaines entre le 15 décembre et le 15 février).

Le projet étant originellement co-initié par les ministères de l'éducation de 6 pays de l'Europe centrale et orientale (Albanie, Arménie, Bulgarie, Macédoine, Moldavie et Roumanie), il intégrait en 2015 une soixantaine de participants. Pour la session 2020-21, on peut dénombrer 106 participants provenant de 13 pays dont 7 en plus de ceux originels (Cambodge, Égypte, Grèce, Laos, Maroc, Tunisie, Vietnam) (Tableau 1).

Albanie	10	Grèce	7	Roumanie	14
Arménie	2	Laos	6	Tunisie	8
Bulgarie	1	Macédoine	1	Vietnam	17
Cambodge	13	Maroc	19	Total	106
Égypte	2	Moldavie	6		

Tableau 1 : Origine et nombre de participants au projet JEDA en 2020-21

La répartition des enseignants participants dépend largement des campagnes de promotion effectuées au niveau local. Cela impacte directement le dispositif global puisque l'inscription importante d'enseignants cambodgiens et vietnamiens a amené à proposer des rencontres synchrones sur des créneaux adaptés à leurs fuseaux horaires.

Le dispositif est implémenté sur deux solutions technologiques. La partie asynchrone se passe sur UniversiTICE (*Moodle* rouennais) et les visioconférences se déroulent sur *Adobe Connect*.

Phase 1 (1 atelier au choix)		Phase 2 (obligatoire)		Phase 3 (1 atelier au choix)
Les phonèmes voyelles	+	Musique de la langue, Rythme et intonation	+	Didactique de la prononciation
ou				ou
Les phonèmes consonnes				Réflexivité enseignante sur l'accent

Tableau 2 : Phases du premier module JEDA intitulé « Perfectionnement linguistique »

2.2. Un module, 3 ateliers à distance

Nous présenterons en détail le premier module « Perfectionnement linguistique » qui constitue le terrain de cette étude. Il intervient en premier dans la chronologie de la formation et se déroule sur une période de 5 semaines au total. Chaque phase dure environ 2 semaines.

Dans ce module, les « jeunes » enseignants doivent suivre un parcours en trois phases avec des choix possibles d'ateliers pour deux d'entre elles. Si ce choix impose une discrimination thématique (par exemple, les voyelles ou les consonnes), l'ensemble des ateliers est mis à disposition à la fin de la formation de manière à ce que le contenu global soit accessible à tous. Néanmoins, choisir un atelier conditionne la consultation des documents, la réalisation des activités et la participation à la classe virtuelle concernée. Chaque atelier se fait de manière successive à l'exception de l'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » pour lequel des rendus ont été organisés sur l'ensemble du module. En effet, travailler à partir d'une autobiographie réflexive nécessitait plus de temps afin de mettre en place des mécanismes de distanciation. Le tableau 3 reprend de manière synthétique l'organisation des ateliers.

Atelier	Objectif	Ressources	Rendus	Inscrits
Les phonèmes voyelles	Difficultés relatives à la prononciation des 13 phonèmes voyelles du français, avec focus sur : le nb de voyelles, les voyelles nasales, les voyelles arrondies antérieures. S'initier à la pratique de jeux pédagogiques pour la classe.	5 vidéos de présentation théorique et pratique réalisées par l'enseignante (30 mn en tout) 9 fiches pédagogiques comprenant des jeux, un cours de support écrit.	Possibilité de participer au forum (« vos réactions et retours d'expérience »), de rendre une fiche pédagogique individuelle et/ou collective avec activités portant sur le thème du module.	45

Atelier	Objectif	Ressources	Rendus	Inscrits
Les phonèmes consonnes	Difficultés relatives à la prononciation des 17 phonèmes consonnes du français, avec focus sur : le [R], les couples sourde / sonore. S'initier à la pratique de jeux pédagogiques pour la classe.	7 vidéos de présentation théorique et pratique réalisées par l'enseignante (1h20mn) 8 fiches pédagogiques comprenant des jeux, un cours support écrit.	Possibilité de participer au forum (« vos réactions et retours d'expérience »), de rendre une fiche pédagogique individuelle et/ou collective avec activités portant sur le thème du module.	35
Musique de la langue, rythme et intonation	Prendre conscience de l'aspect prosodique de la langue : rythme, intonation et accent en français. Insister sur l'intelligibilité, l'enchaînement consonantique, le travail précoce sur le rythme et la syllabation.	9 vidéos de présentation théorique et pratique réalisées par l'enseignante (1h 37 mn). 5 fiches pédagogiques de jeux.		80
Didactique de la prononciation	Expliquer l'importance de la prononciation, définir « la » norme, les variations. Apprendre à faire un diagnostic en prononciation, prendre conscience puis mettre à distance les jugements de valeur sur les « accents ».	6 vidéos de présentation théorique et pratique réalisées par l'enseignante (37 mn) 2 fiches pédagogiques, un cours support écrit.		59
Réflexivité enseignante sur l'accent	Prendre conscience de l'impact de son propre parcours d'apprentissage du français et de son accent sur la manière de concevoir son accompagnement	Ressources multimodales sur différentes thématiques (glottophobie, etc.) QCM de consolidation		21

Tableau 3 : Ingénierie pédagogique du module « Perfectionnement linguistique »

La progression du module part des unités minimales de la parole pour aller vers des systèmes de plus en plus complexes (approches didactiques et l'accent). L'objectif est de s'assurer de connaissances de base linguistiques, didactiques et sociolinguistiques minimales pour permettre un positionnement éclairé sur la question de l'enseignement/apprentissage de la prononciation.

2.3. Méthode et recueil des données

Dans une démarche de recherche-action, les différentes productions du dispositif ont été récoltées et compilées dans le but de mener une réflexion qualitative sur les processus de transformation qui ont émergé du dispositif d'accompagnement et à l'issue de ce dernier. L'analyse a été conduite de manière compréhensive en nous appuyant sur nos intuitions de chercheurs et acteurs du dispositif de formation pour les confronter aux données objectives disponibles. Nous relevons quatre types de données :

1. **Des métadonnées sociolinguistiques.** Elles regroupent plusieurs questionnaires menés par les ingénieures pédagogiques de la formation dans une démarche de qualité, ainsi que des enquêtes conduites dans chaque atelier pour déterminer les profils des participants et leur satisfaction au regard de la formation. Il s'agit principalement du questionnaire de début de formation (62 réponses), des questionnaires de satisfaction de fin d'atelier (270 réponses) et d'un questionnaire plus spécifique mené lors de l'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » (14 réponses).
2. **Les enregistrements des « classes virtuelles » (CV).** Chaque atelier donne lieu à 2 CV au choix en fonction des disponibilités des participants⁴. La participation n'est pas obligatoire mais fortement recommandée. La CV se déroule sur un système de visioconférence *Adobe Connect* permettant l'enregistrement vidéo des sessions. Leur durée est d'environ 1h30. Les CV ont pour objectif d'échanger autour des éléments vus dans chaque atelier. Au total, cela représente 10 sessions. En moyenne, une quinzaine de participants se présentent aux CV.
3. **Les rendus.** Toutes les productions ont été archivées sur *moodle*. Il s'agit des fiches pédagogiques créées individuellement ou collectivement, ainsi que de l'autobiographie réflexive. Les fiches pédagogiques visaient la mise en application pratique des éléments vus pendant les ateliers (voir tableau 4).
4. **Les forums.** Certains retours donnés sur les forums ont été intégrés au corpus car ces échanges plus informels témoignent de processus en cours dans la construction de compétences. Ces derniers s'intitulaient « vos retours d'expérience ». Ils ont donné lieu à 72 posts.

	Voyelles	Consonnes	Musique de la langue	Didactique de la prononciation	Total
Retours d'expérience et réactions	24	11	21	16	72
Fiches péda. individuelles	32	26	44	38	140
Fiches péda. collectives	4	7	14	10	35

Tableau 4 : Récapitulatif chiffré des rendus

L'ensemble de ces réponses sera mis en perspective et confronté dans le but d'analyser la complexité des processus en action dans le dispositif.

2.4. Présentation des enseignants-sujets

Nous présenterons les enseignants-sujets en deux parties. Dans un premier temps, nous dresserons une photographie générale des participants du projet JEDA puis, dans un deuxième temps, nous préciserons la cohorte restreinte sur laquelle nous porterons un regard plus fin dans cette étude.

Au total, le public constant de la formation représente 85 enseignants provenant de 12 pays (voir tableau 1). Ils ont en moyenne 29 ans. La majorité dispose au moins d'une licence mais un certain nombre possède également un diplôme de master (16) ou de doctorat (3). Une personne déclare ne pas avoir reçu de formation à l'enseignement. Les parcours sont très variés : études de Lettres, formation en ERASMUS, en enseignement à distance pour le FLE, etc. Ils apprennent ou sont en lien avec le français depuis en moyenne 13 ans. Ils enseignent principalement à des (pré-) adolescents avec un niveau débutant ou intermédiaire (rarement au-dessus du B1). Ils déclarent faire travailler les apprenants principalement de manière individuelle (55), en petits groupes (57) ou en binôme (37). Une minorité déclare pratiquer le cours magistral (19).

Pour les besoins de l'étude, nous avons pris le parti de sélectionner une cohorte réduite d'enseignants-participants afin de pouvoir mener une réflexion idiosyncrasique plus fine des processus en action durant le dispositif. Puisque l'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » était celui comportant le moins de participants mais potentiellement les plus impliqués sur ces questions (21), nous avons

décidé de prélever ces derniers dans ce groupe. Nous avons retenu au final 9 profils correspondant à ceux ayant rendu plusieurs versions de leur autobiographie. Leurs profils sont représentatifs des caractéristiques de la cohorte globale des JEDA. Le tableau suivant présente de manière synthétique les traces pédagogiques produites par les sujets retenus.

	L1	LE	Début FR	Nb de rendus Atelier 1	Nb de rendus Atelier 2	Nb CV
ENS1	roumain	anglais, français, espagnol	2000	1 indiv_voy	1 indiv-musique	3/3
ENS2	roumain	français, anglais	2001	1 indiv_voy	1 indiv_musique + 1 coll_musique	3/3
ENS3	vietnamien	français, anglais	2006	1 indiv_cons + 1 coll_cons	1 coll_musique	3/3
ENS4	grec, chypriote	anglais, français, italien, allemand, turc, espagnol	2004	1 indiv_voy	-	2/3
ENS5	albanaise	français, anglais	2019	1 indiv_voy	1 indiv_musique	3/3
ENS6	roumain	français, italien, anglais, espagnol	1990	1 coll_cons	1 coll_musique	3/3
ENS7	arabe	français, anglais	2007	1 indiv_cons + 1 coll_cons	1 indiv_musique + 1 coll_musique	3/3
ENS8	vietnamien	anglais, français	2013	1 indiv_cons + 1 coll_cons	-	3/3
ENS9	tunisien, arabe litt.	Français, arabe litt., anglais, italien	1994	1 indiv_voy	1 indiv_musique + 1 coll_musique	3/3

Tableau 5 : Quelques éléments du profil des sujets retenus pour l'étude : langues initiales (L1), langues additionnelles (étrangères, LE), date du début de la chronologie de l'apprentissage du français dans l'autobiographie, rendus pour les ateliers 1 et 2 qu'ils soient individuels (indiv) ou collectifs (coll) et aux trois classes virtuelles.

Notre étude vise à déterminer, à travers une étude compréhensive des traces disponibles, les processus de transformation idiosyncrasique de ces participants sur la question de l'enseignement/apprentissage de la prononciation.

3. Analyse compréhensive des profils

Dans cette partie, nous présenterons de manière synthétique et rétrodictive les positionnements qui émergent des enseignants en interaction avec le dispositif de formation. Des rapprochements de profils d'enquêtés permettent d'éviter des redondances. Nous commençons ainsi par les trois enseignantes roumaines. Les activités pédagogiques qu'elles proposent montrent un appui constant sur l'écrit dans l'organisation des activités « phonétiques ». Le rapport graphie/phonie est une problématique dominante dans leurs fiches pédagogiques, tandis que la lecture reste la modalité constante des exercices. Ces trois enquêtées font état d'une expérience normative de l'enseignement dans leurs parcours, avec une omniprésence du manuel, et une surreprésentation des travaux de « lecture, traduction, exercices » (Ens 2) et de « répétition » (Ens 6), « d'automatisation » (Ens 2). Ces points communs s'observent malgré des profils individuels montrant des différences en termes de points forts et faibles. Ens 2 dit être en insécurité à l'oral, et à l'aise en grammaire, tandis que Ens 1 est au contraire « à l'aise à l'oral », mais a des problèmes « d'orthographe ». Il semble également que le fait d'avoir séjourné en France (Ens 1 (5 mois), Ens 2 (1 an), Ens 6 non) n'ait pas d'incidence observable sur le profil ou les pratiques pédagogiques. En revanche, les préoccupations relatives à la prononciation se manifestent fortement, du point de vue individuel (avec la mention du /ʁ/ comme point focal récurrent), et également au sujet des apprenants qui ont « des problèmes de lecture et prononciation » (Ens 1, Ens 6), « ne prononcent pas correctement » (Ens 2). Ces enseignantes déclarent avoir appris des choses au cours de la formation JEDA, sur le plan des connaissances (le groupe rythmique, l'enchaînement consonantique, Ens1), des jeux pédagogiques (Ens2), comme sur celui d'une prise de conscience réflexive sur leur compétence en prononciation.

Nous rapprochons ensuite les profils de Ens 3 et Ens 7 du fait qu'elles sont encore dans leur formation initiale. L'une (Ens 3) a 21 ans, elle est en dernière année de formation au Vietnam, et l'autre (Ens 7), expérimentée, à 22 ans, sa première année d'enseignement, tout en poursuivant sa formation en Master à Tunis. Ces deux enquêtées maîtrisent bien le métalangage didactique et leurs travaux attestent de connaissances dans le domaine. Les fiches pédagogiques qu'elles proposent tiennent compte des apports de la formation, montrent de la progressivité (de l'oral vers l'écrit), de la variété (pas de connaissances déclaratives, méthode active, diversité des supports, orientation ludique) et de la richesse (travail collectif, objectif d'autonomisation). Elles manifestent une capacité à relier la théorie et la pratique de terrain :

je suis contente que les connaissances linguistiques et pédagogiques acquises durant ma formation soient utiles et que j'aie pu les appliquer efficacement pour aider les personnes ayant des difficultés dans leur prononciation du français

écrit Ens3 dans son autobiographie. Un autre point commun est le fait que ces deux enseignantes interviennent en formation dans le milieu universitaire et non secondaire, comme la plupart des participants à la formation.

Le profil de Ens 4, mêle des traits des deux groupes précédents. Cette enquêtée, chypriote grecque de 27 ans, a fait un master recherche dans une université française, portant sur les « biographies langagières comme révélateurs du plurilinguisme », un sujet qui la passionne, sur lequel elle a publié deux articles, et qui l'a amenée à passer un an et demi en France et 6 mois au Luxembourg. Ens 4 souligne les difficultés de ses élèves en prononciation : « au début, ils sont un peu timides, ils ne se sentent pas à l'aise pour parler et prononcer des choses en français », et se dit consciente de l'aspect « indispensable de la prononciation dans l'apprentissage d'une LE ». Cependant, l'unique fiche pédagogique qu'elle présente, sur la prononciation des phonèmes voyelles, s'appuie sur les 6 voyelles de l'écrit et leur graphie (y compris celles de mots comprenant « ü » et « û ») et montre certaines imprécisions didactiques.

Nous terminons avec le profil de Ens 5, Albanaise de 29 ans, titulaire d'un master de sciences et d'une licence d'enseignement. Elle indique l'écrit comme point fort, et comme point faible « la production orale à cause de la langue parlée albanaise ». Les fiches pédagogiques qu'elle présente donnent des objectifs en lien avec les notions présentées dans la formation (travail des syllabes, du rythme, de l'intonation) mais ne parviennent pas à se détacher de la prégnance des exercices à base d'écrit. La fiche voyelles propose d'apprendre la graphie des 6 voyelles de l'alphabet, comme on peut le faire lors de l'apprentissage en langue première. La fiche proposée pour l'atelier « musique de la langue » décrite comme premier exercice la lecture d'une fable, suivie de celle d'un extrait de *La guerre des boutons*. Le travail qu'elle décrit sur le texte, montre une difficulté à fixer des objectifs précis, au regard de la prononciation :

nous le lisons tous ensemble, en étant sensible à la fois à ce que qu'on ressent par rapport au texte et on cherche à comprendre chaque phrase et chaque mot pour s'approprier au sens du texte progressivement, tout en faisant attention aussi à la composition du texte (paragraphe, ponctuation etc.). Ensuite en groupes de trois, les élèves étudient ensemble en cherchant la bonne tonalité.

Les profils que nous venons d'esquisser attestent ainsi d'une grande variété, qui se manifeste également du point de vue des résultats de la formation JEDA.

4. Discussion générale

Dans cette partie, nous discuterons de manière thématique les deux principaux points focaux ouverts par ce dispositif.

4.1. Une formation qui atteint des objectifs partiels et un guidage nécessaire

L'objectif de cette formation continue est de guider de « jeunes » enseignants débutants dans l'action à renforcer leurs compétences d'enseignement du français comme langue étrangère. Le module sur lequel repose cette recherche aborde de manière plus spécifique la question de l'oral et de la prononciation. Nous avons pu voir que les profils des enseignants du dispositif correspondent à ceux révélés dans la littérature théorique (Couper, 2017 ; Fernández, 2012 ; Frost, Henderson, 2013 ; Gracia, 2009) avec une majorité qui n'est pas ou peu formée à cette dimension du langage et qui présente une insécurité sur leur accent francophone tout autant que sur leur capacité à enseigner le français. Néanmoins, les données prélevées plaident en faveur d'une validation partielle des objectifs formatifs. En effet, si l'on peut considérer que les fiches pédagogiques développées par les JEDA restent en deçà des attentes pédagogiques, l'ensemble du dispositif a permis de déclencher deux types de changements. D'une part, il y a clairement une réappropriation des concepts théoriques abordés qui se retrouvent dans l'ensemble des productions du dispositif, ce qui révèle la construction d'une responsabilité épistémologique de l'enseignant (Narcy-Combes, 2005). D'autre part, un recul épistémique en construction a émergé du travail sur les autobiographies autorisant une prise de distance avec des automatismes pédagogiques issus du parcours d'apprenant des jeunes enseignants. Néanmoins, comme dans tout dispositif, les parcours sont individuels et les embranchements ouverts dépendent largement des caractéristiques idiosyncrasiques des participants. Cette diversité est une ressource importante dans le dispositif (pour exemple, les nombreuses discussions sur les accents de la francophonie qui ont eu lieu lors des classes virtuelles et qui ont été des déclencheurs de rupture sur la norme) mais elle nécessite également un guidage fort de la part des tuteurs-enseignants qui orientent, réagissent et accompagnent ces parcours collectifs à distance. Ce rôle de facilitateur est d'autant plus important qu'il convient de rassurer ces enseignants sur leur pertinence à aborder l'évanescence de l'oralité.

4.2. L'écrit : un support toujours privilégié pour l'oralité

En effet, la prégnance de l'écrit dans la conception des activités phonétiques des jeunes enseignants constitue le second point focal de cette étude. Depuis longtemps, la prépondérance et la valorisation des productions écrites dans

la pédagogie sont un fait reconnu et analysé tant en français langue « maternelle » qu' « étrangère » (CherVEL, 1977). Et cela, malgré la proposition d'une didactique de l'oralité en FLE (Weber, 2013) appuyée sur la reconnaissance des spécificités de l'oral (Blanche-Benveniste, Bilger, 1999 ; Nonnon, 2011). L'hétérogénéité des langues, cultures éducatives, profils et parcours des « jeunes » JEDA semble ne pas avoir de réel impact sur cette tendance à s'appuyer systématiquement sur l'écrit et la lecture lors des activités présentées dans les fiches pédagogiques comme activités « phonétiques ». Il aurait pourtant été possible de penser que la variation aurait prédominé au regard des différentes cultures éducatives, par exemple, plus centrées sur l'écrit - la Chine (Pernet-Liu, 2019) ou la Russie (Apukhtina, 2019 : 262) -, ou à l'inverse, sur l'oral dont les locuteurs possèdent des compétences métalinguistiques spécifiques qui sont rarement valorisées (Noyau, 2014).

Nos hypothèses d'explication de cette situation renvoient d'abord aux modalités d'apprentissage du français langue étrangère, qui privilégie les supports écrits et le manuel. Certes, les manuels des éditeurs français sont tous multimédia depuis déjà longtemps, mais il n'est pas évident que ce soit le cas dans l'ensemble des pays étudiés. Au-delà des manuels eux-mêmes, c'est la qualité de l'écrit « plus stable et rassurant pour l'apprenant » (Capelle, 1991 : 47), opposée à celle de l'oral fugace et immatériel (Lhote, 2001 ; Parpette, 2018) qui peut expliquer la rareté des documents oraux (surtout authentiques) dans les premiers niveaux d'apprentissages (ceux concernés par l'étude). Ensuite, il faut évoquer la centration sur des objectifs linguistiques en début d'apprentissage, qui favorise également le recours à l'écrit, sans que cependant, précisons-le, sa dimension textuelle ne soit envisagée en tant que telle, ce qui serait pourtant nécessaire (Allouche, Maurer, 2011). La troisième explication de ce recours systématique au support de l'écrit est à mettre en rapport avec l'insécurité ressentie par une large partie des JEDA sur la question de leur propre prononciation, bien attestée dans l'étude (à travers les autobiographies notamment).

Ces constats nous conduisent à mieux contextualiser la difficulté observée quant à la prise en compte de nos préconisations didactiques, fortement orientées d'une part sur la pratique d'activités appuyées sur l'oral, d'autre part sur une relativisation de la norme en prononciation. Comme nous le notions, la formation permet une prise de conscience, certaines découvertes, mais le temps manque pour l'intégration de ces éléments à la pratique pédagogique, y compris au niveau plus abstrait des fiches pédagogiques. Nous avons toutefois observé des cas positifs de prise en compte de ces éléments théoriques (chez Ens 3 et Ens 7), couplés à un appui sur des supports audio authentiques, la plupart du temps déjà didactisés. Pour clore sur ce point, rappelons que l'impact de l'écrit sur l'apprentissage de l'oral, relativement

peu étudié en langue additionnelle, peut cependant, à certaines conditions, se révéler positif (Detey, 2005 ; Lodovici-David, Berger, 2019).

Conclusion

Cette étude qualitative de profils d'enseignants de FLE issus de divers pays, en formation continue à distance dans une université française, permet de confirmer des éléments de la littérature sur les questions de phonétique et prononciation. Les enseignants, qu'ils soient roumains, vietnamiens, tunisiens ou albanais se disent à la fois convaincus de l'importance d'enseigner la prononciation mais insuffisamment formés sur la question. La formation JEDA les conduit à (re) découvrir des éléments théoriques, ainsi qu'à questionner une part de leurs représentations, en particulier du point de vue de l'importance du suprasegmental, et à essayer, avec des fortunes variables, de les pédagogiser en vue d'une mise en pratique en « classe ». Il s'agit également de les mener sur un parcours réflexif sur la question de l'accent. En revanche, deux points moins attendus émergent de notre analyse. Il s'agit d'une part de la prégnance de l'écrit dans les activités dites phonétique, orales ou de prononciation. Il nous a paru, lors de la formation, que la mise en cause de cette prépondérance que nous avons essayé d'argumenter auprès d'eux, ne s'était pas retrouvée dans les fiches pédagogiques produites par les « jeunes » JEDA. Il sera donc nécessaire, lors de la duplication du dispositif, de prévoir une réflexion et un accompagnement plus étayés sur ce point précis. Le second élément découvert concerne la réflexion autobiographique conduite sur son accent. Si l'objectif était une conscientisation de sa pratique liée à une mise en question de la norme, force a été de constater qu'il reste difficile d'amener une partie de ces « jeunes » enseignants à reconnaître la variation alors même que leur propre prononciation génère de l'insécurité. Il semble ainsi nécessaire d'inscrire le processus de construction d'un soi enseignant dans la durée, et dans le cadre d'un accompagnement bienveillant (Miras, 2021).

Bibliographie

Abel, C. 2019. « La formation continue en didactique de la prononciation - un outil pour dépasser les querelles méthodologiques ? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, n° 16(16-1). [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4439> [consulté le 16 juin 2021].

Afshari, S., Ketabi, S. 2017. « Changing paradigms in teaching English pronunciation: A historical overview ». *International Journal of Research Studies in Language Learning*, n° 6(2), p. 69-81.

Al-Hoorie, A. H. 2014. 7. Human Agency: Does the Beach Ball Have Free Will? In: *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

- Allouche, V., Maurer, B. 2011. *L'écrit en FLE travail du style et maîtrise de la langue*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Apukhtina, M. 2019. *L'influence des didacticiens russes sur la formation des professeurs de français et sur l'enseignement du français en Russie*. Thèse en sciences du langage. Nice : Université Côte d'Azur.
- Billières, M. 2002. Chapitre 1. Le corps en phonétique correctrice. In : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 2. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M. 1999. « Français parlé—Oral spontané. Quelques réflexions ». *Revue française de linguistique appliquée*, IV(2), p. 21-30.
- Boula de Mareüil, P. 2016. Les accents et la variation. In : *La prononciation du français dans le monde : Du natif à l'apprenant*. Paris : CLE International.
- Capelle, G. 1991. « Changement de cap ». *Le français dans le monde*, 239, p. 44-47.
- Chervel, A. 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Couper, G. 2017. « Teacher Cognition of Pronunciation Teaching: Teachers' Concerns and Issues ». *TESOL Quarterly*, n° 51(4), p. 820-843.
- Detey, S. 2005. « Utiliser l'écrit au service de l'oral ». *Oral : Variabilité et apprentissages*, 342, p. 38-40.
- Didelot, M., Racine, I. (2019. « Pour « être intelligible » en français langue étrangère, doit-on s'exprimer « sans accent » ? ». *Cahiers de linguistique*, n° 451(451), p. 227-250.
- Fernández, J. G. 2012. « L'enseignement de la prononciation : Rapport entre théorie et pratique ». *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVII(1), p. 67-80.
- Frost, D., Henderson, A. 2013. « Résultats du sondage EPTIES (English Pronunciation Teaching in Europe Survey) : L'enseignement de la prononciation dans plusieurs pays européens vu par les enseignants ». Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité—*Cahiers de l'APLIUT*, XXXII(1), p. 92-113.
- Gracia, A. O. 2009. «Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula». *Phonica*, n° 5, p. 48-73.
- Lauret, B. 2007. *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils*. Paris : Hachette.
- Lhote, É. 2001. *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : F/autoformation.
- Lodovici-David, C., Berger, C. 2019. « L'oralisation d'un texte écrit au service d'une prise de conscience des spécificités de l'oral : Un continuum pour travailler la compétence interactionnelle et la phonétique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, n° 16(16-1). [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.5919> [consulté le 16 juin 2021].
- Miras, G. 2021. *Didactique de la prononciation en langues étrangères : De la correction à une médiation*. Paris : Editions Didier.
- Miras, G., Aguilar, J., Auzéau, F. 2016. « Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : Le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français ». *Le Langage et l'Homme*, n° 2, p. 51-64.
- Nonnon, É. 2011. « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ». *Pratiques*, n°149-150, p. 184-206.
- Noyau, C. 2014. Cultures métalinguistiques des langues de tradition orale : Quels transferts des jeux de langage vers une culture métalinguistique scolaire pour l'écrit. In : *Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. [En ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01741777> [consulté le 16 juin 2021].
- Nuttin, J. 2015. *Théorie de la motivation humaine*. Paris : P.U.F.
- Parpette, C. 2018. « Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE ? ». *Action didactique*, n° 1, p. 19-30.

- Pernet-Liu, A. 2019. « L'exposé oral à l'université en Chine : Oralité et littérature universitaires et chinoises ». *Pratiques*. Linguistique, littérature, didactique, n° 183-184. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/pratiques.7648> [consulté le 16 juin 2021].
- Pillot-Loiseau, C. 2020. « Évolution et prise en compte des représentations et ressentis d'apprenants de la prononciation du français », *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*, vol. 78, p. 1-15.
- Poch Olivé, D. 2004. «La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera». Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, 1. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925305> [consulté le 16 juin 2021].
- Puren, C. 2003. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Randall, M. 2007. *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Pub.
- Rolland, Y. 2011. *Apprendre à prononcer : Quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris : Belin.
- Sauvage, J. 2019. « Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1). [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4276> [consulté le 16 juin 2021].
- Usó Viciado, L. 2009. «Creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza de la pronunciación del español». MarcoELE : *Revista de didáctica*, n° 8, p. 1-32.
- Wachs, S. 2011. « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE) ». *Revista de Lenguas Modernas*, 14(14), p. 183-196.
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité : Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Notes

1. L'article a été rédigé dans son intégralité par les deux auteurs dans la même proportion.
2. <https://uil.unesco.org/fr/apprendre-au-long-vie/politiques-dapprentissage-tout-au-long-de-la-vie> [consulté le 7 mai 2021].
3. <https://www.crefeco.org/display.php?fr/FormationJEDA> [consulté le 17 juin 2021].
4. Dates des classes virtuelles :
 - CV atelier 1 - voyelles : 9 et 10 novembre 2020
 - CV atelier 2 - consonnes : 12 et 13 novembre 2020
 - CV atelier 3 - musique de la langue : 23 et 24 novembre 2020
 - CV atelier 4 - réflexivité enseignante : 30 novembre et 1er décembre 2020
 - CV atelier 5 - didactique de la prononciation : 17 et 18 décembre 2020.