



TRANSFRONTALIER·E·S

LE FRANÇAIS LANGUE DE RENCONTRE(S)

Jesús Camarero
Frederik Verbeke
Rosa de Diego
María José Arévalo
Nadia Brouardelle
Esther Gabiola
Aurora Cuadrado (eds.)

oman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Transfrontalier·e·s [Recurso electrónico]: le français langue de rencontre(s)/ Eds., Jesús Camarero ...[et al.] – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2023]. – 1 recurso en línea : PDF (270 p.). – (Zabalduz)

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-1319-525-4.

1. Francés (Lengua) – Estudio y enseñanza. 2. Lingüística. 3. Literatura francesa. I. Camarero, Jesús, coed.

(0.034)804.0

(0.034)840.09



Esta obra ha sido editada gracias a la colaboración de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea y la Asociación de Francesistas de la Universidad Española (AFUE)

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 978-84-1319-525-4

Transfrontalier·e·s : le français langue de rencontre(s)

Eds.

Jesús Camarero
Frederik Verbeke
Rosa de Diego
María José Arévalo
Nadia Brouardelle
Esther Gabiola
Aurora Cuadrado

Table des matières

Prologue	6
Conférences plénières	8
Transfrontaliers-ières : le français langue de rencontre(s) <i>Marie Darrieussecq</i>	9
Portrait du critique en critique-écrivain. L'écriture transfrontalière d'Hélène Cixous <i>Ángeles Sirvent Ramos</i>	20
Didactique	37
Introduire l'approche (inter)culturelle en cours de traduction : un projet pédagogique <i>Emma Bahillo Sphonix-Rust</i>	38
Quelle grille pour l'analyse sociodidactique de l'adaptabilité des manuels scolaires de langues-cultures étrangères ? <i>Belkacem Tayeb-Pacha</i>	45
L'argumentation en cours de FLE en partant des directives du CECRL et des exigences de la certification officielle en français et en espagnol <i>Géraldine Durand</i>	52
La consolidation des compétences en philologie française par la création tutorée de pastilles formatives ciblées <i>Isabelle Moreels & Aira Rego Rodríguez</i>	61
Le rapport entre les mots comme vecteur de l'interculturel en cours de FLE <i>Jacky Verrier Delahaie</i>	70
<i>Mapas enriquecidos, mapas que atraviesan fronteras</i> <i>Mercedes Sanz Gil</i>	79
Erasmus+ et le réseau eTwinning : des espaces communicatifs au service de l'acquisition de l'oralité en cours de FLE <i>M.^a Carmen Parra Simón</i>	88
Stratégies de communication en Français Langue Étrangère. Analyse contrastive interlangue <i>Minerva Rojas</i>	95

Linguistique	112
Enquête sur le syntagme nominal ayant pour pivot « frontière » dans le discours journalistique de 1914 <i>Ana Paula de Oliveira</i>	113
Contextualisation socio-historique des grammaires et des dictionnaires franco-espagnols (xvi ^e -xviii ^e siècles) <i>Manuel Bruña Cuevas</i>	119
Les contacts linguistiques entre le français et l'espagnol : le cas des interférences <i>Iva Dedková (dir.)</i>	128
Les hispanismes en français et en tchèque contemporain : une étude comparative <i>Jan Lazar</i>	139
<i>Sans doute, sans aucun doute: une frontière perméable</i> <i>María Luisa Donaire</i>	148
Littérature	157
La résilience narrative dans <i>Le sel et le soufre</i> d'Anna Langfus <i>Amelia Peral</i>	158
La formation française d'Octavio Paz <i>Anastasia Gladoshchuk</i>	164
Le conte, genre transfrontalier au prisme des livres de jeunesse <i>Christiane Connan-Pintado</i>	171
L'intégration de la langue tahitienne dans <i>Le Mariage de Loti et Les Immémoriaux</i> de Segalen <i>Daniel de la Fuente Díaz</i>	180
Langues perdues, langues retrouvées <i>Esther Laso y León</i>	189
<i>El pueblo vasco en el siglo XVIII según un relato de viajes de Silhouette</i> <i>Irene Aguilá-Solana</i>	199
À la croisée des oppressions. La réception du personnage d'Aïcha, jeune musulmane voilée dans <i>Vernon Subutex</i> de Virginie Despentes <i>Laura Bourgade</i>	206
La langue française et ses enseignants : de la littérature coloniale et postcoloniale, entre ses zones d'ombres et de lumière <i>Margarita García Casado</i>	213
Partager la mémoire : <i>Les Amnésiques</i> de Géraldine Schwarz <i>María Rodríguez Álvarez</i>	221
Communiquer en langue française parmi la bonne société dans les nouvelles du chevalier de Mailly <i>Marina Pedrol-Aguilá</i>	228
C. F. Ramuz : regards au-delà du lac <i>Montserrat Lopez Mújica</i>	235
Théodore de Banville et <i>La Lanterne Magique</i> : Une tournure générique inattendue <i>Pedro Baños Gallego</i>	242
<i>Entre hispanofilia e hispanofobia. Los españoles a ojos de los franceses</i> <i>Juan Manuel Pérez Velasco & Tomás Gonzalo Santos</i>	249
Atiq Rahimi : quand le français rencontre le persan <i>Bernadette Rey Mimoso-Ruiz</i>	260

Erasmus+ et le réseau eTwinning : des espaces communicatifs au service de l'acquisition de l'oralité en cours de FLE

M.^a Carmen Parra Simón
Université d'Alicante
mcptraduc@gmail.com

Résumé

Les TIC se répandent dans le monde spécialement entre les lycéens qui exigent des outils de plus en plus communicatifs, visuels et pratiques. Pour ce faire, en cours de FLE il est fondamental d'approcher cette réalité vécue hors des salles de classe aux cours en soi, ainsi que transformer notre matière dans la quotidienneté des apprenants. Le CECRL soutient la cohabitation de l'oralité et de l'écriture pour appréhender la LE privilégiant les documents authentiques tout au long du processus. Dans ce contexte, nous avons mis en scène en cours de FLE des projets européens tels que le programme Erasmus+ et eTwinning promouvant notamment l'amélioration de la prononciation par le biais de la communication authentique avec des natifs.

Mots-clé : *Didactique, FLE, prononciation, Erasmus+, eTwinning.*

Resumen

Las TIC se expanden, especialmente entre los estudiantes de secundaria que exigen cada vez más herramientas comunicativas, visuales y prácticas. Por ello, resulta fundamental acercar esta realidad presente fuera del aula a la materia de FLE en sí y transformar nuestra materia en la cotidianidad del alumnado. El MECRL defiende la convivencia de la oralidad y la escritura para aprehender la LE privilegiando los documentos auténticos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, hemos puesto en marcha en clase de FLE proyectos europeos como eTwinning y Erasmus+ que favorecen sobre todo la mejora de la pronunciación a través de la comunicación auténtica con nativos.

Palabras clave: *Didáctica, FLE, pronunciación, Erasmus+, eTwinning.*

1. Introduction

Il existe de nos jours de nombreux ouvrages visant l'introduction des TUICE¹ en cours de langues étrangères² comme des outils pour l'acquisition des quatre habiletés linguistiques détaillées sur le Cadre européen commun de référence pour les langues³. En général, les apprenants acquièrent la compétence à communiquer à travers des contenus étudiés. Cependant, nos pratiques éducatives proposent l'appréhension de la LE ainsi que la capacité de communiquer en LE — si bien à l'oral qu'à l'écrit — par l'interaction avec des étudiants natifs en français. C'est en communiquant que nos étudiants développeront et peaufineront cette compétence. Ce changement méthodologique implique l'étude des composantes de la communication à travers la communication authentique pour arriver à comprendre et à se faire comprendre.

Les TICE sont présentes dans nos cours par le biais de projets européens tels qu'eTwinning et Erasmus+. Même si les premières initiatives eTwinning datent de 2005, nous sommes devant une expérience innovatrice puisqu'elle met en relief des méthodologies actives et inclusives en utilisant les TUICE et le Web 3.0 pour mener à terme des échanges communicatifs authentiques entre des étudiants à plus de mille kms de distance physique. Les programmes mentionnés auparavant sont financés par l'Europe et accessibles à tous nos étudiants. Ils visent à mettre en scène en cours ce que le CECRL définit comme la perspective actionnelle, spécialement l'oralité et la motivation à travers la communication. La reformulation ainsi que les négociations du sens activent chez les étudiants l'esprit autodidacte ; ils deviennent plus autonomes face à leur propre apprentissage en LE car l'objectif à ce point-là est de comprendre et de se faire comprendre pour réussir des échanges sociaux réels.

Suivant cet objectif nous nous entretiendrons sur les TICE et sur les TUICE comme des outils de découverte et d'auto-apprentissage qui réveillent l'esprit explorateur ainsi que le sens de l'initiative et la motivation chez nos étudiants de FLE vers la communication, notamment la découverte de la prononciation à travers son usage ; parfois avec des erreurs et des contre-sens mais en tout cas, des moments d'amusement qui déboucheront sur une acquisition efficace de l'oralité.

2. Approche théorique et méthodologique

Tout au long de l'histoire de la didactique des LE, l'enseignant tente de créer et maintenir en cours un climat propice à l'apprentissage pour favoriser la communication en LE afin de motiver les étudiants. Dans le contexte scolaire, normalement l'étudiant est obligé d'apprendre les normes grammaticales de la LE. Toutefois, l'approche à la phonétique à travers la communication authentique joue un rôle essentiel dans ce processus. Maîtriser les normes prosodiques du FLE pour des hispanophones n'est pas toujours si évident, c'est-à-dire, il faudrait s'occuper de la graphie et les phonèmes depuis le début de l'apprentissage pour faire sentir aux étudiants les liens existants entre ces deux éléments. En se familiarisant avec les sons de la langue cible l'apprenant les identifie et au fur et à mesure il parvient à les intégrer. Cependant, pour un étudiant de FLE hispanophone, la prononciation entraîne particulièrement de sérieuses difficultés pour reproduire des sons qui ne lui sont pas vraiment audibles — surdité phonologique — et qu'il n'est donc pas capable de distinguer de ceux de

¹ Technologies Usuelles de l'Information et la Communication pour l'Enseignement.

² LE dorénavant.

³ CECRL dorénavant.

sa langue maternelle. L'enfant apprend sa langue maternelle intuitivement, il se limite à intégrer et à reproduire les bruits, les sons et les phonèmes qu'il perçoit. Dans le cas de la langue maternelle, la phonétique suppose une habileté déjà acquise tandis que dans la LE, il s'agit d'une adversité à surmonter tout au long du processus d'apprentissage. À cet égard, Ruiz Quemoun estime que : « Apprendre une langue vivante étrangère comporte d'énormes difficultés en ce qui concerne l'acquisition de l'oral. Il faut donc consacrer une grande partie de l'enseignement d'une langue vivante à la prononciation et à l'accentuation. » (2002, p. 39)

Tandis que les méthodes traditionnelles se concentraient sur l'imitation de modèles enregistrés, la méthode articulatoire et les transcriptions, dans la méthode SGAV, le professeur Peter Guberina, qui se consacrait à l'éducation des sourds-muets, part d'une constatation pour créer une tendance méthodologique : toute prononciation incorrecte d'un phonème étranger a pour cause une audition ou perception défectueuse dudit phonème. L'oral devient pour la première fois prédominant en cours ainsi que les corrections des erreurs fréquentes, soit l'apprentissage à partir de l'erreur. Le rôle du professeur est de favoriser la motivation et le bien-être de l'apprenant, ainsi que l'encourager à utiliser la gestuelle si nécessaire pour l'aider à s'exprimer. De nos jours, l'approche communicative dans une perspective actionnelle se focalise sur la communication, le sens et la forme. D'après le CECRL (2001, p. 15), « La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »

Nous sommes convaincus de l'importance de la phonétique et de la phonologie, reléguées à un deuxième plan dans un premier temps dans l'enseignement des LE. Nous ne pouvons pas concevoir l'apprentissage d'une langue vivante sans l'apprentissage de sa prononciation dans son aspect auditif mais aussi articulatoire. La langue n'est pas un but en soi mais un moyen de communication, tel qu'énonce Jakobson (1976, p. 15) : « Les différences phoniques permettent de distinguer un mot de tous les autres, car ce sont elles qui portent la signification ». L'apprentissage de la LE vise toujours à la communication, ce qui implique la socialisation et l'ouverture des frontières linguistiques. Comprendre et se faire comprendre est le but de tout apprenant de LE et ce défi demande de gros efforts ; ce n'est pas uniquement une difficulté d'apprentissage, il s'agit de s'approprier des phonèmes nouveaux et d'un rythme différent au sien. Il faudra donc avant tout apprendre à écouter. Écouter et entendre des phonèmes dans la chaîne parlée, c'est-à-dire étudier les sons du langage dans leur aspect linguistique. Blau soulignait l'importance des échanges sociaux face à la création de nouvelles relations professionnelles et affectives, ce qui implique la motivation pour l'apprentissage de la LE afin de partager et de communiquer.

Process of social association can be conceptualized, following Homan's lead, «as an exchange of activity, tangible or intangible, and more or less rewarding or costly, between at least two persons.» Social exchange can be observed everywhere once we are sensitized by this conception to it, not only in market relations but also in friendship and even in love. (Blau, 1964, p. 88)

En ce qui concerne la technodidactique, depuis une trentaine d'années, l'inclusion des moyens numériques dans le domaine éducatif et le nombre de projets collaboratifs à niveau européen et international augmentent exponentiellement. Ces pratiques visent à guider les apprenants vers la découverte et la socialisation plus loin des frontières géographiques, ce qui implique la communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans ce sens, les premières salles d'informatique dans les centres scolaires ont été installées ça fait déjà une quarantaine. Donc, les TICE existent il y a relativement assez longtemps. À cette époque-là il y avait aussi des programmes expérimentaux concernant les TIC, par exemple les programmes « Atenea » et « Mercurio » apparus en 1985. Après, sept ans plus tard, en 1992 ceux-ci ont été intégrés

dans le Programme National des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Ces progrès en ce qui concerne les NTIC en éducation ont stimulé la constitution l'année 2000 du Centre National d'Information et de Communication Éducative (CNICE) dont les buts principaux sont d'analyser, de coordonner et de fusionner les pratiques éducatives en relation avec les TICE.

Les NTIC ou plutôt les TIC aujourd'hui constituent la base informatique qui rend possible l'intégration des communications et des interactions virtuelles orales en cours. Du moment où nous intégrons les TIC en cours, elles deviennent TICE mais au-delà des TICE, nous comptons sur les TUICE. Elles remplacent les TICE car elles dépassent l'utilisation des moyens informatiques en éducation. Les TUICE englobent la découverte de la part de l'étudiant de nouvelles connaissances à partir des TICE et l'intégration de ces processus technologiques pour se débrouiller dans des situations authentiques tout au long de sa vie. Nous pouvons parler donc d'un apprentissage significatif où l'étudiant travaillera la compétence communicative, définie par le Conseil de l'Europe comme suit : « La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. » (CECRL, 2001, p. 17)

2.1. S'adapter au profil des apprenants de la Génération Z

Au cours des deux dernières décennies le profil technologique des étudiants au lycée a largement changé et il faut s'y adapter. Nos lycéens n'ont jamais connu la vie sans connexion réseau. Nous avons observé que les apprenants apprécient les ressources numériques (les Smartphones, les ordinateurs, les tablettes tactiles, le tableau numérique et le projecteur sont les plus communs dans notre lycée), ainsi que l'utilisation d'applications en ligne qui contribuent à un apprentissage pragmatique et fonctionnel. De même, les étudiants et leurs familles préfèrent le contact numérique : Google Workspace, des messages à travers Moodle ou iSéneca dans le cas d'Andalousie ; c'est la plateforme régionale qui connecte la communauté éducative.

Malgré les doutes d'une partie des enseignants quant à l'utilisation et l'importance des TUICE comme des outils dans le processus d'enseignement-apprentissage, leur implémentation en cours aujourd'hui semble indispensable pour s'adapter aux besoins des apprenants. Les TIC font partie de nos vies dans le domaine personnel mais aussi professionnel, donc la nécessité de les aborder en cours et d'apprendre à les utiliser tout en étant conscients de leurs risques ainsi que de leurs avantages devient inéluctablement une tâche qui correspond à la communauté éducative. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage d'une LE, les TUICE jouent un rôle fondamental. Dans le cas du FLE parfois nous avons du mal à travailler dans chaque séance au lycée les quatre habiletés⁴ que prône le CECRL et c'est dans ce contexte que des méthodologies et des stratégies innovatrices telles que la classe inversée⁵ ou le *B-learning*⁶ sont apparues.

Il est évident que pendant ces deux dernières années marquées par la pandémie, la plupart des lycées en Espagne, suivant les recommandations du Ministère de la Santé en Espagne, ont opté par la modalité d'enseignement semi-présentielle. Pour ce faire, les métho-

⁴ Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite.

⁵ La classe inversée implique étudier à la maison — normalement à partir de ressources numériques — et pratiquer en classe.

⁶ Le *B-learning* o *blended learning* mélange des modalités présentielles et à distance.

dologies mentionnées sont déjà assez répandues et mises en pratique en cours. Écouter des enregistrements, écouter le professeur qui parle en français, lire des extraits ou écrire des textes semble faisable pendant une heure de cours. Cependant, la tâche d'expression orale individuelle, de nature chronophage, devient *quasi* impossible à réaliser tous les jours par tous les étudiants dans des cours très nombreux — rappelons que le ratio au lycée en Espagne est d'environ 30 élèves par cours en Secondaire —. L'exercice de prononciation reste donc relégué à un deuxième plan impossible à mettre en œuvre quotidiennement. Pourtant à travers nos pratiques éducatives (notamment des échanges virtuels avec des étudiants français natifs et des voyages en France annuels si c'est possible) nous avons apprécié que les étudiants deviennent plus motivés et se sentent plus à l'aise avec la LE apprise quand ils sont capables de communiquer en LE, même à travers l'écran.

3. Nos projets européens pour s'approprier du FLE en communicant

Notre projet eTwinning est intitulé « Cultures et traditions/ Culturas y tradiciones » et a été fait en collaboration avec lycée La Mojonera à Almería et le lycée Joseph Saverne à l'Isle-Jourdain. Il s'agit d'une pratique éducative avec un objectif double : d'un côté, connaître la culture étrangère à travers des locuteurs natifs et d'autre côté, améliorer notre niveau en LE, notamment en ce qui concerne l'oralité. Le projet a eu une durée de mise en pratique de six mois même s'il était organisé trois mois à l'avance sur le site Twinspaces. Les groupes d'étudiants espagnols — 69 apprenants au total — qui ont participé au projet ont un niveau A1-B1 en FLE d'après le CECRL. Malgré leurs différences par rapport au niveau en LE, les tâches collaboratives qui régissent le projet permettent l'apprentissage à travers la découverte entre égaux, c'est-à-dire, ce sont les propres étudiants qui apprennent des autres guidés par leur professeur. Généralement quand nous travaillons avec ce type de projets nous pouvons créer des réunions périodiques pour prendre contact avec le reste de membres mais, en raison des problèmes techniques avec les logiciels installés au lycée, nous avons opté pour utiliser la plateforme Webex pour ces mises en commun orales.

Les projets eTwinning sont étroitement liés aux échanges Erasmus +. D'habitude les centres scolaires participants dans un projet eTwinning organisent aussi un Erasmus+ et vice versa. Dans notre cas, nous avons commencé les deux projets au même temps. Il y a deux sortes d'Erasmus+ : le programme d'échange KA1 qui est organisé pour des échanges entre enseignants et le programme KA2 qui promeut l'échange entre des étudiants. Notre projet a été un KA1, conseillé par les experts si c'est la première fois que vos centres participent dans un projet européen d'échange. Quatre professeures de notre lycée ont participé à quatre mobilités différentes pour arriver à un but commun : l'amélioration de la convivialité au lycée à travers des méthodologies actives et inclusives, de la motivation et le travail en équipe. Pour ce faire, nous sommes allées aux pays suivants : en Danemark à Svendborg en tant qu'observatrice dans un lycée avec une vaste expérience en apprentissage coopératif, à Malte pour découvrir et apprendre à mettre en pratique des stratégies inclusives pour des étudiants en risque d'exclusion sociale, à Dublin pour partager de nouvelles méthodologies inclusives et en France à Montreuil Bellay pour acquérir des connaissances en gamification et d'apprentissage basé sur des jeux.

Après ces échanges KA1 entre des professeurs européens nous avons partagé avec l'ensemble du lycée parmi des cours et des réunions ce que nous avons appris pour le mettre en œuvre au lycée. Nous avons organisé des journées avec d'autres lycées pour raconter notre expérience. Ce projet qui concerne tout le centre est étroitement lié à notre action-recherche eTwinning qui vise à créer une idée d'équipe et de communauté entre les membres du groupe si bien en Espagne qu'en France.

3.1. Un plan d'action transfrontalier pour la prononciation

Nous sommes convaincus de l'importance de l'oralité, spécialement de la prononciation dans un apprentissage efficace du FLE ainsi que de la correction phonétique (cocorrection et autocorrection phonétique usuelle). « Comme les erreurs de prononciation peuvent empêcher une communication efficace, négliger de les corriger est une faute grave. » (Kotula, 2014, p. 112) Les étudiants se corrigent eux-mêmes guidés par l'enseignant de manière qu'ils deviennent plus autonomes dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue au même temps qu'ils prennent conscience de l'importance d'une diction et d'une prononciation correctes. Mais, comment y parvenir ? Premièrement nous avons abordé les éléments suprasegmentaux comme l'accent, l'intonation et le rythme propres de la langue française parmi des exercices visant des routines conversationnelles énoncées par Coulmas : *Bonjour, bonsoir, ça va ?, je vous souhaite une bonne journée, comment vas-tu ?, ça roule, pas mal ou à tout à l'heure*, entre autres.

D'après Coulmas, « A routine is not an expression or a strategy, but rather an expression which is appropriate to a situation of a certain kind of strategy which is appropriate relative to certain communicative ends. » (1981, p. 16) Ces unités phraséologiques ont été aussi décrites par de nombreux chercheurs en phraséologie : énoncés phraséologiques (Zuluaga, 1980), routines conversationnelles (Coulmas, 1981), énoncés liés (Fónagy, 1982), phrases idiomatiques (Kleiber, 1989), locutions pragmatiques (Heinz, 1993), fraseologismos oracionales (García-Page, 1995), groupements discursifs (Lewin, 1995), énoncés de motifs usuels (Martins-Baltar, 1995), formules routinières (Corpas, 1996), phrases de routine (Schapira, 1999), routines du parler (Bladas Martí, 2000) et expressions-énoncés idiomatiques de la langue parlée (González Rey, 2002). Ce sont des unités dont l'intonation particulière les distingue du reste d'énoncés du discours libre, voire du discours figé.

Nous avons également utilisé des expressions homonymes libres ou figées la plupart d'entre elles exemplifiées par Mireia López et Ascensión Sierra (2006) : « ça va être gai » (será divertido) dans le sens littéral contre « ça va être gai ! » qui pourrait montrer justement des connotations négatives, soit, (¡la que nos espera !) ou « Je sais perdre » (sé perder) qui signifie résignation contre « Je sais perdre ! » (¡Déjame en paz !) qui pourrait exprimer le mécontentement. Après la mise en pratique prosodique nous nous sommes centrés sur les aspects phonétiques de la prononciation, sur la relation graphie-phonème. Dans un premier temps nous avons proposé des exercices de discrimination auditive tirés la plupart d'entre eux du site Phonétique Free. C'est le cas de *ruse/russe, sable/sabre, chevaux/cheveux, panne/pagne, leçon/laissons, âne/âme, enfers/envers*, entre autres. L'apprenant doit être capable de distinguer et de prononcer des sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Nous insisterons sur la position des lèvres et de la langue pour prononcer chaque phonème ainsi que sa relation avec son graphème.

En contexte lycéen, la prononciation en soi ne constitue pas l'un des points les plus motivants du programme de FR2LE pour les étudiants parce qu'ils trouvent les phonèmes comme un nouveau langage difficile à appréhender. Pour ce faire, simultanément aux « leçons traditionnelles » ou plutôt théoriques travaillées avec la classe inversée nous avons opté par l'échange eTwinning avec des appels-vidéo (plateforme Webex) normalement hebdomadaires dans la salle de classe. C'est un clin d'œil à la motivation et à l'encouragement des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du FR2LE car ils deviennent motivés par les relations sociales créées à partir l'écran et bien sûr, l'intérêt que suscite chez-eux le fait de connaître une nouvelle culture de la main de natifs ainsi que l'occasion de leur montrer la sienne.

4. Conclusions

Nous avons apprécié que l'expression orale des participants dans l'échange eTwinning et notre expérience formatrice Erasmus+ KA1 est devenue progressivement plus naturelle et fluide, en respectant de plus en plus les groupes rythmiques et les normes prosodiques propres de la langue française et en s'éloignant de l'accent hispanophone lorsqu'ils s'expriment en français. L'oralité, refusée dans un premier temps par les élèves les plus introvertis joue maintenant un rôle fondamental et constitue l'axe de la plupart de nos interactions parmi des appels-vidéo réguliers. Il faut également souligner l'enthousiasme des étudiants vers le projet, même les plus timides. 100% des étudiants inscrits en FR2LE qui ont continué leurs études au lycée se sont inscrits encore en Français, même si celle-ci continue à être une matière optionnelle.

Les étudiants ont vérifié que dans une ambiance communicative, celle qui doit avoir lieu en cours, leur participation active et orale devient fondamentale pour une acquisition efficace des connaissances en LE. Par contre, une mauvaise prononciation peut isoler l'interlocuteur qui souhaite comprendre, se faire comprendre et en définitive, communiquer. Les méthodes communicatives qui visent à l'action et à la mise en pratique des connaissances linguistiques apprises parmi l'eTwinning et l'Erasmus+ améliorent la fluidité à l'oral des apprenants impliqués. Les méthodologies actives telles que la classe inversée et le B-learning mettent en relief l'impact des activités communicatives reflétant la vie quotidienne chez les étudiants. Dans ce contexte, l'oralité est primordiale et son étude ne peut être comprise que dès le début de l'apprentissage tel que nous apprenons notre langue maternelle. Seulement en étudiant la graphie en consonance avec les phonèmes les apprenants arriveront à une communication efficace. L'enseignant devrait exposer l'étudiant de FLE à des situations authentiques de communication, le faire participer à la vie et à la culture à découvrir. Dans ce cas-là, la culture francophone. Dans l'avenir, nous voudrions compléter nos pratiques éducatives avec des expérimentations comme l'analyse de la vitesse de l'élocution des participants pour vérifier en termes empiriques leur évolution dans l'acquisition de la prononciation et de la fluidité en LE.

Références bibliographiques

- BLAU, P. (1964). *Exchange & power in social life*. Transaction Publishers.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- COULMAS, F. (1981). *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepattered speech*. Vol. 2. Gruyter Mouton.
- JAKOBSON, R. (1976). *Six leçons sur le son et le sens*. Éditions de Minuit.
- KOTULA, K. (2014). Les TICE dans l'enseignement du FLE : le cas de la prononciation. *Romanica Cracoviensia* 14, 112-124. <https://www.ejournals.eu/Romanica-Cracoviensia/2014/Numery-2/art/3795/> doi: 10.4467/20843917RC.13.009.2711
- LÓPEZ, M. ET SIERRA. A. (2006). Fresologismos pragmáticos reactivos: análisis contrastivo francés-español. Dans Bruña, M., Caballos, M., Illanes, I., Ramírez, C. et Raventós, A. *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*. (pp. 873-884). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4046928>
- RUIZ, F. (2002). *La phonétique, matière d'aide à la didactique de la langue française*. Université d'Alicante.