# *PHONO-PRAGMATIQUE ET ATTÉNUATION DANS LA COMMUNICATION ESPAGNOL/FRANÇAIS*[1]

***Résumé*** *: Dans cette recherche, une seconde approche est réalisée quant à l'étude des traits phono-pragmatiques (Hidalgo, 2009) de la communication en langue française d'étudiants en langue du nord-est mexicain. Il s'agit d'examiner les stratégies d'atténuation sous l'angle de l'incidence du genre et de la culture du locuteur, qui génèrent des variations de sens au sein de ce système de langue. Nous nous intéresserons également aux implications de l'enseignement de ces influences durant l'apprentissage de la langue française.*

***Mots clés:*** *prosodie, atténuation, phono-pragmatique, enseignement du FLE.*

***PHONOPRAGMATICS AND ATTENUATION IN SPANISH-FRENCH COMMUNICATION***

***Abstract:*** *In this research, a second approximation to the study of North-East Mexican students' phonopragmatic traits (Hidalgo, 2009) in French language communication is done. Here, it is examined the attenuating strategies for the incidence of gender and the speaker's culture, which generate meaning variations in that language system. Likewise, it is of interest to reflect about the implications of teaching these influences during the learning process of the French Language.*

***Key words:*** *prosody, attenuation, phonopragmatics, FFL teaching*

## 1. Introduction

Apprendre une langue n'est pas une tâche simple, surtout si on envisage cet apprentissage dans sa dimension globale, c'est-à-dire dans le sens de l'acquisition de la compétence communicative. Yang (2015) affirme qu'écouter, parler, lire et écrire une langue sont des habiletés étroitement liées à l'apprentissage d'une langue étrangère puisque chacune d'elles favorise l'apprentissage des autres et toutes contribuent au développement de la compétence communicative. C'est pour cette raison qu'il faut comprendre que le développement de chacune de ces habiletés est favorisé pendant l'apprentissage de la langue cible. Dans ce travail, on considère qu'il ne faut pas négliger dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère le développement de la compétence phonétique-phonologique, particulièrement si l'on envisage le fait que chaque système de langue possède ses propres traits liés aux nuances sémantiques dans les mécanismes phoniques porteurs de la signification. Ainsi, posséder une bonne maîtrise de la compétence phonétique-phonologique est souhaitable, notamment pour ceux qui vont être consacrés à l'enseignement de langues étrangères comme c'est le cas des sujets qui ont participé à cette étude.

Dans cet article les auteurs se focalisent sur l'étude des composants de la compétence phonologique décrits dans le Cadre Commun Européen de Référence pour les

[1] Orlando **Valdez Vega**, Maria Eugenia Flores **Treviño,** Université autonome de Nuevo León, orlandovaldez@hotmail.fr



BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)

Langues (CCERL, 2001) pour comprendre leur fonction linguistique et supra linguistique (Intravaia, 2000), ainsi que leur transcendance dans les processus communicatifs dans une langue étrangère pour étendre l'importance de leur enseignement (Valdez, 2013). Comme le succès dans la communication dépend d'une activité linguistique et supralinguistique dans leur ensemble (Intravaia, 2000), nous analyserons l'importance de chacune d'elles et nous décrirons quelques ressources discursives habituelles d'atténuation et d'intensification (Briz, 2007) présentes dans les processus communicatifs de la langue française.

**2. Enseignement de la compétence phonologique**

Trajkova (2014) souligne précisément l'importance de la formation initiale en phonétique corrective aux futurs enseignants de langue due à l'impact positif ou négatif qu'il y aura au niveau de l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) dans les salles de classe. D'après lui, un enseignant qui n'a pas eu une formation en phonétique et, plus précisément en phonétique corrective ne sera pas capable de visualiser l'importance de développer cette compétence chez ses futurs élèves.

Nous adhérons à la pensée d'Herrero et Andión (2012) qui font noter que, fréquemment, dans les manuels d'apprentissage de langues étrangères s'intègre la rubrique de phonétique seulement dans les niveaux débutants et qu'on néglige le développement de cette compétence dans les niveaux avancés. Cette orientation pédagogique n'est pas suffisante face aux difficultés évidentes qui persistent fréquemment chez les élèves dans cette compétence et qu'on peut constater, en définitive, dans leur prononciation.

Un autre aspect qu'Herrero et Andiòn (2012) soulignent est le fait que la plupart du matériel didactique pour l'enseignement de la prononciation et des exercices de phonétique prévus dans les méthodes pour l'enseignement des langues étrangères n'a pas été conçue pour un groupe linguistique spécifique; cette remarque ne doit pas être négligée du fait que chaque langue possède son propre système phonétique-phonologique et c'est pour cette raison que les difficultés au moment d'apprendre le système de la langue cible vont varier en fonction des similarités et différences qui existent entre le système phonologique de la langue cible et celui de la langue maternelle.

Le besoin de développer la compétence phonique s'explique par le fait que chaque système de langue possède un nombre déterminé de sons appelés phonèmes et qui sont nécessaires pour la communication. Vaissière (2011) définit le phonème comme la plus petite unité fonctionnelle d'un système phonologique. Cependant, Rolland (2011) explique la phonétique comme celle qui décrit la manière dont sont constitués les sons d'une langue et quelles en sont ses caractéristiques acoustiques.

Blanco et Nogueroles (2014) expliquent en quoi consiste la compétence phonétique-phonologie d'une langue. Tout d'abord, c'est l'habileté qui consiste à percevoir et produire des phonèmes, ainsi que ses différentes réalisations (allophones). De plus, c'est une habileté qui permet la détection de traits phonétiques comme la labialité, la sonorité, la nasalité ou l'occlusion qui permettent de différencier les allophones entre eux. En outre, cette compétence implique la maîtrise de la composition phonétique des mots au niveau de leur structure syllabique ou de leur séquence accentuelle. Enfin, cette compétence implique la maîtrise de traits liés au contexte phonique comme c'est le cas de l'élision, la relaxation articulatoire ou la réduction des voyelles non-accentuées, ainsi que la maîtrise de l'accent, l'intonation et le rythme des phrases.

Malheureusement, dans l'enseignement de langues, on insiste peu sur l'importance des éléments prosodiques d'une langue. On considère parfois que la maîtrise des éléments



BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)

phonétiques suffit et, même si la phonétique est essentielle dans l'étude d'une langue en ayant comme objet d'étude scientifique des sons du langage dans leur émission et dans leur réception (Chiss, Filliolet et Maingeneau, 2013) ces connaissances intellectuelles et pratiques ne seraient pas suffisantes pour la réussite de la compétence communicative.
En effet, la compétence communicative va au-delà de la simple maîtrise des phonèmes d'une langue puisque ses trois composants impliquent chacun la transmission de connaissances et d'habiletés, d'une manière spécifique à chaque langue. Or, pour pouvoir justifier l'importance de l'intégration de la dimension phonologique d'une langue à l'enseignement il faudrait voir d'abord le lieu qu'occupe l'acquisition de cette compétence dans le composant linguistique de la compétence communicative selon le CECRL (2001).

Compte tenu de l'importance de développer la compétence phonétique-phonologique chez les étudiants d'une langue cible on comprend l'urgence et la nécessité de réaliser des recherches sur cette compétence pour découvrir les difficultés phoniques éprouvées par de nombreux élèves d'une langue cible provenant de divers groupes linguistiques et contribuer ainsi à l'intégration du développement de la compétence phonétique-phonologique dans les processus d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

**3. Interférence dans la compréhension-communication en langue française.**

La communication efficace en langue étrangère présente diverses problématiques complexes, parmi elles se trouve l'interférence. Pour expliquer le phénomène d'interférence de quelques phonèmes de la langue maternelle qui ont une répercussion dans la signification en langue cible, Orduz (2012) explique que les apprenants quand ils ont un niveau de langue bas n'arrivent pas à identifier parfaitement les sons spécifiques de la langue cible. Cette difficulté les conduit à utiliser un son qui est proche dans leur langue maternelle ou bien ils vont créer un nouveau son proche de celui qui existe dans la langue cible. D'une certaine manière, le locuteur, à partir de son système phonologique de la langue maternelle en crée un autre différent sur la base des règles phonologiques de sa propre langue. Face à cette problématique on comprend que chercher le développement de la compétence phonétique-phonologique pendant l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère devient fondamental.

D'autre part, Anabalón et Vivanco (2014) à propos de l'influence de la langue maternelle sur L2 distinguent le transfert négatif ou interférence du transfert positif ou facilitateur. Lorsqu'en langue cible on utilise un élément de la langue maternelle et que cet élément ne fait pas partie du système de la langue étrangère, on le considère comme un usage interférentiel ce qui provoque une énonciation erronée ou mauvaise. Mais, lorsque cet élément fait partie de la langue cible il devient alors un transfert facilitateur ou positif.
Or, lorsqu'on apprend une langue étrangère apparaissent des erreurs ou des fautes dans la prononciation de l'apprenant parce que, fréquemment, on utilise la langue cible avec l'influence du système phonologique de la langue maternelle, et celui-ci ne communique pas forcément les mêmes significations dans les processus communicatifs de la langue cible. Sur ce sujet, Anabalon et Vivanco (2014) expliquent la différence qu'il y a entre erreur et faute : l'erreur est une déviation de la compétence linguistique par méconnaissance de la part de l'apprenant, tandis que la faute est une défectuosité dans l'usage de la langue liée à la difficulté de passer de la connaissance théorique à son application. Cette opposition nous permet de distinguer avec plus de clarté les erreurs commises dans le processus



BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)

communicatif de la langue étrangère par méconnaissance, des fautes que les apprenants réalisent parce qu'ils n'arrivent pas à utiliser ce qu'ils ont déjà appris théoriquement.
Dans le domaine phonétique-phonologique, dans un processus normal d'apprentissage, l'apparition de fautes est plus fréquente parce que les apprenants ont reçu d'une manière ou d'une autre une formation de la part de l'enseignant. Cependant, leur oreille se trouve encore dans l'étape d'apprentissage pour former l'oreille à écouter les phonèmes spécifiques de la langue étrangère. C'est pour cette raison qu'ils sont incapables de distinguer, avec finesse, les particularités de ces sons. Sur ce sujet Blanco et Nogueroles (2014) indiquent qu'un niveau de compétence phonique insuffisant rend difficile ou même impossible la communication au niveau perceptif aussi bien que productif.

Si nous focalisons notre attention sur le composant phonologique on comprendra l'importance de l'acquisition d'une compétence phonétique et phonologique de la langue qu'on apprend, puisque chaque système de langue possède, d'une part, des phonèmes spécifiques qui devront être appris et, d'autre part, des éléments prosodiques particuliers qui prennent une place importante dans les composants pragmatique et sociolinguistique.

**4. Preséntation du projet de recherche**

Le présent projet de recherche prend comme point de départ les résultats de la thèse de master de l'auteur au sujet de l'autocorrection de la prononciation de la langue française pour futurs enseignants de la langue. Dans cette étude-là le centre d'intérêt était l'importance de la correction phonétique du français à de futurs enseignants de la langue pour faciliter les processus communicatifs.

Dans cette proposition d'étude nous visons les variations phono-pragmatiques de l'espagnol de la région nord-est du Mexique qui introduisent de l'ambigüité ou un changement de sens lorsqu'elles interfèrent, sous la forme d'atténuation, dans les processus communicatifs en français, chez des hispanophones du nord-est mexicain, futurs enseignants de FLE. Cette recherche devient fondamentale pour renforcer l'enseignement du français dans ce domaine du fait que chaque langue possède ses propres traits phono-pragmatiques.

**4.1 Questions de recherche**

1. Quelle est la fonction des traits phono-pragmatiques dans les processus communicatifs d'une langue ?
2. Quelle est l'incidence des traits phono-pragmatiques de l'espagnol lorsqu'ils interfèrent dans les processus communicatifs du français ?
3. De quelle manière la dimension culturelle du nord-est mexicain, qui se manifeste dans le parler de l'espagnol à travers des traits phono-pragmatiques et des activités d'image sociale, interfère-t-elle sous forme d'atténuation dans les processus communicatifs du français chez les apprenants de cette langue étrangère ?

**4.2 Objectifs de la recherche**

Dans cette proposition de recherche nous visons l'étude des traits phono-pragmatiques pour:
1) Décrire leur fonction dans les processus communicatifs d'une langue.
2) Montrer leur incidence dans les processus communicatifs du français.
3) Exposer la manière selon laquelle les traits culturels du nord-est mexicain qui existent dans le parler de l'espagnol à travers des traits phono-pragmatiques et des activités d'image



**BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)**

sociale interfèrent sous forme d'atténuation dans les processus communicatifs du français chez les apprenants de cette langue étrangère.

**4.3 Hypothèse de départ**

L'hypothèse de cette recherche est énoncée à partir des résultats d'une recherche préalable (Valdez, 2013), dans laquelle nous avons trouvé que l'interférence sous forme d'atténuation des éléments prosodiques en français se produit généralement en fonction du genre et de l'origine socio-culturel du locuteur. Cette hypothèse repose sur le fait que dans le processus communicatif existent des activités d'image sociale qui se présentent sous la forme d'une atténuation par idéologie et des préjugés culturels.

**5. Antécédents et cadre théorique**

Dans cette section nous allons aborder quelques aspects qui nous permettent de comprendre l'importance de l'étude des éléments phonologiques d'une langue étrangère. Rolland (2011) définit la phonologie comme la discipline responsable de donner signification au son, et dans ce sens, elle se trouve intimement liée à la phonétique.

Luchini et García (2015) affirment que la prononciation joue un rôle fondamental dans la communication. C'est pour cette raison qu'Orduz (2012) s'interroge sur l'influence de la phonologie de la langue maternelle dans les processus communicatifs de l'anglais en tant que langue seconde ou étrangère.

Dans le contexte des études focalisées sur la correction de la prononciation, Jiménez et Rosales (2013) considèrent importantes la pratique et la correction de l'intonation dans la salle de classe à travers le développement des techniques les plus optimales pour la maîtrise de la compétence phonologique, en fonction des capacités des apprenants afin qu'ils les mettent en pratique et qu'ils atteignent ainsi une expression orale adéquate avec le système phonologique de la langue cible.

Quelques recherches liées avec la correction phonologique, comme celle qui a été réalisée par Luchini et Garcia (2015), focalisent la recherche sur le degré de l'accent étranger et sa fluidité dans la prononciation de la langue étrangère. Les auteurs convaincus de la nécessité de chercher des techniques de correction sur le plan phonologique ont orienté leur recherche sur la comparaison de deux méthodologies correctives pour déterminer quelle est la plus efficace au niveau phonologique. L'existence de recherches dans le domaine phonologique met en évidence qu'il ne s'agit pas d'une recherche d'une prononciation mélodieusement parfaite. Il s'agit plutôt de la recherche d'une prononciation compréhensible, phonétiquement et phonologiquement, pour le groupe linguistique de la langue cible.

Certains auteurs comme Jiménez et Rosales (2013) considèrent que l'enseignant consacré au travail de phonétique corrective doit réaliser, en même temps, un travail de correction phonologique. D'une certaine manière, la correction prosodique devrait être indissociable du travail de correction phonétique. Fernandez (2014) affirme même que le premier moyen de communication que l'être humain utilise est à travers les traits prosodiques, de telle manière que la dimension prosodique devrait être le premier aspect à corriger selon l'auteur.

Les différents auteurs consacrés à l'étude de la phonologie sont d'accord pour affirmer que c'est fondamental de continuer les réflexions et recherches sur ce domaine, très souvent négligé en considérant que la correction phonétique suffit. Toutefois, c'est impossible de



BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)

séparer ces deux domaines de la linguistique qui confluent à faciliter les processus communicatifs oraux dans toutes les langues.

**5.2 L'importance de la compétence phonologique d'une langue étrangère**

Avant d'approfondir le domaine des traits phono-pragmatiques, comprenons d'abord que l'un des problèmes les plus communs au moment d'apprendre une langue étrangère se situe au niveau phonétique-phonologique, d'après l'affirmation d'Anabalon et Vivanco (2014). Il s'agit des sons dont la singularité introduit un changement de signification dans la langue étrangère mais qui, dans la langue maternelle sont des sons allophoniques. Mais, d'où vient-elle cette difficulté ? Dans l'apprentissage de langues étrangères la grande difficulté que beaucoup d'apprenants éprouvent sur le plan phonétique-phonologique est bien évidente.

La problématique identifiée par Blanco et Nogueroles (2014) est située au niveau du manque de maîtrise de la compétence phonétique-phonologique de la L2, laquelle est une pièce fondamentale de la compétence communicative parce que son manque de maîtrise se répercute directement sur la perception et l'expression orale en langue cible.
Ribera (2013) et Gajos (2015) précisent que le manque de maîtrise de la compétence phonétique-phonologique de L2 consiste d'abord en la perception erronée des phonèmes spécifiques de la langue cible en les associant avec les sons les plus semblables qui existent en L1.

Cette conception nous permet de comprendre que la difficulté perceptive repose sur le fait que chaque son de L2 qui n'existe pas en L1 s'agit en réalité d'une configuration articulatoire inexistante en L2 qui devient presque imperceptible ou plutôt difficile à assimiler auditivement par l'apprenant. Et comme la perception est erronée, il y aura forcément une répercussion sur la prononciation. En effet, pour Blanco et Nogueroles (2014) ces difficultés dans la perception entraînent des difficultés de prononciation de la langue cible.

Même si le point de départ dans la difficulté pour développer la compétence phonétique-phonologique se situe au niveau de la perception, Anabalon et Vivanco (2014) focalisent leur étude sur les effets du phénomène perceptif, c'est-à-dire sur la détection des fautes typiques dans la prononciation de L2. Les auteurs expliquent clairement à travers leur recherche qu'un travail théorique pratique est indispensable pour résoudre les difficultés qui se présentent dans ce domaine. En effet, l'étude théorique des particularités phonétiques et phonologiques de L2 aide l'apprenant à assimiler plus aisément les spécificités de la prononciation de L2 et à chercher à avoir une prononciation distincte de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère apprise antérieurement.

Bien que le phénomène perceptif se trouve à la racine du problème de la difficulté du développement de la compétence phonétique-phonologique de la langue cible, des études dans le domaine de la prononciation, comme celle d'Anabalon et Vivanco (2014), sont nécessaires pour déterminer avec exactitude les types d'erreurs qui se présentent dans la prononciation et ainsi, établir les points spécifiques 'à travailler dans la salle de classe au niveau perceptif.

**5.3 Considérations diverses pour le développement de la compétence phonétique-phonologique**

Il y a des recherches comme celle de Gajos (2015) réalisée avec des Polonais qui apprennent le français comme langue étrangère qui mettent en évidence l'existence de



BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)

difficultés dans le développement de la compétence phonétique-phonologique de la part des apprenants. L'un des problèmes principaux souligné par Gajos (2015) est la difficulté pour les Polonais de discriminer ou produire les sons vocaliques spécifiques de la langue française. La grande quantité de sons vocaliques présents dans le système phonétique du français, avec ses seize voyelles classiques et trois semi-voyelles, rend difficile le travail d'assimilation de la part des Polonais qui ont seulement huit sons vocaliques dans le système phonétique de leur langue maternelle.

On pourrait affirmer à la suite de Gajos (2015) que l'apprenant polonais lorsqu'il entend parler la langue française emploie spontanément pour l'analyse de ce qu'il écoute le système phonologique de la langue polonaise. Ce problème n'est pas forcement lié à l'impossibilité des apprenants polonais de prononcer un phonème spécifique de la langue cible mais plutôt à la perception erronée de ce phonème.

Dans cette étude nous proposons que chaque groupe linguistique possède ses propres difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère en fonction du degré de ressemblance ou de contraste qui existe entre les systèmes phonétiques de L1 et L2. La grande question dans le domaine didactique consiste à savoir de quelle manière et à quel moment offrir une solution aux difficultés qui se présentent dans le développement de la compétence phonétique-phonologique de la langue cible de la part des différents groupes linguistiques.

En ce sens, la recherche de Campillos (2015), réalisée avec différents groupes linguistiques qui apprennent l'espagnol comme langue étrangère avec l'objectif de déterminer les difficultés spécifiques de chaque groupe au moment d'apprendre l'espagnol, met en évidence que des études spécifiques à chaque communauté linguistique doivent être réalisées pour déterminer les difficultés qui se présentent, particulièrement, dans le développement de la compétence phonétique-phonologique, liées à la langue cible apprise et à la langue maternelle à partir de laquelle elle est apprise.

Ce type d'études au sujet des difficultés phonétiques en L2 ne devraient pas se réduire seulement à l'étude des variations spécifiques liées à la langue à partir de laquelle on apprend la L2. La diversité géographique et régionale peut aussi affecter ou favoriser l'apprentissage des phonèmes spécifiques de la langue cible. En effet, la recherche d'Herrero et Andion (2011) s'est réalisée avec des apprenants de l'espagnol provenant de deux groupes avec des variations dialectales en langue maternelle. Cette recherche permet de comprendre que les difficultés pour apprendre les traits phonétiques d'une langue étrangère ne seront pas les mêmes pour des apprenants qui, bien qu'ils possèdent une même langue maternelle proviennent de différents lieux géographiques ou régionaux.

Cette perspective nous permet de comprendre donc que les difficultés qu'éprouvent des groupes linguistiques, comme les hispanophones, pour apprendre une langue étrangère comme le français ne seront pas complètement les mêmes pour un Argentin, un Chilien ou un Mexicain en raison des variations de prononciation qui existent entre ces différents groupes séparés géographiquement. Evidemment, il y a des points communs du fait qu'ils partagent l'espagnol comme langue maternelle mais bien qu'ils partagent la même langue maternelle, la diversité géographique introduit des variations au niveau phonétique et lexical principalement en produisant des effets tant positifs qu'indésirables dans l'apprentissage des traits phoniques spécifiques de la langue cible.

Dans la recherche préalable réalisée par Valdez (2013) avec des hispanophones apprenants du français de la région nord-est du Mexique, les résultats obtenus mettent en évidence les difficultés des participants pour identifier le son /ʒ/. Ils utilisent le son yod /j/ à



**BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)**

la place du fait que celui-ci est utilisé dans le système phonétique dialectal de l'espagnol de la région nord-est du Mexique et non pas le son /ʒ/. Cette difficulté n'aura aucun sens pour d'autres hispanophones comme les Argentins du fait qu'ils possèdent dans leur propre système phonétique dialectal le son /ʒ/.

Or, au sujet de cette variabilité phonétique entre L1 et L2, Derakhshan et Karimi (2015) considèrent que notre attention ne doit pas seulement se focaliser sur les différences entre les deux systèmes phonétiques de langue. Les aspects similaires peuvent contribuer à l'apprentissage efficace plus rapidement grâce aux connaissances préalables que l'apprenant possède de sa langue maternelle.

Face à cette perspective, il ne faut pas considérer incontestablement l'influence de la langue maternelle comme négative. Anabalón et Vivanco (2014) soulignent notamment l'existence d'une compétence interlangue. Cette compétence n'est ni la compétence de la langue maternelle ni la compétence de la langue cible. Il s'agit d'un état intermédiaire où l'apprenant se sert des aspects de la langue maternelle et de la langue cible, toutes deux contribuant à la réussite du processus communicatif de la langue étrangère.

Cette perspective ouvre un vaste panorama dans la recherche en didactique des langues parce que de nombreuses institutions éducatives au Mexique ont considéré que l'enseignement de langues doit être réalisé seulement en langue cible sans faire intervenir la langue maternelle de l'apprenant. Il faudrait s'interroger sur la manière dans laquelle dans des contextes éducatifs bilingues l'intervention de L1 peut devenir utile dans l'apprentissage de L2. Cette interrogation met en pleine lumière le grand travail qui reste encore à réaliser par les chercheurs dans ce domaine pour mettre ces connaissances au service des enseignants et des formateurs de langues pour chercher de nouvelles alternatives méthodologiques qui facilitent le développement de la compétence phonétique-phonologique et contribuent ainsi à un apprentissage intégral d'une langue seconde ou étrangère.

**5.4 Au sujet des traits prosodiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère**

L'un des composants linguistiques fondamentaux dans la compétence communicative est le phonologique, lequel permet d'apporter des précisions de sens à travers les variations prosodiques. Or, pour pouvoir comprendre l'importance de l'enseignement de la prosodie, il est convenable de faire la distinction entre la fonction linguistique et supralinguistique des éléments prosodiques proposée par Intravaia (2000). En effet, dans la fonction linguistique notre attention se focalise sur les difficultés de compréhension dans la communication, liées aux valeurs sémantique et syntaxique, tandis que dans la fonction supralinguistique on prend en compte les éléments suprasegmentaux pour introduire une variabilité de nuances de sens dans ce qu'on veut communiquer en utilisant des traits d'expressivité et des ressources discursives spécifiques de la langue de communication.

Pour cette étude il faudrait nous interroger d'abord sur l'importance de l'incorporation de la dimension prosodique d'une langue seconde ou étrangère dans son enseignement. Nous répondons à cette question en disant qu'il est strictement nécessaire de mettre en place l'enseignement des traits prosodiques appuyé sur les critères suivants : D'une part, les fonctions linguistiques et supralinguistiques abordées par des auteurs comme Intravaia (2000) et Rolland (2011) nous permettent d'affirmer le caractère nécessaire de leur enseignement dans les classes de langue à cause de la répercussion au niveau de la variation de significations et de nuances de sens qui se produisent dans les processus communicatifs.



**BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)**

D'autre part, le CECRL (2002) conçoit une progression dans le développement de la capacité qu'un étudiant a d'utiliser les ressources linguistiques et supralinguistiques jusqu'à l'obtention d'un niveau élevé dans le C2, où il maîtrise largement un grand répertoire d'éléments linguistiques et supralinguistiques pour formuler des pensées avec précision, insister sur un point, différencier et éliminer l'ambiguïté. Pour arriver à ce point de domaine de la langue étrangère l'enseignement de la prosodie devient fondamental pour que l'apprenant n'éprouve aucune limitation sur ce qu'il veut dire.

De ce fait, un premier aspect qui sera approfondi dans cette recherche est le fait de décrire les codes prosodiques de la langue cible pour apporter à la connaissance, concevoir des stratégies didactiques et promouvoir la maîtrise des variations qui introduisent un changement de sens et qui sont spécifiques à la communication en français des locuteurs du nord-est du Mexique.

Dans cette optique, nous proposons de partir de la distinction entre la fonction linguistique et supralinguistique de la prosodie (Intravaia, 2000 et Rolland, 2011). Par rapport à la fonction linguistique de la prosodie, Intravaia (2000) affirme que les éléments rythmiques-mélodiques ont une importance fondamentale dans toutes les langues parce qu'ils jouent premièrement un rôle sémantique. La mélodie sert à déterminer le mode de l'énoncé. Par exemple, l'énoncé « Vous m'attendez » pourrait être prononcé de manière différente pour introduire des variations de sens et être considéré comme une déclaration, une interrogation ou bien être dit de façon impérative. Par rapport à cette situation, Rolland (2011) affirme que dans un énoncé affirmatif la syllabe tonique est descendante tandis que dans un énoncé interrogatif elle est ascendante.

D'autre part, Intravaia (2000) souligne qu'en français on utilise un accent nommé "d'insistance" lequel peut avoir dans certains contextes une fonction distinctive lorsque le point culminant donne à l'énoncé un sens différent. Par exemple, l'énoncé « C'est vrai ce que tu racontes » peut exprimer qu'on réaffirme la véracité de l'énonciation de l'interlocuteur. Mais, cette énonciation pourrait aussi signifier si on ajoute un point d'interrogation à la fin qu'on n'est pas sûr de la véracité des paroles de l'interlocuteur et qu'on veut, avec cet énoncé chercher une confirmation.

La deuxième fonction de la prosodie dans les processus communicatifs d'une langue est la supralinguistique. Par rapport à cette fonction Intravaia (2000 : 176) affirme que "chaque langue possède une gamme de sources prosodiques qui permet d'exprimer tout type d'état physique comme la satisfaction, le mécontentement, le mépris, la déception, la colère, etc.". Ces aspects expressifs et émotionnels sont manifestés d'une manière différente dans les différents systèmes de langue et représentent la fonction supralinguistique de la prosodie dans la communication.

### 5.5 Sur la fonction supralinguistique de la prosodie et la correction phono-pragmatique d'une langue étrangère

En ce qui concerne les implications de la fonction supralinguistique de la prosodie dans les processus communicatifs (Intravaia, 2000), nous partageons la perspective d'Hidalgo (2009) quand il affirme que les traits prosodiques sont fondamentaux au moment de délimiter la modalité énonciative du fait que l'intonation contribue aux processus communicatifs en modifiant la signification ou le sens de ce qui est exprimé. Néanmoins, dans la communication la prosodie n'est pas le seul recours avec lequel on compte pour la compréhension de l'énonciation du fait que la pragmatique apporte des éléments discursifs pour son interprétation. C'est pour cette raison qu'on aborde cette étude au sein de la phono-



**BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)**

pragmatique parce que dans cette discipline postulée par Hidalgo (2009) converge l'étude des éléments phonétiques et/ou phonologiques et de la pragmatique. En effet, cette concurrence s'explique du fait que la prosodie, d'une part, exprime « l'intention ultime du locuteur » (Hidalgo, 2011 : 18) et, d'autre part, elle suggère une interprétation pragmatique déterminée (Hidalgo, 2009 : 173).

On pourrait dire que la prosodie est utilisée comme un recours discursif. Par exemple, l'atténuation est définie par Briz (2006 : 7-8) comme « une catégorie pragmalinguistique dont la fonction consiste à minimiser la force illocutionnaire des actes de parole et le rôle des participants de l'énonciation ». Briz (2005 : 51) explique que l'atténuation a pour objectif de chercher « l'acceptation de l'auditeur, soit de ce qui a été dit et du dire ou bien soit du locuteur lui-même".

D'après Hidalgo (2009 : 174) « la fonction d'atténuation dans le domaine phonique suprasegmental correspond essentiellement à l'intonation ». La prosodie, dans ce sens, est un recours qui permet d'interpréter l'énonciation sous forme d'atténuation ou non. Briz (2007 : 11) avertit que les recours discursifs d'atténuation ou d'intensification sont identifiables sans difficulté dû au pouvoir qu'ils impliquent en eux-mêmes, mais il souligne que ces recours d'atténuation ou d'intensification peuvent varier selon la langue parce que chacune d'elles établit des marques propres de telles gradations.

Or, de quelle manière ces ressources discursives se manifestent dans la prosodie pour exprimer verbalement une atténuation ou bien de la courtoisie dans le discours ? Ces ressources discursives varient selon la langue ? Quelles différences existent entre l'espagnol et le français par rapport au sens qu'apportent les traits phono-pragmatiques de ces langues ? Pour répondre à ces quelques questions, il est important de souligner que chaque langue possède ses propres mécanismes de communication qui sont imprégnés des éléments socioculturels spécifiques de la communauté linguistique dont il s'agit.

Sur cette question, Venel (2012) affirme que chaque langue se trouve liée à la culture spécifique de chaque groupe linguistique. En outre, Hoefstede (1991) signale que l'appartenance à une culture crée chez les locuteurs d'une langue une espèce de programmation mentale à partir de laquelle ils se développent et interagissent en société. La grande problématique aujourd'hui, c'est que face à la globalisation, les gens interagissent avec des groupes linguistiques différents qui possèdent chacun d'eux des niveaux différents de programmation mentale en fonction de chacune de leurs cultures, ce qui se répercute, d'une manière ou d'une autre, sur le parler. C'est pour cette raison qu'apprendre une langue seconde ou étrangère doit aussi impliquer un apprentissage des éléments culturels de la langue cible. Hoefstede (1991) mentionne que la culture se manifeste dans une langue à travers le rôle fondamental que jouent le contexte régional, ethnique, religieux mais aussi le genre, l'âge et la classe social des locuteurs.

Face à cette situation, Venel (2012) affirme que les apprenants de langues étrangères doivent avoir une ouverture à l'apprentissage de la diversité culturelle qui existe dans les différents groupes linguistiques pour atteindre une communication efficace dans chacun d'eux. Néanmoins, les traits culturels qu'on a appris depuis notre enfance peuvent fréquemment empêcher l'ouverture à une vision pluriculturelle vers laquelle l'apprentissage de langues nous pousse. La dimension culturelle se traduit dans des réactions de type ethnocentrique et socio-centrique provoquant que les traits phono-pragmatiques de la langue maternelle se mêlent aux processus communicatifs de la langue étrangère ce qui altère fréquemment le sens de ce qu'on souhaite communiquer. Nizet et Rigaux (2014) nous offrent une possible explication à cette situation en nous présentant la perspective de



**BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)**

Goffman qui considère que la société agit en fonction d'une image sociale qui fonctionne comme un masque par lequel elle essaie de contrôler les impressions de l'interlocuteur.
Dans une étude pilote réalisée avec des étudiants de la licence en Sciences du Langage de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León de la région nord-est du Mexique[1], nous avons détecté qu'au moment où ils parlaient le français comme langue étrangère, ils essayaient de conserver leur image sociale. Les participants masculins, en tant qu'hommes mexicains prenaient soin de l'intonation et de la prosodie à cause des traits socioculturels du contexte mexicain, notamment leur identité de genre. Les filles, pour leur part, ont reproduit les natives françaises en atténuant dans la mesure du possible les actes verbaux qui représentaient des impositions pour sauvegarder leur image sociale féminine de leur contexte socioculturel mexicain.

Cette reproduction de la voix des natifs français réalisée par les participants masculins et féminins à partir des modèles, les étudiants l'ont réalisée sans prendre en compte les ressources phono-pragmatiques spécifiques de la langue française, raison pour laquelle la manifestation discursive au niveau prosodique s'est présentée sous la forme d'atténuation, alors qu'un locuteur natif français, dans les mêmes circonstances manifestées dans les phrases modèle, aurait utilisé l'intensification comme ressource phono-pragmatique[2]. Le locuteur natif de la langue française par son tempérament souhaite exprimer clairement la vérité de son énonciation, et il le fait en mettant en valeur certains éléments de ce qui est dit; alors son expression phono-pragmatique est l'intensification.

En définitive, nous proposons que chaque système de langue a ses propres ressources discursives qui se manifestent par des variations phono-pragmatiques qui sont spécifiques à chaque langue. Les apprenants et les enseignants d'une langue étrangère comme le français doivent prendre en compte ces considérations pour communiquer d'une manière efficace dans la langue étrangère.

**6. Méthodologie**

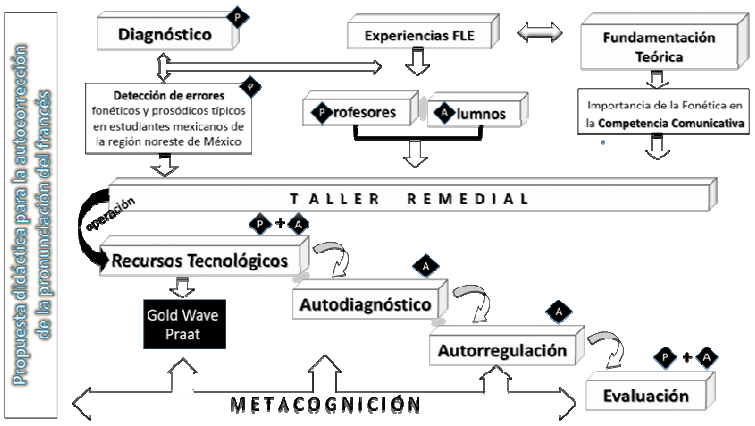
Pour la construction de cette recherche nous avons développé une route méthodologique qui a consisté à : a) exposer en diverses réunions académiques d'enseignants de FLE les progressions réalisées dans la recherche; b) animer des ateliers avec les progressions de cette méthodologie à des pairs universitaires pour obtenir ainsi un retour d'expérience de la part des enseignants assistants; c) incorporer ces contributions au travail avec les étudiants de la Licence en Sciences du Langage de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL; d) rapprocher la théorie et la phase de réalisation pour vérifier la performance à partir des résultats et e) réaliser les adaptations nécessaires.

Le modèle opérationnel suivant utilisé originalement pour des autocorrections de type phonétique (Valdez, 2016) s'adopte pour la réalisation d'autocorrections au niveau prosodique :

[1] On a obtenu des enregistrements des participants. Ils ont reproduit oralement des phrases modèle.
[2] Cette assertion est dite en fonction des textes modèle prononcés par des natifs français.



**BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)**




**6.1 La procédure d'autorégulation**

Dans cette étude nous proposons comme stratégie pour connaître et assimiler progressivement les traits phono-pragmatiques de la langue française non seulement le retour d'expérience que l'enseignant peut offrir mais aussi un travail d'autorégulation à travers lequel les apprenants arrivent à découvrir par eux-mêmes les variations phono-pragmatiques qui existent entre leur langue maternelle et la langue cible.

Reprenons ici la définition d'autorégulation proposée par Panadero et Alonso-Tapia (2014 : 450-451) qui affirment que cette procédure représente le contrôle que les apprenants réalisent sur leurs actions, leurs pensées, leurs émotions et leur motivation à travers des stratégies d'apprentissage individuelles qui leur permettent d'atteindre efficacement les objectifs proposés.

Cette efficacité dépendra du degré d'engagement et de motivation que les étudiants fournissent dans leur apprentissage. En ce sens, nous considérons que l'autorégulation est une composante essentielle dans ce domaine de connaissance du fait qu'au niveau de la prononciation d'une langue étrangère les apprenants pourront approfondir ce processus d'apprentissage autant qu'ils le souhaitent. Nous sommes d'accord avec Garcia-Jiménez (2015 : 17) sur sa définition d'autorégulation qu'il conçoit comme « un processus par lequel les étudiants décident de ce qu'ils veulent apprendre et avec quel niveau de profondeur, et après, ils essaient de faire un suivi de ce qui a été appris en contrôlant et en modifiant, quand il est nécessaire, leurs stratégies d'apprentissage ». Ce type d'apprentissage autorégulé est celui que nous proposons pour cette étude.

Pour cette recherche on fera appel à un corpus induit à cause de l'objectif didactique de cette recherche. En effet, nous cherchons à ce que le futur enseignant de FLE détecte par lui-même les variations qui existent entre les éléments prosodiques des deux langues et, à partir de ce contraste, s'autocorriger et réaliser une approche, dans l'usage, des traits phono-pragmatiques du français.

Les étudiants enregistreront diverses situations communicatives proposées selon le genre du locuteur dans lesquels ils doivent prononcer en faisant attention, tout d'abord, aux éléments phonétiques de la langue française. Ensuite, ils devront intégrer les traits prosodiques pertinents d'après le contexte du processus communicatif.

Pour ce travail d'autocorrection nous avons réalisé un instrument. L'étudiant devra utiliser le tableau suivant pour contraster la prononciation du natif et la sienne afin de



BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)

détecter et prendre note des variations trouvées dans le processus communicatif pour rendre plus facile et efficace le travail d'autocorrection :

| N° práctica: | Nombre del alumno: | | | Fecha: |
|---|---|---|---|---|
| **Grabación del alumno SIN escucha previa** | | | | |
| Frase: | | | | |
| | **Descripción del error:** | | | |
| | **Error 1** | **Error 2** | **Error 3** | **Error 4** |
| Pronunciación de fonemas | | | | |
| Acento fijo | | | | |
| Acento de insistencia | | | | |
| Curva melódica | | | | |
| **Grabación del alumno posterior a la primera escucha** | | | | |
| | **Descripción del error:** | | | |
| | **Error 1** | **Error 2** | **Error 3** | **Error 4** |
| Pronunciación de fonemas | | | | |
| Acento fijo | | | | |
| Acento de insistencia | | | | |
| Curva melódica | | | | |
| **Grabación del alumno posterior a la segunda escucha** | | | | |
| | **Descripción del error:** | | | |
| | **Error 1** | **Error 2** | **Error 3** | **Error 4** |
| Pronunciación de fonemas | | | | |
| Acento fijo | | | | |
| Acento de insistencia | | | | |
| Curva melódica | | | | |
| **Grabación del alumno posterior a la tercera escucha** | | | | |
| | **Descripción del error:** | | | |
| | **Error 1** | **Error 2** | **Error 3** | **Error 4** |
| Pronunciación de fonemas | | | | |
| Acento fijo | | | | |
| Acento de insistencia | | | | |
| Curva melódica | | | | |

**Tableau 1. Tableau de contraste pour effectuer la procédure d'autorégulation**

La procédure d'autorégulation est rendue plus facile grâce au tableau de contraste qui permet aux étudiants de mener un contrôle progressif et autonome des erreurs et des fautes commises au niveau de la prononciation; de même il offre la possibilité de les améliorer à travers plusieurs écoutes, à divers moments, dans lesquels les apprenants devront travailler d'une manière spécifique chacune des erreurs ou des fautes trouvées, pour ensuite s'enregistrer encore une fois lorsqu'on considère qu'on arrive à prononcer correctement.
Les pas de la procédure à réaliser sont les suivants :

1. L'étudiant enregistre trois fois avec sa voix sur Goldwave[1] les phrases modèle proposées sans écoute préalable du natif : le premier enregistrement est la prononciation de

[1] *GoldWave* est un logiciel qui est utilisé pour l'enregistrement de voix et pour l'obtention de fichiers d'audio qui peut être configuré pour créer des audios avec une qualité optimale pour la voix humaine. Dans ce même logiciel on peut réaliser l'édition des fichiers d'audio obtenus pour améliorer la qualité d'interprétation quand ils sont analysés dans le PRAAT.



BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)

la phrase telle que l'étudiant considère qu'elle doit être prononcée selon ses connaissances de la prononciation de la langue. Le deuxième audio à enregistrer devra traduire le meilleur effort de l'étudiant au niveau de l'autocorrection phonétique. Pour le troisième audio qu'il enregistre, il fera un effort au niveau de l'autocorrection prosodique tout en conservant les éléments phonétiques[1].

2. A partir du troisième audio où l'étudiant a fait l'autocorrection phonétique-prosodique sans écoute du natif, on procède à l'obtention du spectrogramme et de l'oscillogramme avec les courbes mélodiques et d'intensité de chacune des phrases dans le PRAAT[2].

3. Obtenir le spectrogramme et l'oscillogramme avec la courbe mélodique des phrases prononcées par les natifs dans le PRAAT.

4. Faire le contraste du graphique du natif avec celui qui a été obtenu par l'étudiant et prendre note dans le tableau contrastif des variations trouvées. Élaborer un tableau contrastif par phrase.

5. L'étudiant réalise un premier travail d'écoute de la phrase prononcée par le natif et il répète à haute voix plusieurs fois en essayant d'imiter sa prononciation en faisant particulièrement attention aux variations repérées et qui ont été consignées dans le tableau contrastif.

6. Lorsque l'étudiant considère qu'il a réussi à corriger les variations décrites dans le tableau contrastif, il procède à l'enregistrement de sa prononciation améliorée de la phrase via GoldWave et il édite le fichier de voix obtenu (cet enregistrement constitue son premier effort d'autocorrection postérieur à la première écoute du natif).

7. L'étudiant obtient dans le PRAAT le spectrogramme et l'oscillogramme correspondant à ce premier effort post-écoute.

8. On procède à un deuxième contraste entre le graphique du natif et celui de l'étudiant et ensuite l'apprenant prend note dans le tableau contrastif de nouvelles variations repérées qui persistent.

9. L'étudiant réalise un deuxième travail d'écoute de la phrase prononcée par le natif et il répète à haute voix plusieurs fois en essayant d'imiter sa prononciation en faisant particulièrement attention aux variations repérées lors du deuxième contraste et qui ont été consignées dans le tableau contrastif.

10. Lorsque l'étudiant considère qu'il a réussi à corriger les variations décrites dans le tableau contrastif, il procède à l'enregistrement de sa prononciation améliorée de la phrase via GoldWave et il édite le fichier de voix obtenu (cet enregistrement constitue son deuxième effort d'autocorrection postérieur à la deuxième écoute du natif).

11. L'étudiant obtient dans le PRAAT le spectrogramme et l'oscillogramme correspondant à ce deuxième effort post-écoute.

---

[1] Pour tous les enregistrements il est important d'éditer dans le même logiciel les enregistrements de telle manière qu'il n'y ait pas d'espaces vides ni au début ni à la fin de l'enregistrement. Il faut élaborer un fichier informatique pour chaque phrase. Il est conseillé de faire les enregistrements dans une chambre silencieuse pour éviter les bruits de fond. Vérifiez que l'enregistrement soit réalisé avec le volume approprié sur *GoldWave* et qu'il possède l'extension de fichier .mp3.

[2] Le PRAAT est un logiciel d'accès gratuit qui a été créé pour la réalisation d'études de phonétique. Nous avons donné à ce logiciel une utilisation didactique pour ainsi convenir aux objectifs de notre étude. Ce logiciel est téléchargeable sur le lien http:// www.praat.org/ pour Linux, Macintosh et Windows.



**BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)**

12. On procède à un troisième contraste entre le graphique du natif et celui de l'étudiant et ensuite l'apprenant prend note dans le tableau contrastif de nouvelles variations repérées qui persistent.

13. L'étudiant réalise un troisième travail d'écoute de la phrase prononcée par le natif et il répète à haute voix plusieurs fois en essayant d'imiter sa prononciation en faisant particulièrement attention aux variations repérées lors du troisième contraste et qui ont été consignées dans le tableau contrastif.

14. Lorsque l'étudiant considère qu'il a réussi à corriger les variations décrites dans le tableau contrastif, il procède à enregistrer sa prononciation améliorée de la phrase via GoldWave et il édite le fichier de voix obtenu (cet enregistrement constitue son troisième effort d'autocorrection postérieur à la troisième écoute du natif).

Ce dernier enregistrement correspondant au troisième effort représente la phase de perfectionnement. Il est donc conseillé de bien répéter jusqu'à ce que l'étudiant arrive à corriger toutes les variations repérées le plus possible. L'étudiant pourrait éventuellement répéter la procédure d'autocorrection autant de fois qu'il le considère jusqu'à ce qu'il obtienne un enregistrement le plus proche du natif.

Pour réaliser ce travail d'autocorrection il est important de venir à bout de cette tâche par la méthode de progression et de régression proposée par Intravaia (2000) pour obtenir de meilleurs résultats. Il est important aussi de comprendre la situation de communication qui est transmise à travers chaque phrase modèle pour la reproduire le plus fidèlement possible et ainsi, s'approprier des traits prosodiques que le natif imprime pour chacune des circonstances spécifiques.

**7. Conclusion**

Un aspect qui est capital à comprendre au moment d'enseigner une langue étrangère est celui de la prise de conscience sur le fait que les interférences et les difficultés phonétiques dans la prononciation d'une langue cible ne sont pas les mêmes pour les différents groupes linguistiques, il est donc nécessaire de reconnaître les erreurs et les fautes phonétiques et prosodiques typiques des apprenants d'une langue cible, considérées à partir d'une perspective géographique et socioculturelle.

C'est pour cette raison que des groupes linguistiques comme les hispanophones auront des similitudes au niveau des difficultés typiques au moment d'apprendre une langue étrangère. Mais il y aura aussi certaines particularités qui seront spécifiques à chaque groupe hispanophone à cause de la séparation géographique. Pour citer un exemple, les hispanophones du nord-est du Mexique au moment d'apprendre le français en tant que langue étrangère auront des difficultés phonétiques spécifiques mais d'autres seront les mêmes pour n'importe quel hispanophone comme la discrimination /b/-/v/, la discrimination /s/-/z/, la discrimination /ʒ/-/j/, la discrimination /u/-/y/, et bien d'autres encore. En outre, nous proposons que la difficulté pour la réalisation de groupes mélodiques et d'autres aspects, présenterait sans doute des variantes s'il s'agissait d'apprenants Argentins, ou bien du centre ou du sud du Mexique du fait que la même diversité dialectologique et géographique impliquera forcement des nuances.

Avec cette recherche nous voulons contribuer aux études réalisées sur l'incidence des aspects supralinguistiques en disant que ceux-ci, selon notre hypothèse, jouent un rôle important dans la réalisation et l'interprétation du message exprimé en langue française par les apprenants mexicains du nord-est du Mexique, en raison des nuances sous forme



**BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)**

d'atténuation introduites par le conditionnement sémiotique-culturel du locuteur dans l'expression.

## 8. Perspectives

Il existe quelques projections de cette investigation qui ont lancé une réflexion afin de montrer la manière selon laquelle la fonction supra-linguistique de la prosodie dans la communication apporte des variations de sens en fonction de la langue mais aussi du genre et de la culture du locuteur. En effet, on sait bien qu'il y a une variation mélodique entre le parler d'un homme et celui d'une femme et, dans le cadre de l'apprentissage de la langue française, nous nous intéressons aux répercussions du facteur culturel de genre de l'apprenant hispanophone du nord-est du Mexique sur les éléments prosodiques normatifs de la langue française et, par conséquent, aux interférences des processus communicatifs de la langue cible.

Notre intention est donc de montrer la répercussion des représentations sociales sur la prononciation du français chez les futurs professeurs de cette même langue, originaires de la région, ainsi que sur le développement de la compétence phonologique. Il devient primordial d'examiner cette compétence afin de renforcer les stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans ce domaine, et de favoriser une communication efficace à travers le développement de cette même compétence chez les apprenants en langue étrangère. Et, comme les représentations sociales ne sont pas stables, nous prétendons apporter des propositions et des réflexions didactiques dans lesquelles on prendra en compte lesdites représentations afin de les transformer et de permettre aux étudiants de Français Langue Étrangère (FLE) un meilleur développement de l'apprentissage significatif.

***Références bibliographiques***

Anabalón, R., & Vivanco, C. (2014). Análisis de desviaciones en la pronunciación de segmentos consonánticos producidas por hablantes de español de chile aprendientes de inglés. *Lenguas modernas*, (43), 11-25.

Blanco, A., & Nogueroles, M. F. (2014). Errores fónicos de producción en español/L2. Una propuesta de categorización. *Revista Española de Lingüística Aplicada (John Benjamins Publishing Co.)*, *27*(2), pp. 255-274. doi:10.1075/resla.27.2.01can

Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación coloquial española. En D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos.* Estocolmo-Buenos Aires: Dunken, pp. 51-89.

Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lea, 28* (2), pp. 1-41.

Campillos, L. (2013). Análisis de la producción y de errores en un corpus oral de español como lengua extranjera. *Revista Iberoamericana de Lingüística*, pp. *8*5-43.

Chiss, J. L., Filliolet, J., & Maingueneau, D. (2013). *Introduction à la linguistique française. Tome: notions fondamentales, phonétique, lexique.* Paris : Hachette Éducation.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.

Derakhshan, A., & Karimi, E. (2015). The interference of first language and second language acquisition. *Theory & Practice in Language Studies*, *5*(10), pp. 2112-2117. doi:10.17507/tpls.0510.19

Fernández, M. Á. (2014). La adquisición de las relaciones entre prosodia e intención comunicativa: primeras asociaciones entre forma y función. *Lexis. Revista de Lingüística y Literatura*, *38*(1), pp. 5-33.



BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)

Gajos, M. (2015). Les étudiants polonophones face aux voyelles nasales françaises. (French). *Neofilolog*, *44*(1), pp. 21-37.
García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. (Spanish). *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *21*(2), pp. 1-24. doi:10.7203/relieve.21.2.7546
Herrero, A., & Andión, M. A. (2011). La enseñanza de la fonética del español a hablantes de escocia e Irlanda del norte. Estudio de casos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac),* 47, pp. 28-64.
Herrero, A., & Andión, M. A. (2012). La fonética de aprendices de español del sur y del norte de Inglaterra. Consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista española de Lingüística Aplicada (Resla (Revista Española de Lingüística Aplicada))*, *25,* pp. 45-68.
Hidalgo, A. (2009). Modalización (des)cortés y prosodia: estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Boletín de Filología, 44* (1), pp. 161-195.
Hidalgo, A. (2011). La investigación de la entonación coloquial: hacia un estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Oralia, 14,* pp. 15-45.
Hoefstede, G. (1991). *Cultures and Organization: Software of the Mind.* New York: McGraw-Hill Book.
Intravaia, P. (2000). Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal. París : Didier Érudition.
Jiménez, M., & Rosales, M. (2013). Propuesta práctica de entonación en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (13), pp. 589-595.
Luchini, P. L., & García, M. A. (2015). Sobre el grado de acento extranjero y fluidez en la clase de pronunciación inglesa: un estudio evaluativo. *Organon (01026267)*, *30*(58), pp. 193-213.
Nizet, J. & Rigaux, N. (2014). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La Découverte, coll. « Repères Sociologie ».
Orduz, Y. (2012). La transferencia de la fonología de la lengua materna en la adquisición del inglés como lengua extranjera. *Revista Entornos*, (25), pp. 91-103.
Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje, *Anales de Psicología*, *30*(2), pp. 450-452. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221
Ribera, A. I. (2013). La didáctica de la pronunciación de ELE, en contexto francés, a través de la asociación de sonidos, gestos y ritmos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (13), pp. 989-998.
Rolland, Y. (2011). *Apprendre à prononcer : Quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris : Éditions Belin.
Trajkova, M. (2014). Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français langue étrangère : un exemple de cours de Phonétique du français. (French). *Synergies Roumanie*, (9), pp. 35-42.
Vaissière, J. (2011). *La phonétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
Valdez, O. (2013). Importancia de la corrección fonética en la competencia comunicativa de la lengua francesa. *Cathedra,* 18, pp. 29-34.
Valdez, O. (2016). Autocorrección de la pronunciación del francés: Para una adquisición integral de la competencia comunicativa. En: *Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa,* pp. 288-315. San Nicolás de los Garza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
Venel, M.-D. (2012). La culture de l'Autre : Un miroir ? *Synergies Mexique*, 2, pp. 71-82.
Yang, Y. (2015). De la perception auditive à la communication langagière : approche interactive en compréhension et expression orales pour l'enseignement du français. (French). *Synergies Chine*, (10), pp. 77-87.



**BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)**

VALDEZ VEGA Orlando enseigne à la Faculté de Philosophie et Lettres de la UANL depuis 2008. Se consacre à la formation linguistique des futurs enseignants de FLE au sein de la Licence en Sciences du Langage, filière FLE, dont il est le responsable. Ses travaux de recherche pour obtenir le diplôme de master visaient l'autocorrection de la prononciation du français à travers l'utilisation de la technologie. Actuellement il prépare un doctorat en Éducation Bilingue à l'Université *Texas A & M University Kingsville* où il approfondit ses recherches sur les problématiques phonologiques. Il fait également partie du Corps Académique consolidé (CA 245) « Langages, discours, sémiotiques: études de la culture dans la région », dans le cadre du projet « Pragmatique: traduction et compétence communicative », lui-même inséré dans le macro-projet « Études de l'atténuation », pour lequel il participe à des événements nationaux et internationaux dans le but de diffuser ses découvertes quant aux interférences des traits phono-pragmatiques de l'espagnol sur les processus communicatifs des hispanophones du nord-est mexicain en langue française.

FLORES TREVIÑO María Eugenia**,** Docteure en Sciences Humaines et en Arts (UAZ). Domaines de spécialité : analyse du discours (discours politique, discours et genre), enseignement de l'espagnol. Enseignante-Chercheuse de la Faculté de Philosophie et Lettres (UANL). Prix de la meilleure thèse de master en Sciences Humaines (2002). Appartient au Système National de Chercheurs du Conseil National de Science et Technologie, niveau I. Possède la Reconnaissance du Profil Idéal du Programme de Développement Professionnel Enseignant du Ministère de l'Éducation. Leader du Corps Académique de recherche « Langages, discours, sémiotiques : études de la culture dans la région ». A dirigé 32 travaux de thèses au niveau licence, master et doctorat. A publié 10 livres comme auteure, co-auteure, coordinatrice et co-éditrice. A dirigé trois numéros spéciaux de la Revue scientifique au Brésil, à Stockholm et en Espagne.



**BDD-A29295 © 2018 Universitatea din Pitești**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:57:30 UTC)**