



---

# **Universidad de Valladolid**

**Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.**

**Especialidad Francés.**

## **L'apprentissage de la phonétique en classe de FLE. Propositions d'activités.**

**Tutora:** Belén Artuñedo

**Alumna:** Diana Fuentes Garzón

« La beauté d'un mot ne réside pas dans l'harmonie phonétique de ses syllabes, mais dans les associations sémantiques que sa sonorité éveille ».

- Milan Kundera -

Visto bueno de la tutora

## TABLE DE MATIÈRES

1.- Introduction.....	p. 4
2.- L'enseignement/apprentissage de la phonétique dans les approches de FLE.....	p. 7
2.1 – Les préambules de la phonétique : la méthode traditionnelle et la méthode directe.....	p. 7
2.1.1 – La méthode traditionnelle.....	p. 8
2.1.2 – La méthode directe.....	p. 8
2.2 – L'évolution de la phonétique : La méthode audio-orale/audiovisuelle.....	p. 9
2.2.1 – La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV).....	p.11
2.2.2 – La méthode Verbo-Tonale (MVT).....	p. 14
2.3 – Les récentes approches en FLE.....	p. 18
2.3.1 – L'approche communicative.....	p. 18
2.3.2 – La méthode silencieuse.....	p. 20
2.3.3 – La Suggestopédie.....	p. 21
2.3.4 – L'approche actionnelle.....	p. 21
2.3.5 – Le Cadre Européen Commun de Référence pour des Langues (CECRL).....	p. 23
3.- Caractéristiques phonétiques et phonologiques du Français.....	p. 26
3.1 – Les organes de la parole.....	p.36
3.2 – Les consonnes.....	p. 39
3.3 – Les voyelles.....	p. 43
3.4 – Les semi-voyelles ou semi-consonnes.....	p. 47
3.5 – Les éléments suprasegmentaux.....	p. 49
3.5.1 – L'accent.....	p. 50
3.5.2 – Le rythme.....	p. 51
3.5.3 – L'intonation.....	p. 52
3.5.4 - La syllabation.....	p. 53
3.6 – La syllabe.....	p. 53
3.6.1 – L'enchaînement.....	p. 55
3.6.2 – La liaison.....	p. 56

3.6.3 – L’élision.....	p. 58
4.- Analyse des difficultés phonétiques des hispanophones en FLE.....	p. 60
4.1 - Les éléments suprasegmentaux.....	p. 61
4.2 - Les problèmes des voyelles.....	p. 65
4.3 - Les consonnes.....	p. 68
4.4 - Les semi-voyelles/semi-consonnes.....	p. 70
4.5 - Le E caduc.....	p. 71
5.- Typologie d’activités didactiques.....	p. 73
5.1 –Dans les méthodes de FLE: Analyse d’activités.....	p. 73
5.2 – Selon les approches méthodologiques.....	p. 78
5.3 - Le traitement de l’erreur.....	p. 81
6. – Proposition d’activités.....	p. 85
7. – Conclusion.....	p. 95
8. – Bibliographie.....	p. 97
9. – Webographie.....	p. 98
10. – Figures.....	p. 99
11. – Annexes.....	p. 101

## 1.- Introduction

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants cherchent à se communiquer et s'exprimer en langue cible. Pour cette raison la phonétique joue un rôle très important. Et nous, comme enseignants de FLE (Français Langue Étrangère), devons prendre conscience de l'importance de la phonétique dès le niveau débutant d'apprentissage.

Au niveau académique, la phonétique a été l'objet de nombreuses recherches. Le but de notre travail n'est pas de contribuer à la découverte et la recherche de nouvelles théories dans le domaine de la phonétique, mais d'en faire une synthèse qui puisse constituer la base de nos propositions méthodologiques ; ce travail correspond mieux à une réflexion propre et personnelle sur la phonétique française dans l'apprentissage et l'enseignement en classe de FLE.

En raison de ma formation en traduction et interprétation et ayant eu le français comme deuxième langue étrangère, je n'ai pas eu une formation proprement dite en ce qui concerne la phonétique française, théorie et pratique y comprises. D'un côté, j'ai ressenti le besoin de m'investir dans ce domaine pendant la réalisation de ce Master puisque la phonétique est un objectif et un contenu dans les programmations de FLE. Par ailleurs, je trouve que dans mon aspiration à devenir un enseignant compétent et qualifié de français, il me faut, non seulement la maîtriser, mais aussi être capable de prévoir les difficultés de mes futurs élèves et les aider à acquérir cette compétence.

Il ne faut pas oublier que la compétence phonétique en langue étrangère, signifie non seulement avoir une bonne prononciation des sons, mais aussi maîtriser son intonation, son rythme et d'autres particularités comme le non verbal associé à la gestualité, c'est-à-dire, tout ce qui caractérise le discours oral, ainsi que la correspondance entre celui-ci et l'orthographe. Tous ces éléments représentent de façon implicite une partie importante de la culture de cette langue et de la magie qui entraîne s'approprier des structures logiques et contextuelles pour savoir s'exprimer en langue apprise. C'est pour cela qu'on envisage la pertinence de l'acquisition de telles compétences en phonétique pour nos classes de FLE.

En outre, et comme on trouve dans le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL, 2001), guide pour les enseignants des langues d'après une approche actionnelle, on peut constater que la phonétique fait partie de la définition de compétence linguistique :

“celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante (...) a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (...). Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique). (...) On considérera aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages”. (p. 17-18)<sup>1</sup>

Le CECRL nous montre que l'apprentissage d'une langue ne consiste pas uniquement à savoir employer des stratégies pour la production et la réception de textes, mais qu'elle implique aussi la capacité de l'apprenant à utiliser certaines stratégies dans un contexte déterminé. Et le rôle de l'enseignant sera de montrer aux élèves que pendant le processus de communication, si les circonstances changent, il est nécessaire de réinterpréter le contexte et le discours faisant attention à toutes les composantes de la communication, dont la phonétique. Tels codes de communication sont implicites en notre langue maternelle, tandis que dans l'apprentissage d'une langue, ils ne sont pas aussi évidents pour les élèves.

En conséquence, on a jugé pertinent de structurer le présent travail de la façon suivante : premièrement, nous allons établir la place de l'enseignement de la phonétique tout au long de l'histoire dans les différentes approches méthodologiques (les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage de la phonétique en FLE à travers un parcours des

---

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons.

approche). Deuxièmement, nous analyserons les caractéristiques phonétiques et phonologiques du français pour continuer ensuite avec les éventuelles difficultés que les apprenants hispanophones peuvent trouver en classe du FLE. Puis, et en prenant comme exemple ces possibles difficultés phonétiques, nous réfléchirons sur les méthodes actuelles et leurs activités avec l'idée d'intégrer la phonétique par différentes activités dans nos cours de FLE. Pour finir, on réfléchira à partir d'une réflexion sur la situation actuelle de la phonétique et l'expérience obtenue dans la réalisation du Practicum en ce qui concerne les différentes activités dans une classe de FLE, et on proposera aussi des activités dans des contextes communicatifs comme on peut trouver dans une classe réelle.

## 2.- L'enseignement/apprentissage de la phonétique en FLE

La « bonne prononciation » est un souci amplement partagé par les enseignants ainsi que par les apprenants d'une langue étrangère. Dans ce chapitre, nous abordons l'évolution de l'enseignement de la phonétique et nous montrons quelles sont les nouvelles approches par rapport à la phonétique en FLE en relation avec les différentes méthodes.

Comme on remarquera à la fin de ce chapitre, certaines méthodologies se sont superposées dans le temps et certaines d'entre elles sont arrivées jusqu'à nos jours. Il faut aussi signaler que l'enseignant de langues, selon son expérience et ses goûts, doit choisir parmi plusieurs approches, quelle est la meilleure pour ses apprenants dans les contextes socioculturels où ses cours se développent.

Aux côtés de la grammaire et du vocabulaire, la phonétique est l'un des trois piliers de la linguistique et elle est fondamentale pour l'acquisition de la compétence communicative. Mais le rôle et l'importance de la phonétique ont varié au cours des dernières décennies.

C'est au XIXe siècle, en fait, avec le développement de la linguistique historique et comparative, que la phonétique comme discipline scientifique s'est dévoilée à travers la création d'instruments pour l'étude articulatoire et l'étude physique, et qu'elle a trouvé sa place dans la méthodologie du FLE.

### 2.1 Les préambules de la phonétique : la méthode traditionnelle et la méthode directe

L'évolution de chaque langue a suivi des chemins différents. Depuis toujours, l'homme a eu le besoin de communiquer. Grâce aux échanges et aux contacts entre des civilisations et des peuples, l'homme a commencé à sentir la nécessité d'apprendre des langues et des codes de communication, ce qui a déterminé la réflexion sur les processus d'apprentissage et les difficultés de l'enseignement.

En mettant d'un côté l'évolution historique de langue française, à continuation on va réviser les préambules de l'enseignement et l'apprentissage du français, y compris la



phonétique, avant la grande révolution qui a signifié le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont transformé autant la société que l'apprentissage des langues.

### 2.1.1 La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle, ou la méthode grammaire-traduction, est la plus ancienne des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Elle a pris sa place dans l'enseignement des langues jusqu'au milieu du XXème siècle. Employée en milieu académique pour l'apprentissage des langues, son objet d'étude a été la grammaire et la structure de la langue à apprendre, à partir de la traduction de textes et de la reproduction écrite de modèles, en appliquant l'imitation comme stratégie d'apprentissage.

Dans cette méthode, la phonétique jouait un rôle secondaire. Les élèves devaient mémoriser les règles de prononciation pour la lecture à haute voix des textes à traduire en cours. Ainsi, l'enseignant exposait les règles de prononciation et les élèves devaient assimiler les sons à travers l'écoute pour, à continuation, lire à haute voix les textes et réaliser des dictées. Pour corriger les possibles erreurs phonétiques, l'enseignant faisait des corrections ponctuelles par rapport aux règles qui déterminaient la « Bonne Prononciation » d'une langue.

En conséquence, on peut qualifier cette méthode comme une approche systématique où l'élève devait mémoriser les codes. La langue était dans un contexte fixe et rigide, sans aucune relation avec la réalité et les contextes établis par les utilisateurs de la langue. Il n'y avait aucune interaction entre des étudiants, même pas entre l'enseignant et l'élève et la phonétique ne jouait aucun rôle dans la discrimination d'intentions communicatives, étant réduite à la lecture de textes exclusivement.

### 2.1.2 La méthode directe

Peu après, la méthodologie directe a mis de côté l'idéologie de la méthodologie traditionnelle pour plonger l'apprenant dans la langue cible. Elle est allée jusqu'aux années

1920. Cette approche défendait qu'il fallait apprendre la langue étrangère telle qu'on apprenait la langue maternelle. Alors, la méthode directe repose sur le postulat de la similarité d'apprentissage de la langue maternelle en milieu naturel, et de la langue étrangère en contexte scolaire. Le but général était d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer.

En effet, l'enseignant utilisait « directement » et dès la première leçon, la langue étrangère. À cause de cela, il s'appuyait dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la langue étrangère elle-même, les contenus étaient acquis. En ce qui concerne l'utilisation de la langue orale, l'élève était confronté à des textes fabriqués ad hoc qui ne contenaient pas de marques d'oralité. Elle privilégie les activités de conversation et le système de questions-réponses dirigées par l'enseignant, sans passer par le support écrit.

Pour cette raison, on remarque l'importance qu'a gagnée l'oral pour l'apprentissage des langues dans cette approche. En classe de FLE, les élèves sentaient la nécessité de parler et d'utiliser leurs corps avec des mouvements pour arriver à s'exprimer. Néanmoins, les activités proposées restaient très artificielles et hors contexte, même si l'attention aux éléments suprasegmentaux tels que l'intonation a trouvé sa place dans cette conception de situation d'apprentissage basée sur l'assimilation des structures dialogiques.

## 2.2 L'évolution de la phonétique : La méthode audio-orale/ audiovisuelle (MAO/MAV)

La méthode audio-orale est née au cours de la Deuxième Guerre Mondiale, au milieu du XXe siècle. Elle a été conçue pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des soldats : en peu de temps ils devaient apprendre d'autres langues que l'anglais pour faciliter la communication sur le terrain lors d'opérations militaires.

Grâce au développement des nouvelles technologies avec la création et l'emploi des laboratoires des langues, cette nouvelle méthode a marqué un renouveau de l'enseignement d'une langue étrangère et particulièrement, de la phonétique. Elle a été aussi innovatrice : elle a commencé à y mettre en valeur la participation d'un locuteur natif, avec l'adoption de pratiques de recherche sur le terrain.

Au début, la MAO a été influencée par les courants anglais du Behaviourisme (Watson J.B. et Skinner B.F.) et du Structuralisme (Bloomfield) – des théories linguistiques aussi développées dans cette période (Puren, 1988).

D'un côté, les behavioristes ont conçu des exercices pour développer le réflexe et la mémoire de l'apprenant (stimulus-réponse-renforcement). Ce sont des exercices d'automatisation pour répéter le modèle présenté et l'imiter. Une fois que l'élève arrivait à mémoriser le contenu, il continuait à répéter les contenus à apprendre. Il n'y avait aucun emploi du métalangage ni de règles explicites. Par la suite, les laboratoires de langues deviendront très nécessaires pour répéter de façon intensive le texte oral écouté. Les behavioristes croyaient que cette répétition facilitait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue. Donc, la stratégie d'apprentissage était centrée presque exclusivement sur la répétition pour assurer la mémorisation.

D'un autre côté, les structuralistes croyaient que l'apprentissage d'une langue étrangère devait suivre le processus naturel d'acquisition des langues ; c'est-à-dire que la capacité communicative de l'apprenant dans une langue étrangère devait apparaître de façon spontanée grâce au contact avec la langue cible. Selon eux, l'enseignement débutait toujours par l'oral et c'était ainsi que l'apprenant évitait de possibles interférences de la langue maternelle dans la prononciation, l'écriture et la compréhension des textes en langue cible.

C'est de cette façon que la méthode audiovisuelle a adopté les techniques mécanistes où l'apprentissage d'une compétence linguistique passait par le montage d'automatismes verbaux. Cela signifiait que l'enseignant mettait en place des habitudes linguistiques qui constituaient l'imitation et la répétition en pratiquant des exercices structuraux. L'imitation devient un modèle unique et centralisé où il n'y a pas de place pour la réflexion et des explications de l'enseignant. Pour eux, la langue est considérée comme un réseau d'habitudes et d'associations entre stimuli et réponses. En classe de langue, l'image devenait une aide pour accéder au contenu du dialogue dans la présentation de l'unité, ainsi que pour la compréhension du discours (Puren, *op.cit.*).

En ce qui concerne la phonétique, cette méthode essayait de mettre en évidence les points en commun et les différences entre la langue maternelle et la langue étrangère, en appelant de manière significative à la phonétique historique, qui étudie l'évolution des sons des langues dans leur parcours historique; appelant aussi à la phonétique descriptive, qui définit et classe les phonèmes ou leurs combinaisons dans un système de la langue ; et à la description des sons de la langue cible par leurs modes d'articulation, c'est-à-dire à la phonétique articulatoire<sup>2</sup> . Alors, la Méthode Audio-Orale reste proprement normative : elle donnait des règles qui déterminent la prononciation correcte (Silva, 2011).

Selon Christian Puren (*op.cit.*), l'histoire de la méthode audiovisuelle (MAV) commence à la fin des années 1950. Mais, pendant son développement comme méthodologie, elle a suivi des changements internes lesquels l'ont obligé à s'adapter en intégrant les différentes évolutions didactiques. Dans son chapitre intitulé "Évolution de la Méthodologie audiovisuelle et évolution de la didactique des langues vivantes étrangères" (p.351), Puren reconnaît trois types de générations de MAV et il nous explique leurs différences. Nous allons synthétiser cette division qu'on a considérée pertinente pour clarifier les différents courants et approches et définir la progression en ce qui concerne la phonétique.

### 2.2.1 La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

D'après Puren (*op.cit.*), c'est à partir des années 1960 que la MAO (Méthode Audio-Oral) a connu de grandes transformations. D'un côté, la réforme des méthodologies françaises menée par Galisson, qui a obligé la MAV à s'adapter en intégrant les évolutions didactiques.. Ces réformes ont introduit le travail sur les actes de parole ou encore la pédagogie par groupes restreints et elles vont être insérées progressivement dans les cours audiovisuels, comme on verra plus tard.

D'autre côté, on a assisté au surgissement d'une critique constante sur la méthodologie audio-orale en raison d'une croissance de l'insatisfaction des spécialistes eux-mêmes. Ils trouvaient beaucoup de problèmes pour l'enseignement du FLE, en même temps qu'ils croyaient que la MAO avait passé une première période de diffusion très rapide

---

<sup>2</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/phon%C3%A9tique> – consultée le 18/05/2017

où les besoins de vulgarisation avaient tendu à la rigidifier, et ce phénomène portait atteinte à la recherche en didactique du FLE. En effet, Puren souligne que :

« Un certain nombre de facteurs différents, me semblent avoir impulsé et guidé l'évolution de la MAV. Ils peuvent être regroupés en problèmes de correction (de défauts qui se sont révélés à l'expérience), d'adaptation (aux objectifs, au public et aux conditions d'enseignement/apprentissage scolaire, et tout particulièrement, bien entendu, de l'Enseignement secondaire français), d'extension (au dit « niveau 2 »), et enfin d'intégration (de nouvelles démarches proposées en DLVE). » (p.353).

Pour lui, et comme on peut voir dans cette citation, la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) représente le premier changement significatif. Apparue dans les années 1960, elle a apporté une revalorisation des phénomènes prosodiques ou suprasegmentaux (intonation, rythme, accentuation). Puren les a appelées des méthodes de première génération puisqu'elles maintiennent le caractère didactique des dialogues, le caractère conventionnel de la thématique et des situations. Elle est valorisée comme une révolution par rapport à l'évolution des théories sur la langue et le langage (ce que cet auteur explique à travers l'analyse de la méthode FLE, *VIF 1*).

Malheureusement, les recherches sur le terrain montraient encore une baisse de motivation des élèves après une période initiale de participation enthousiaste, ainsi qu'un manque de profondeur psychologique des personnages présentés dans chaque leçon.

On trouve comme exemple la série des cours conçus par le *CREDIF* où il y avait des phases sur la leçon audiovisuelle qui se présentaient dans un premier temps avec une présentation et une explication de la grammaire. Puis l'élève devait répéter et mémoriser les structures introduites. Ensuite, il y avait des exercices pour fixer le vocabulaire et la grammaire, qui se présentaient sur une forme d'exploitation didactique. Et à la fin, se transposaient la situation acquise dans un autre contexte déterminé et, de cette façon, l'élève s'appropriait des structures de la langue cible. Cette démarche, selon Puren, déclencherait les méthodes audiovisuelles de seconde génération.

Les méthodes de deuxième génération (*Ibid.*, p.354) qui se sont développées dans les années 1970, étaient essentiellement marquées par un effort de correction et/ou d'adaptation aux contextes scolaires. En effet, les cours audiovisuels de la seconde génération allaient essayer de mettre en scène des personnages plus vivants dans des situations plus proches des intérêts des élèves. C'est le cas, par exemple, de la méthode *De Vive Voix*, où les élèves sont appelés à prendre leurs distances avec les personnages présentés en formulant des hypothèses à partir des images, avant même d'écouter le dialogue enregistré, la situation, les intentions de communication et la psychologie de ces personnages. La critique que Puren (1988) en fait, est claire : « l'image ne suffisait pas à donner le sens global des répliques en raison des erreurs très fréquentes d'interprétation » (*op.cit.*, p.358).

Par conséquent, une telle problématique en classe de FLE marquerait l'évolution à une troisième génération des méthodes où l'ambiguïté de l'image est introduite comme prétexte à expression en langue étrangère.

Les méthodes de troisième génération sont apparues dans les années 1980 et se sont caractérisées par l'intégration de nouvelles démarches didactiques "notionnelles-fonctionnelles" et "communicatives" (*op.cit.*, p.355). Pour les fonctionnalistes, la compétence communicative comprend un savoir-faire verbal et non-verbal. Cela va signifier un grand saut qualitatif de la façon d'apprendre et enseigner une langue étrangère et d'envisager le projet éducatif.

Pour eux, comme Galisson (1988) nous décrit, le savoir-faire verbal est parti du comportement des gens, de la notion sociale des personnes. Pendant que le savoir-faire non-verbal consiste en une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles, qui permettent à l'apprenant d'être capable de réaliser tel acte de parole dans une situation concrète et d'une façon appropriée. Cela entraîne que c'est possible de se faire comprendre en langue étrangère à l'aide de phrases grammaticales incorrectes, mais que grâce à des gestes et à des stratégies compensatoires, les interlocuteurs peuvent suppléer ces erreurs grammaticales à travers l'information extralinguistique.

Dans ces méthodes classifiées comme de troisième génération, les images sont le point de départ de la communication, lorsqu'elles deviennent un stimulateur verbal pour créer la nécessité de parler. C'est le cas de la méthode *Archipel*, dans laquelle à partir des images, les apprenants imaginent les propositions des locuteurs et font des hypothèses sur les situations de communication. Par conséquent, les images deviennent un déclencheur de motivation et de création du besoin de communication dans la classe et elles donnent des informations situationnelles et culturelles.

Ce sont des méthodes qui consistent pour l'apprenant à construire des règles liées au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement dans tous les niveaux d'apprentissage de la langue en analysant la communication et basées sur la création des hypothèses.

En définitive, l'enseignement de la phonétique est traité principalement sur la discrimination des sons. Les enseignants montraient la représentation des sons, leurs modes et points d'articulation pour ensuite les élèves devaient les répéter sur des contextes des dialogues et des supports visuels. Le traitement de la phonétique en la méthode SGAV s'appuie sur la méthode articulatoire qu'on déploie au chapitre 5.

### 2.2.2 Méthode verbo-tonale (MVT)

En même temps que se sont améliorés les manuels d'apprentissage du français comme langue étrangère, une nouvelle méthode est née dans les années 1950-60. Pour Petar Guberina, fondateur de cette méthode, la parole était un phénomène complexe qui allait au-delà de la simple production de sons. Dès le début, Guberina met en avant l'importance du rythme et de l'intonation. Pour lui, le rythme et l'intonation constituent un moyen puissant de reconnaissance des sonorités du langage puisqu'ils relient entre eux les sons successifs des voyelles et des consonnes à l'oral. En plus, il explique que tout son est obligatoirement inséré à l'intérieur d'une structure rythmico-intonative et en subit forcément l'influence de la chaîne parlée<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> <http://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/> (consulté le 17/04/2017)

On peut dire alors que dans la méthode verbo-tonale, la perception du son prime sur son articulation. Si une personne a une mauvaise reproduction ou une mauvaise perception du son c'est à cause de son crible phonologique. Le crible phonologique, métaphore proposée en 1939 par Troubetzkoy (1939, p. 54), explique le principe de la surdité en langue étrangère qui avait été énoncé quelques années plus tôt par Polivanov<sup>4</sup> :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue »<sup>5</sup> .

L'idée de Troubetzkoy illustre qu'une mauvaise perception est responsable d'une mauvaise (ré)production en L2 puisque ces sons n'existent pas en langue maternelle et l'apprenant ne peut pas les reconnaître. Cela signifie que le sujet peut mal entendre la langue étrangère parce que sa sonorité est filtrée par son propre crible phonologique. Donc, certains sons ne seront pas identifiés ni reconnus ou bien ils seront mal interprétés ou même, ils ne seront pas entendus. Ces cas sont appelés phonologie sourde à la langue étrangère.

Ce postulat constitue la pierre angulaire de la MVT : le couplage bonne perception/bonne production, prôné par les verbo-tonalistes.

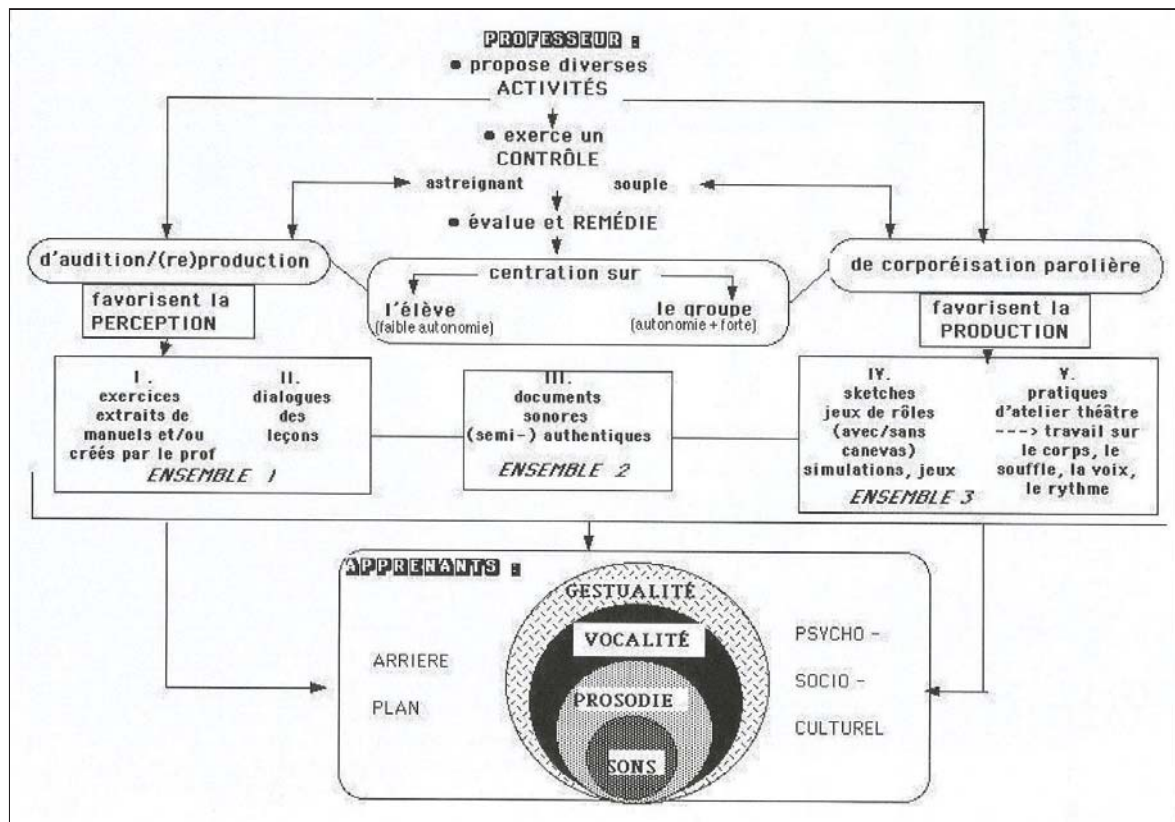
---

<sup>4</sup> Polivanov, E. (1891 - 1938), linguiste soviétique, orientaliste et polyglotte qui fut l'un des premiers socio-linguistes soviétiques.

<sup>5</sup> <http://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/> (en ligne, consultée le 09/06/2017).



Mais en plus, la MVT distingue trois niveaux inter-corrélés au niveau de la phonétique et de la prononciation, comme on peut voir dans le tableau suivant<sup>6</sup>:



(Figure 1 : Tableau de la MVT)

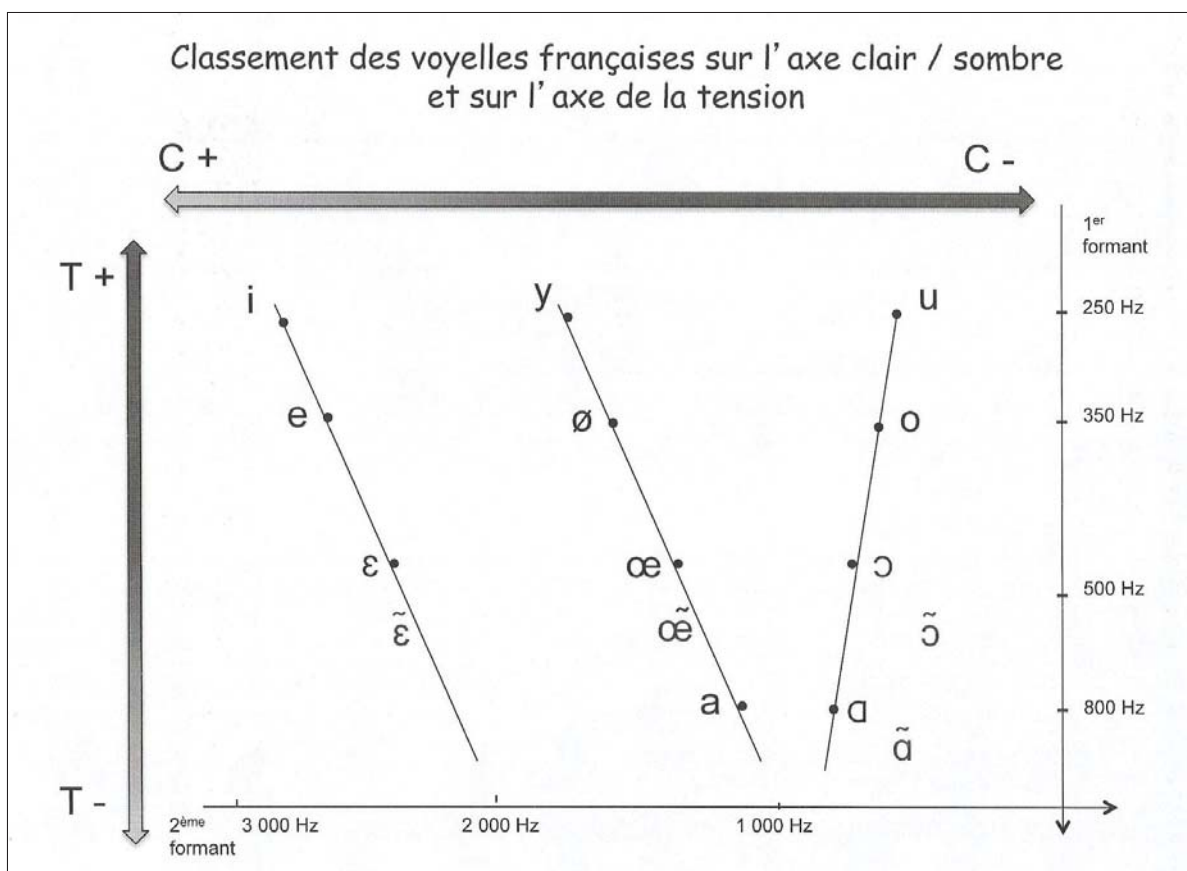
En effet, les activités proposées par le professeur doivent favoriser la perception et la production de l'apprenant. Grâce à l'audition/(ré)production, à l'investissement de la gestualité et du corps, et à des stratégies d'évaluation et de correction, l'apprenant développe au niveau de la phonétique et de la production des systèmes, dépendant les uns avec les autres. Ce sont le système verbal, avec les voyelles et les consonnes, la syntaxe et la morphologie ; le système vocal, avec le rythme et l'intonation, où se sont reconnues la syntaxe et la morphologie avec ses particularités; et le système gestuel, par lequel la parole est associée au mouvement, aux gestes. Et c'est ici, avec la gestualité où rentre la dimension culturelle, liée au discours et aux aspects para-verbaux de la communication.

Par rapport à la correction de l'erreur phonétique et ayant compté des postulats

<sup>6</sup> <http://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/> (en ligne, consultée le 17/04/2017)

précédents, la MVT distingue deux axes : l'axe de la tension (problèmes sur l'énergie des organes et des muscles) et l'axe clair/sombre (problèmes sur la fréquence du son).

Par exemple, quand l'élève a un problème avec la prononciation d'un son vocalique, le son sera corrigé dans le cadre de la syllabe, c'est-à-dire sur les consonnes qui modifient le son de la voyelle laquelle ils précèdent. Par exemple, elle distingue entre des consonnes éclaircissantes (s, z, t, d, n) et des consonnes assombrissantes (f, v, p, b, m)<sup>7</sup>. Comme on peut voir dans le tableau suivant :



(Figure 2 : Classement des voyelles françaises sur l'axe clair/sombre et sur l'axe de la tension, selon MVT)

Le rôle de l'enseignant sera de montrer à l'apprenant la correcte prononciation en jouant avec les sons éclaircissants, et les sons assombrissants et les axes de tension entre voyelles. Sans oublier le mouvement du corps et de la gestualité pour renforcer la distinction

<sup>7</sup> <http://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/> (en ligne, consulté le 17/04/2017)

entre les sons, l'enseignant qui est en train de corriger un son défectueux, doit toujours envisager l'influence exercée par le rythme et l'intonation. Donc, ce sont plusieurs facteurs qui déterminent le contexte favorable à la prononciation correcte et à la correction et le professeur doit avoir ces connaissances pour créer les activités adéquates.

### 2.3 Les récentes approches en FLE

À la fin des années 70-80, une nouvelle discipline se développe: la sociolinguistique. De façon générale, on peut dire que la sociolinguistique étudie la covariance entre la langue et la société. Elle nous montre que la parole elle-même obéit à des codes et des normes sociales.

Selon Wachts (2011), la sociolinguistique (développée par Hymes en 1984) a influencé les récentes approches en FLE et elle s'est imposée comme l'une des théories de référence de la DLVE (Didactique des Langues Vivantes Étrangères) en empruntant le concept 'd'acte de parole'. En effet, l'objectif de l'apprentissage d'une langue sera d'utiliser cette langue comme instrument de communication en situation. On parle alors du paysage sonore, concept qui englobe « toutes les variations sonores produites par (...un) entourage (donné) dans différents types de situations de parole. (...) en gardant associés les deux faces de la production et de la réception du langage, il ouvre des perspectives nouvelles à la didactique de l'oral ». (Cuq, J.-P. (dir.), 2003, p. 195).

À partir de ce moment et comme on verra à continuation, dans les récentes approches, l'apprenant doit connaître le type de situation dans laquelle il se trouve. Il doit employer la langue, selon leur interprétation de la situation et les différents facteurs qui interviennent dans le contexte donné.

#### 2.3.1 L'approche communicative:

En se concentrant sur les différents aspects du langage, autant l'écrit que l'oral, l'approche communicative prend en compte des paramètres de la situation de communication, tels que les caractéristiques des interlocuteurs et leurs relations, le lieu et moment de communication, le but de l'échange, l'intention de l'émetteur et l'interprétation du destinataire

(récepteur).

“Dans l’apprentissage d’une langue et du langage (...), la parole sollicité implique toute la personne et fait appel non seulement aux capacités articulatoires et perceptives, mais aussi à des aspects cognitifs, affectifs, expressifs et comportementaux. La priorité de l’apprentissage n’est plus la phrase mais le discours, constitué de suites (discursives) de formes sonores regroupées par le rythme et l’intonation. Une approche phonétique de l’oralité permet d’aider un apprenant de langue à résoudre une partie des difficultés liées à la reconnaissance auditive des phonèmes parmi la multiplicité des variantes sonores et à mettre en place des stratégies efficaces dans la compréhension orale”. (*Ibid*, p.194-195).

C’est ainsi que pour l’approche communicative, le cours de langue devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur, où le concept de la compétence communicative se trouve au centre; et cette compétence est intégrée par d’autres, comme les compétences linguistique, socioculturelle, discursive. Ce contexte sera choisi parmi des documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.).

Par rapport à l’erreur, il ne s’agit plus de maîtriser parfaitement la langue cible avec un accent irréprochable ou avec des structures grammaticales et du lexique correctes. Le but est que la transmission et la compréhension d’un message dans un contexte de communication soient privilégiées pour que l’apprenant ait un bagage suffisant pour pouvoir interagir dans un pays étranger.

En ce qui concerne la phonétique dans cette approche, on pourrait dire qu’elle est marginalisée. En effet la phonétique s’intègre dans l’acquisition de l’expression orale mais elle ne prend pas une place à part entière dans l’unité didactique comme compétence spécifique. Les activités de phonétique proposées dans cette approche sont ponctuelles et ne s’inscrivent pas de façon intégrée dans l’unité didactique. Le travail sur la prononciation se concentre sur la répétition de modèles sans contextualiser, des énoncés qui ne s’inscrivent pas dans un texte objet d’une tâche. Dans ces activités on ne tient compte des phénomènes qui déterminent la prononciation des sons dans un contexte global, avec les éléments suprasegmentaux (rythme, accent, liaison, intonation, etc.) et l’entourage phonique du son.

L'objectif de l'approche communicative est principalement de communiquer, et la phonétique occupe une place secondaire dans le traitement de l'expression orale.

### 2.3.2 La méthode silencieuse ou « The silent way »

La méthode silencieuse est une méthode d'enseignement général. Elle a été développée par Caleb Gattegno. Elle met en évidence la découverte sur un terrain inconnu de l'apprenant et le silence de l'enseignant (d'où son nom). Comme Sandrine Wachts (2011) signale « l'enseignant ne transmet pas, à proprement parler, des connaissances, ni des modèles, ni des réponses. Il intervient quand il le juge nécessaire, de manière très succincte » (p. 193). C'est ainsi que l'apprentissage des connaissances retombe sur le propre développement des compétences de l'apprenant et de son autonomie, pendant que le rôle de l'enseignant reste au second plan.

Dans cette méthode, il faut remarquer les théories de Young (1990), professeur du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, qui a développé l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique à travers la méthode silencieuse. Comme nous explique Wachts, (*op.cit.*) :

“On présente aux apprenants (sans modèle) les sons (par un système de couleurs, dit tableau Fidel), la combinaison des sons en mots (support visuel grâce à un système de bâchettes de différentes couleurs mises bout à bout), les mots en phrases, l'assemblage de l'accent et de l'intonation (support visuel du rythme et d'intonation par le même système de bâchettes), des correspondances graphie-phonie (toujours par l'intermédiaire d'un système de couleur). Pas d'utilisation de l'alphabet phonétique ni d'explications linguistiques.” (p.193)

Grâce à l'association des couleurs et des bâchettes avec la prononciation des sons, du rythme et de l'intonation, l'élève doit se confronter tout seul aux possibles difficultés de la langue et de l'expression orale.

Même si au début la méthode silencieuse a été considérée comme une méthode alternative pour les apprenants qui avaient des difficultés à apprendre avec des méthodologies

ou approches plus traditionnelles, actuellement diverses institutions emploient cette méthode contrastée, notamment l'école Montessori.

### 2.3.3 La suggestopédie

Développée par le psychiatre bulgare Lozanov dans les années 70, la suggestopédie repose sur des principes psychologiques, lesquels peuvent favoriser ou gêner l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette approche propose d'améliorer autant que possible la situation d'apprentissage pour l'apprenant en réduisant son stress, bien au niveau interne de l'individu ou bien au niveau externe (relation avec les autres apprenants, la salle et son mobilier, etc.). Cette diminution de stress permettra d'annuler les blocages et de relâcher l'esprit de l'apprenant.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la prononciation et, sans perdre de vue l'influence de la psychologie, la suggestopédie nous suggère de travailler avec les apprenants dans un environnement agréable et sans stress pour renforcer ainsi leur confiance et réduire les blocages psychologiques (la honte, timidité, etc.). Elle signale aussi que tous les sens sont nécessaires pour tout apprentissage, et avec les sons, ils favorisent l'association de la parole avec les autres sens.

Il faudra donc favoriser les sens et les sons à travers l'apprentissage à écouter et à respirer. Selon leurs recherches, l'écoute accompagnée de musique classique favorise l'écoute attentive. Et l'apprentissage à respirer aide les élèves à gérer des situations de stress et à trouver un débit naturel en expression orale.

### 2.3.4 L'approche actionnelle

L'approche actionnelle apparaît au milieu des années 90. Elle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser dans un projet global. La tâche<sup>8</sup> est définie comme :

« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat

---

<sup>8</sup> CECRL, en ligne, consultée le 15/03/2017.

donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir alors d'écrire un livre, de commander un repas dans un restaurant ou de préparer en groupe un journal de classe. Cette réalisation des tâches doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives des apprenants. » (CECRL, p. 16)<sup>9</sup>

La tâche est donc le moyen par lequel l'enseignant motive, stimule ses élèves à employer la langue pour agir dans la résolution de problèmes. Il s'agit surtout de procurer l'interaction des élèves. Le plus important, c'est l'idée de but à atteindre sous forme de production linguistique et communicative diverse.

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Les compétences générales individuelles de l'apprenant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être (attitudes, comportement) qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre (apprendre à apprendre) ». (CECRL, p.15)<sup>10</sup>

En fait, cette approche est la plus convenable en classe de langue étrangère parce qu'elle crée la motivation chez les élèves. De plus, les élèves détournent leur attention de l'objet d'apprentissage en lui-même, la langue, en faveur de la tâche à accomplir. De façon indirecte, ils apprennent à utiliser la langue pour s'exprimer et communiquer, et résoudre les problèmes présentés dans la tâche, en évitant que la langue elle-même soit le problème à résoudre ; c'est-à-dire, on acquiert la langue en tant qu'outil pour pouvoir accomplir la tâche.

En classe de FLE, les élèves ont besoin d'employer la langue, car la phonétique devient un outil nécessaire pour réussir la tâche. Dans les méthodes actionnelles, la phonétique est intégrée parmi les contextes proposés de communication.

Un document clé dans les dernières années dans l'enseignement des langues est le CECRL. Il a été conçu dans le cadre de l'approche actionnelle. Il est donc indispensable de connaître quelle place occupe la phonétique dans ces directives pour l'apprentissage des

---

<sup>9</sup> CECRL, en ligne, consultée le 15/03/2017.

<sup>10</sup> CECRL, en ligne, consultée le 15/03/2017.

langues.

### 2.3.5 Le CECRL : Le Cadre Européen Commun de Référence pour des Langues (CECRL)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des degrés des connaissances d'une langue étrangère (A1 à C2) en fonction des savoir-faire dans différents domaines de compétence. Il est né de la nécessité de standardisation des systèmes d'enseignement et d'évaluation de compétences linguistiques des langues dans les pays de l'Union Européenne<sup>11</sup>.

L'innovation principale du CECRL consiste en une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue, indépendante de l'organisme évaluateur, et transposable à n'importe quelle langue, pour faciliter la mobilité des personnes dans le territoire Schengen. Il est pris comme une guide. Il propose un vocabulaire didactique commun basé sur l'approche actionnelle et ses compétences langagières et des échelles de compétences décrites par une série de descripteurs répartis parmi les six niveaux et d'un système d'(auto)-évaluation.

Par la suite, si on trouve pertinent d'implanter l'approche actionnelle en nos classes de FLE, il faut alors avoir comme référence le CECRL pour développer les compétences clés de nos élèves selon leurs développements des savoirs dans les situations présentées.

Le CECRL envisage la phonétique comme un outil d'apprentissage nécessaire pour l'acquisition des connaissances et savoirs d'une langue. C'est pour cela qu'il stipule des objectifs et critères d'évaluation par rapport à la phonétique; lesquels passent par la prononciation, l'orthographe, selon les besoins de communication des interlocuteurs. Comme on verra au chapitre cinq de ce travail, la phonétique reste comme un outil pour la compétence langagière de l'élève. Le CECRL envisage la phonétique par rapport à la prononciation des sons, la reconnaissance des sons et à l'expression oral, mais elle est traité au second plan.

---

<sup>11</sup> <http://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>, en ligne, consulté le 03/15/2017.



En Espagne, pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, notre actuel cadre législatif en éducation, la LOMCE<sup>12</sup>, repose sur les recommandations introduites par CECRL. Les deux documents, le CECRL et la LOMCE remarquent l'importance de la phonétique en L2 dès les premiers niveaux d'apprentissage.

Comme on a pu remarquer, l'enseignement des langues vivantes aujourd'hui a un objectif très clair : communiquer. Avec cet objectif, le laboratoire de langues a marqué une vraie révolution en comparaison avec les méthodes antérieures. Les circonstances sociales ont aussi influencé le déploiement et les recherches des nouvelles façons d'apprentissage de la phonétique. Quand on est dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue, on doit être conscient que la phonétique est décisive dans la construction des savoirs de l'apprenant, et dans le succès de la communication puisqu'elle nous apporte non seulement des connaissances linguistiques, mais aussi des capacités d'interprétation des intentions de l'interlocuteur et du cadre où se produit l'échange oral.

Les deux approches qui ont développé principalement la phonétique sont la méthode SGAV et la méthode verbo-tonale. Toutes les deux ont apporté des stratégies et des ressources tant pour l'apprentissage comme pour la correction de la prononciation. Elles ont été innovatrice par rapport aux objectifs d'apprentissage mais aussi par rapport aux nouveautés techniques. Dans le chapitre 5, on développera comment ces méthodes ont traité l'erreur de prononciation et comment les enseignants doivent aborder la correction phonétique en classe de FLE.

Malgré l'importance que la phonétique a pour communiquer et pour s'exprimer, ce parcours des diverses méthodes et approches nous montre que parfois une nouvelle approche en didactique laisse de côté toutes les contributions que les approches linguistiques et didactiques préalables avaient faites. De notre point de vue, c'est une erreur de ne pas avoir

---

<sup>12</sup> LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). On peut consulter sur la page web du Ministerio de Educación pour voir les différents savoirs (savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) en relation avec les compétences à développer selon chaque étape en éducation. (<http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>), (en ligne, consulté le 20/05/2017.)

une attitude éclectique en incorporant ces connaissances. Dans ce cas, les approches communicatives et actionnelle sont compatibles avec les propositions de la SGAV et de la MVT, et cela détermine une nouvelle considération du travail sur la phonétique et la prononciation dans les méthodes FLE.

### 3.- Caractéristiques phonétiques et phonologiques du Français

La phonétique<sup>13</sup> (du grec “phônê” qui signifie la “voix”, le “son”) est une branche de la linguistique qui étudie les sons utilisés dans la communication parlée. À différence de la phonologie, qui étudie comment sont agencés les phonèmes d'une langue pour former des mots, la phonétique concerne les sons eux-mêmes (les unités phonétiques, les “phones”), leur production.

On définit aussi la phonétique d'une langue comme l'ensemble des sons et des traits qui caractérisent la prononciation naturelle des mots et des énoncés dans une langue.

Par contre, en phonologie<sup>14</sup>, domaine aussi de la linguistique, considère le phonème comme la plus petite unité discrète ou distinctive (c'est-à-dire, permettant de distinguer des mots les uns des autres) que l'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne parlée. Un phonème est une entité abstraite, qui peut correspondre à plusieurs sons. Il est en effet susceptible d'être prononcé de façon différente selon les locuteurs ou selon sa position et son environnement au sein du mot. On transcrit traditionnellement les phonèmes par des lettres placées entre des barres obliques: /a/, /t/, /R/, etc., selon la règle un phonème = un symbole.

Chaque langue possède un ensemble de traits qui la définissent, comme la syntaxe (des règles grammaticales pour la construction d'énoncés), le lexique (stock de lemmes ou “mots”), la morphologie (modifications subies par les lemmes, comme sont la conjugaison, la déclinaison ou les règles d'accords) et le système phonologique (stock de phonèmes ou “sons”). Ces traits, cependant, ne peuvent être décrits que pour un état précis de la langue, limité dans l'espace et le temps. Par exemple, les traits du français tel qu'il était parlé au XIIe siècle ne coïncident plus avec ceux de celui parlé aux XIVe, XVIe et XXe siècles. En effet, la phonétique évolue et on ne peut pas la décrire comme un phénomène fixe.

Les raisons de cette évolution sont très nombreuses, mais il suffit de dire que la transmission orale de la langue a déterminé une évolution en permanence. D'ailleurs ces

---

<sup>13</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/phon%C3%A9tique> (en ligne, consultée le 18/05/2017)

<sup>14</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/phonologie> (en ligne, consultée le 18/05/2017)

changements sont inconscients et graduels : les locuteurs n'ont pas l'impression de déformer les sons qu'ils utilisent parce qu'il n'y a pas de coupure dans le temps et que les modifications des sons ne sont pas radicales mais elles évoluent lentement.

À la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, en raison des événements socioculturels, politiques et économiques, les sociétés ont eu le besoin de créer des systèmes de représentation phonétique pour noter les sons des langues naturelles. Dès ses débuts, la volonté de l'Alphabet Phonétique International (API) a été de créer un système de représentation universel pour transcrire toutes les articulations possibles des sons de la langue humaine. L'API a été créé en 1888 par des professeurs français et britanniques, dans le cadre de l'Association phonétique internationale, sous la direction de Paul Passy, et en collaboration avec différents professeurs de langues vivantes.

Depuis sa création, l'alphabet phonétique international a connu de nombreuses révisions. Mais actuellement, le système API est reconnu partout dans le monde. Et cela parce que cette transcription est utilisée s'adapte aux besoins de l'enseignement et elle aide les apprenants de langues à reconnaître et à associer les sons avec l'orthographe.

L'API a créé une graphie rationnelle sur la prononciation des différentes langues. Le principe absolu de l'API est la transcription d'un son par une lettre et réciproquement : 1 lettre  $\Leftrightarrow$  1 son<sup>15</sup>. Elle permet alors une transcription assez précise pour capter la prononciation du plus grand nombre possible de langues. Pour cette raison, elle devient un formidable instrument de travail en phonétique et en phonologie en classe de langue. L'API est un outil avec lequel, les professeurs de langues peuvent expliquer et décrire le système phonétique, dans ce cas, du français.

La transcription phonétique en API a certaines règles à suivre. Elle écrit les sons entre crochets « [ ] ». Elle consiste à découper la chaîne parlée et les mots en segments sonores et phonèmes, et à employer un symbole unique pour chacun de ceux-ci, en évitant les multi-grammes, c'est-à-dire, les combinaisons de lettres, comme par exemple dans des

---

<sup>15</sup> [www.verbo-tonale.com](http://www.verbo-tonale.com), (en ligne, consulté le 05/06/2017)

graphies comme *ch*, *qu*, *cc* du français (dans les mots orchestre, quai, accuser) qu'on transcrit /k/ phonologiquement (Voir Figure 3).

À continuation, on cite trois tableaux avec les différents symboles qu'emploie l'API pour représenter la langue française, avec d'un côté les sons consonantiques et, de l'autre, les sons vocaliques et semi-voyelles. Il faut ajouter que la langue française a trente-sept sons : dix-huit consonnes, seize voyelles (dont 4 nasales), et trois semi-consonnes/voyelles. Par contre, l'espagnol a vingt-deux phonèmes : dix-sept consonnes et cinq voyelles. C'est-à-dire, qu'il y a une grande différence entre un système et l'autre. Cette différence nous donne une approximation sur les difficultés que nos élèves hispanophones trouvent quand ils apprennent le français.

Les tableaux suivants (figure 3) (Abry, D., et Veldeman-Abry, J., 2007, p.39-42) peuvent servir comme outil d'orientation et de référence pour les enseignants de FLE. Nous avons introduit d'autres exemples et modifié l'ordre des phonèmes en fonction du point et du mode d'articulation qu'on expliquera plus tard.

Il faut tenir compte que la prononciation des consonnes souffre des variations en relation à leur position dans le mot : en français, il y a des consonnes finales qu'on ne prononce pas et cela n'est pas représenté dans ce tableau. Par exemple, le [t] est prononcé à l'intérieur du mot et comme son initial, mais pas en position finale : *mandat* [mãda].

La figure 3, par rapport à l'orthographe, montre dans les trois tableaux les sons consonantiques, vocaliques et semi-vocaliques qu'on prononce, sans montrer leurs variations selon la position qu'ils occupent. Il faut souligner que l'orthographe représente un grand problème pour nos élèves: en espagnol, on prononce toutes les graphies qu'on trouve dans un mot. Par contre, en français, on ne les prononce pas : leur prononciation dépend de leur position dans le mot et dans la chaîne parlée.

C'est ainsi que les dix-huit sons API consonantiques sont :

Son (API)	Graphie de base	Graphie secondaire
[p]	p : pas, pipe	pp : appartement
[b]	b : bateau	bb : abbaye
[m]	m : maman	mm : homme
[t]	t : table	tt : attendre th : théâtre
[d]	d : dent	dd : addition
[n]	n : nostalgie	nn : année
[ɲ]	gn : agneau	
[ŋ]	ng (des mots anglais) : parking	
[k]	c + a,o, u : carte, cours, culte qu: quatre ch: orchestre k: kilo	cc: occasion cu+eil: accueil q (finale) : cinq cq : acquisition ck : stock
[g]	g + a, o, u : gare, gorge, aigu g + r, l: grand, gland gu + e, i, y : guerre, guide, tanguy	gg: suggestion guê: guêpe
[f]	f: faire ph: phare	ff: affaire
[v]	v: vache	w: wallon

[s]	#s + V/C: sept, stylo C + s + V : verser V + s + C : esprit V + ss + V : poisson C + e, i : c <u>e</u> tte, ic <u>i</u> ç + a, o, u : français, façon, reçu x : soixante ti + V : notion, ambitieux c + y : bicyclette sc : scénario	
[z]	V + s + V: poison z: zéro	x: deuxième
[l]	l: lire	ll: aller
[R]	r: rire, rose	rr: arrêt
[ʃ]	ch: chat	sch: schéma sh: shampoo
[ʒ]	j: journal g + e, i: gentil, gifler ge + a, o, u: mangeait, mangeons, gageure	gy: gym

Le tableau précédent sur les sons consonantiques montre la grande quantité de représentations orthographiques d'un même son, par exemple pour le son [s] en français on trouve dix graphies différentes. Cela devient une difficulté pour les élèves dans les deux sens : pour l'écrit et pour l'oral.

Par rapport aux seize voyelles du français, on trouve :

Son (API)	Graphies de base	Graphies secondaires
-----------	------------------	----------------------

[i]	i : lire y : stylo	ï : maïs î : île
[y]	u : musique, lune	û : mûre uë : aiguë <i>Exceptions</i> : avoir (p. passé : eu ; passé simple : eus, eut...)
[u]	ou : pouce, douze	oû : août où : où <i>Emprunts anglais</i> : oo – foot ; u - blues
[e]	é : été er# : aimer ez# : cherchez es# : ces	ée : crée
[ø]	eu : feu, deux	
[o]	o : dos au : chaud eau : peau	ô : hôpital
[ɔ]	o : port, bol au : Paul	um : maximum
[ə]	e (pas accentué) : le, me, je	
[ɛ]	e + C : mer ei + C : seize ai + C : faire	ê + C (prononcé) : enquête è + C (prononcé) : mère ë : Noël
[œ]	CVC – œur : cœur, fleur	
[a]	a : classe, table	



[ɑ]	â : âne, théâtre à : là	
[ɑ̃]	an : dans en : cent	am : chambre em : exemple
[ɛ̃]	in : vingt yn : synthèse ain : pain ein : peindre ien : bien éen : européen  un : brun	im : impossible ym : symbolique aim : faim  en : examen em : septembre  um : parfum
[ɔ̃]	on : donc, onze	om : ombre
[œ̃]	un	

Dans ce cas, le tableau sur les sons vocaliques montre qu'une même orthographe possède deux prononciations différentes. Par exemple, la terminaison « -um » qu'on trouve en *máximum* [maksimɔ̃m] et en *parfum* [parfɛ̃]<sup>16</sup>. Et comme dans le cas précédent, devient aussi une difficulté.

Et le groupe des semi-voyelles ou semi-consonnes :

Son (API)	Graphies de base	Graphies secondaires
[j]	y : yaourt i + V : pied, lion v + il : œil, paille	

<sup>16</sup> On peut trouver la prononciation [parfɛ̃] ou bien [parfœ̃]. Cela dépend des variations du français.

[w]	oui : Louis	
[ʁ]	u + i : lui	uy: appuyer
	u + e, é : loué	

(Figure 3 : elle est divisée en trois tableaux, selon les sons de la langue française).

Comme on peut remarquer, le système phonétique français est beaucoup plus riche que celui de l'espagnol et présente de grandes difficultés pour les hispanophones en ce qui concerne la correspondance et du son et de ses possibles graphies. En effet, l'orthographe du français en rapport à la prononciation est un casse-têtes pour nos élèves qui se demandent pourquoi /pt/ dans *sept* se prononce [t] et dans *septembre* se prononce [pt]. Il faut les rendre sensibles à ce phénomène: en français, les sons ne se prononcent pas de façon isolée, ça dépendra toujours du contexte, de l'entourage consonantique ou vocalique. Ce sera donc une autre unité, le groupe rythmique ou groupe sonore, et non pas le mot, le point de départ qui permettra d'expliquer souvent le rapport entre phonétique et orthographe, dans des cas comme la liaison, phénomène qu'on étudiera plus tard.

En effet, l'API ne s'ajuste pas uniquement aux symboles des lettres de l'alphabet. Lorsqu'on découpe la chaîne parlée en groupes phoniques, on va employer d'autres symboles qu'il faut reconnaître pour pouvoir transcrire. Par exemple, quand on fait des transcriptions on marque les coupures sonores ou pauses avec un apostrophe ([<sup>l</sup>]) entre les groupes phoniques. Dans une transcription, ce symbole aide à reconnaître le nombre de groupes rythmiques et l'intonation qu'il y a dans un texte, mais aussi des informations inhérentes du message : l'intonation dans un texte oral apporte information sur les intentions du locuteur et ce qui est important pour lui et l'information principale qu'il veut transmettre.

Par exemple :

1) Je mange une glace, au café. – [ʒmãːʒynglaːs'ɔkafɛ]

Ne signifie pas la même chose que :

2) Je mange une glace au café – [ʒmãːʒynglaːsɔkafɛ]

Le premier exemple explique où se trouve le locuteur : au café. Pendant que le

deuxième nous signale la saveur de la glace : au café. La transcription phonétique dans les deux cas est presque pareille. La différence se trouve dans la pause marquée par la virgule : le premier exemple a deux groupes phoniques pendant que le deuxième a un seul groupe phonique. L'inexistence de la virgule dans le deuxième exemple est aussi le déclencheur des phénomènes d'allongement de la voyelle. Mais à l'oral, l'intonation véhicule les intentions du locuteur et une partie de la signification du message. (Voir annexe 1).

Un autre phénomène qu'on trouve dans un groupe phonique, c'est l'allongement des voyelles. Cela est marqué par le signe de ponctuation [ː]. Normalement, cet allongement apparaît dans des voyelles accentuées suivies de [R] dans *mer*, [mɛːR] ; [z] comme dans *rose* [roːz] ; [ʒ] comme dans *péage* [peaːʒ] ; [v] dans *sève* [sɛːv] ; et [vR] comme dans *chèvre* [ʃɛːvR].

En raison des difficultés de prononciation déjà mentionnées (position, graphie, nombre de sons), on remarque l'importance que la lecture à haute voix en classe de FLE peut avoir. Employée de façon routinière en classes de FLE jusqu'à nos jours, où elle est en voie d'extinction, la lecture à haute voix aidait les élèves à être confrontés avec les phénomènes et les particularités du français, tels que l'assimilation, le E caduc, la liaison, l'intonation et le rythme des phrases, etc.

Quand nos élèves trouvent des difficultés à lire à haute voix en français, quand on trouve que la mauvaise prononciation de certains sons se répète ou qu'il y a certaines fautes en production écrite qui sont récurrentes, des exercices de transcription peuvent nous aider à améliorer leurs compétences en communication. C'est ainsi que pour réintroduire cette activité en FLE, on doit reformuler ses principes en nous adaptant à une nouvelle méthodologie. D'une activité avec aucun sens (lire, mémoriser les règles et répéter pour bien prononcer), on peut la rendre pertinente et intéressante pour nos élèves. Par exemple, nous pouvons présenter un texte écrit et on peut travailler avec la transcription ou le décodage en API, en même temps que les élèves analysent les phénomènes qui modifient la lecture et la prononciation. La proposition des poèmes nous semble intéressante pour expliquer ces particularités du français et elle permet de faire des activités créatives dérivées (création de ses propres poèmes). Le rôle de l'enseignant sera de montrer le chemin et les guider tout au

long du texte. Grâce à l'emploi d'API en combinaison avec la lecture à haute voix, ils arrivent de la théorie à la pratique : les élèves reconnaissent les sons et les associent avec les mots, les phrases et le groupe rythmique.

Il existe aussi un outil d'éveil à la variation phonétique : le transcodage. Comme R. Paternostro (2014, p.110) nous explique : « Après une phase d'écoute et d'observation d'un extrait sonore, les apprenants sont appelés à transcrire ce qu'ils ont cru percevoir ».

Cette activité consiste à écrire des enregistrements selon le langage familier qu'ils écoutent, mais avec les règles de la langue écrite. Le transcodage favorise l'écoute : les apprenants doivent se focaliser sur les éléments segmentaux et suprasegmentaux de la langue, en même temps qu'ils prennent conscience de la variation de registres de la langue française. Les enregistrements sont faits à partir d'interactions de jeunes locuteurs. Ils sont courts, d'environ 30 secondes et ils sont « authentiques ». Les enregistrements sont accompagnés par une fiche pédagogique en papier avec un titre et des illustrations pour contextualiser la scène. Au laboratoire de langues, les apprenants écoutent individuellement l'extrait et ils sont invités à émettre des hypothèses. Comme Paternostro (*op.cit.* p.113) commente: « À partir de la 'musique de la langue', ils cherchent à imaginer le contexte de l'échange, l'identité des locuteurs, les liens qui les unissent. (...) Et le passage par l'orthographe standard constitue aussi une sensibilisation aux différences entre oral et écrit ».

Par rapport au transcodage, de récentes recherches ont montré que cette activité aide les élèves à se rendre compte de la richesse du français et de ses divers registres et expressions qui existent dans des textes oraux courants. La pratique du transcodage est une activité qui motive les élèves en même temps qu'elle leur permet d'être en contact avec la réalité de la langue orale.

En conséquence, on peut conclure que le son est le premier contact que nous avons avec une langue étrangère, bien avant l'orthographe ou la grammaire. Comme réflexe, on essaie de découper cette mélodie inconnue en unités phonémiques (mots) auxquelles nous attachons du sens. De façon presque immédiate, nous identifions des phonèmes que nous

associons à des lettres, et, petit à petit, sans pour autant en maîtriser le sens, nous commençons à pouvoir mettre bout à bout des mots. Plus tard, on établit le rapport entre les mots et leurs relations, et nous formons les premières phrases. La transcription phonétique est donc un lien avec l'écrit, un pont qui unit la partie sonore incompréhensible d'une langue à des unités phonémiques identifiables qui portent le sens. Pour ce motif, la transcription donne un premier accès à la compréhension de la langue.

C'est ainsi qu'à travers des activités comme la transcription phonétique et le transcodage, les élèves prennent conscience des spécificités de la langue parlée. Ils se rendent compte que le français est une langue vivante et qu'il existe des changements entre la langue standardisée orale et écrite.

Pour compléter l'explication sur les caractéristiques phonétiques et phonologiques de la langue française, il nous semble pertinent d'expliquer les organes de phonation qui interviennent quand on parle, pour analyser ensuite d'autres phénomènes de la phonétique du français. En effet, nous croyons que le professeur de français doit connaître en profondeur toutes les caractéristiques de la prononciation en français pour être capable de prévoir les difficultés des élèves et leur proposer des activités efficaces pour assimiler ou corriger le système phonétique de la langue.

Contrairement à nos convictions méthodologiques en FLE selon lesquelles on devrait commencer à travailler la prononciation par les éléments suprasegmentaux, on croit dans la pertinence d'avoir une terminologie précise sur l'articulation des sons de la part des enseignants. La phonétique articulatoire est un instrument indispensable pour le professeur. Et ensuite, on abordera l'analyse des éléments suprasegmentaux.

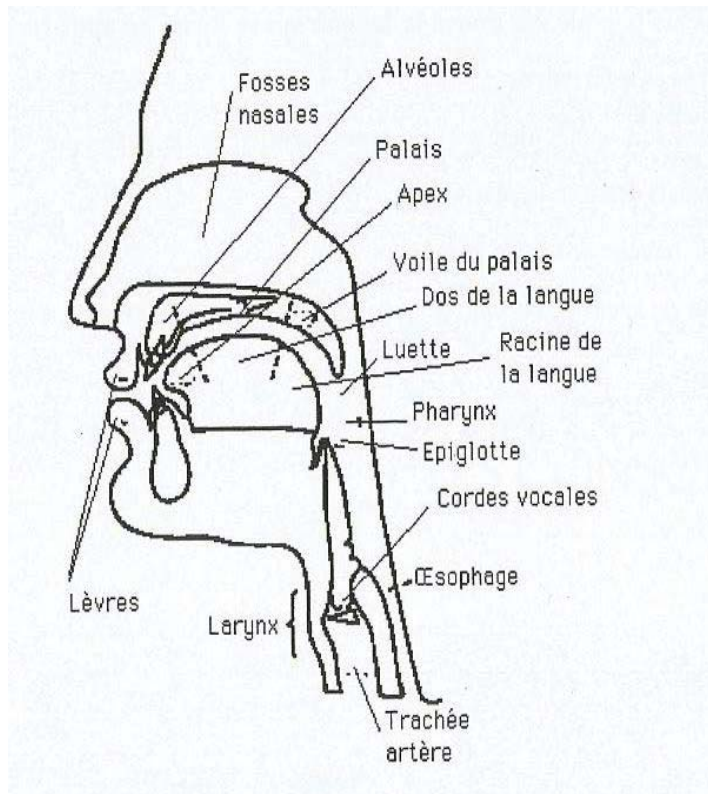
### 3.1 – Les organes de la parole

Avant d'expliquer comment est la prononciation des sons, il faut connaître les organes qui interviennent dans la production orale des mots et où ils se trouvent.

Un son s'explique selon son point et son mode d'articulation, c'est-à-dire de la

position et du mouvement des organes dans la production du son. Par la suite, on explique les organes de la parole et puis on donnera quelques concepts de base par rapport à l'articulation des sons. Le point et le mode d'articulation d'un son évitent les malentendus dans une langue car la discrimination de sons est basée sur la combinaison de ces deux aspects. Au niveau de l'enseignement du français, on trouve que les consignes et les explications qu'on apporte sur les caractéristiques d'un son sont importantes, mais pas pour l'apprentissage. C'est-à-dire, que le professeur doit connaître le mode et point d'articulation d'un son pour arriver à corriger leur production. Il y aura des fois où il pourra employer ces explications pour que ses élèves arrivent à discriminer les sons. On pense donc, que l'enseignant doit avoir une formation pour employer tous les outils et les techniques à sa disposition, sans rentrer dans des explications très théoriques, pour aider les élèves à résoudre leurs problèmes de reconnaissance et de discrimination des sons.

Si on regarde la figure suivante (Figure 4), on peut constater les organes qui interviennent dans la production des sons. C'est ainsi que l'air entre d'abord par la bouche et les fosses nasales et il arrive aux poumons (procès d'inspiration). Puis, il y a le procès contraire celui d'expirer l'air, de le faire sortir par les mêmes organes par où il est rentré. Quand on est dans un procès de communication, l'air expiré nécessaire pour la production des sons sort des poumons et passe par la trachée artère. En haut de la trachée se trouve une boîte en cartilage qu'on appelle le larynx. Le larynx est composé par deux bandes de tissu élastique qu'on appelle les cordes vocales ou la glotte. Quand l'air est en train de sortir, les cordes vocales s'ouvrent ou se rapprochent, en fonction du son qu'on veut produire. Quand il s'agit d'un son non voisé ou sourd, les cordes vocales sont ouvertes. Par contre, si elles se rapprochent et vibrent on entend un son voisé ou ce qu'on appelle un son sonore.



(Figure 4: Les organes de la parole)

Au-dessus de la glotte se trouvent trois cavités : le pharynx, la cavité buccale et la cavité nasale, avec les fosses nasales, qui se termine par le nez.

Le palais se divise en deux parties : le palais dur et le palais mou. Le palais dur est immobile et il est divisé aussi en deux autres parties : la partie antérieure et la partie médiane dite le plus souvent voûte du palais. D'autre part, le palais mou est la partie postérieure et mobile du palais. Il s'appelle le plus souvent voile du palais et il est placé entre le pharynx et la cavité nasale. Quand on expire, l'air sort des poumons, traverse la glotte, passe par le voile du palais ouvert et sort par les fosses nasales.

Dans la cavité buccale, la langue présente deux zones différentes qu'on appelle la pointe et le dos ; et les dents, supérieures et inférieures. A l'extérieur de la cavité buccale se trouvent les lèvres (la lèvre supérieure et la lèvre inférieure).

En ce qui concerne la réalisation des sons consonantiques, on peut trouver de différentes nomenclatures pour expliquer des phénomènes qui arrivent au moment de la

production orale.

Par contre il y a des sons consonantiques qui sont occlusifs ou fricatifs. On appelle des consonnes occlusives ou explosives celles dont la prononciation se caractérise par l'obstruction de l'air un court instant et après il s'ouvre de nouveau et on entend une petite explosion. Il y a aussi des consonnes constrictives ou fricatives : quand le passage de l'air est serré.

Tenant compte de ces phénomènes qui déterminent l'articulation des sons selon le mode qui concerne le passage de l'air, on va expliquer les consonnes, les voyelles et les semi-voyelles en relation avec les organes qui interviennent pour chaque phonème. Si nos élèves ont des problèmes à reproduire un son, on doit savoir comme professeurs où se trouve le problème : si c'est au niveau du point d'articulation ou du mode d'articulation, ou bien c'est à cause de la reconnaissance du son, ou d'autres facteurs.

### 3.2 – Les consonnes

Si on voit la figure 5 (au-dessous), au niveau articuloire les consonnes s'opposent selon leurs modes et lieux d'articulation. Comme Argot-Dutard, F. (1996, p. 48-56) le signalent, on distingue en français :

- Les occlusives : elles se réalisent dans un premier temps avec une fermeture de la sortie de l'air puis après une ouverture brusque de la bouche. Entre elles, on distingue trois positions de fermeture.
  - Au niveau des lèvres, la lèvre inférieure vient se presser sur la lèvre supérieure. Ce type d'articulation nous donne:
    - [p] : occlusive, bilabiale, sourde.
    - [b] : occlusive, bilabiale, sonore.
    - [m] : occlusive, bilabiale, nasale.
  - Au niveau des dents, la pointe de la langue vient toucher les incisives supérieures. C'est ainsi qu'on a :



[t] : occlusive, dentale, sourde.

[d] : occlusive, dentale, sonore.

[n] : occlusive, dentale, nasale.

- Au niveau du palais, le dos de la langue vient se presser contre le palais mou (vélaire) ou le palais dur (palatal). Et on distingue entre :

[k] : occlusive, vélaire, sourde.

[g] : occlusive, vélaire, sonore.

[ŋ] : occlusive, vélaire, nasale.

- Les constrictives : sont produites par un resserrement de l'air dans la bouche. Cela nous donne la sensation du prolongement du son. Elles s'opposent aussi sur quatre positions de resserrement :

- Au niveau des lèvres et des dents (les labiodentales), c'est-à-dire que le rétrécissement se produit par le rapprochement de la lèvre inférieure et les dents supérieures. On produit :

[f] : constrictive, labiodentale, sourde.

[v] : constrictive, labiodentale, sonore.

- Au niveau des alvéoles (les alvéolaires). Une partie de l'air s'échappe de la constriction. Il existe une sensation de sifflement. On établit la différence entre:

[s] : constrictive, alvéolaire, sourde.

[z] : constrictive, alvéolaire, sonore.

[l] : constrictive latérale, alvéolaire, sonore.

- Au niveau du palais (les pré-palatales). Le passage à travers lequel l'air s'échappe est un peu plus large que dans les sons précédents. En plus, les lèvres sont fortement projetées en avant.

[ʃ] : constrictive, pré-palatale, arrondie, sourde.

[ʒ] : constrictive, pré-palatale, arrondie, sonore.

- Au niveau de la luette (les uvulaires). Il y a une vibration contre la partie postérieure du dos de la langue.

[R] : constrictive, uvulaire, sonore.

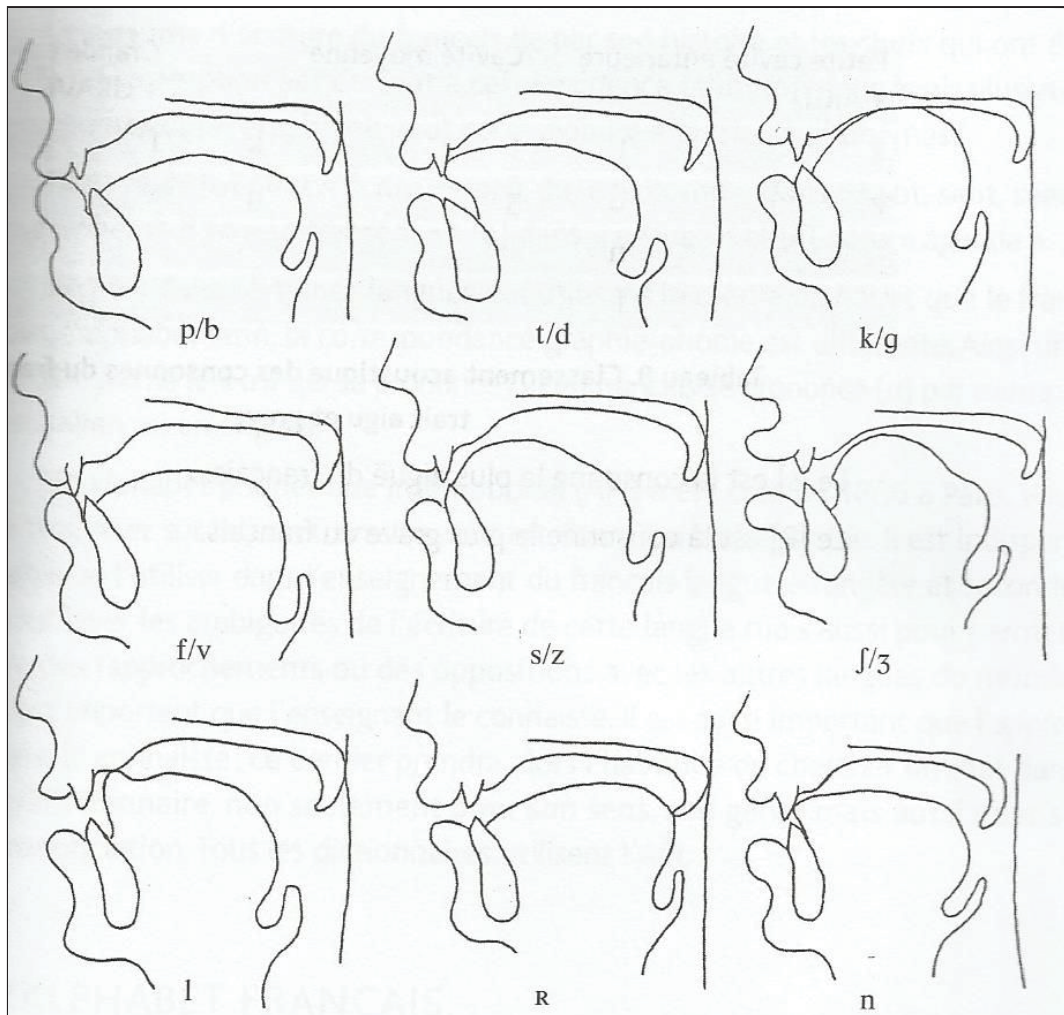
Modes articulatoires  Lieux articulatoires	Occlusives		Mi-occlusives / Fricatives				
	non voisées	voisées	nasales (voisées)	latérales	non voisées	voisées	glides
Bi-labiales / labiales	p	b	m				ɥ <sup>+</sup> w <sup>+</sup>
Labio-dentales					f	v	
Apico-dentales	t	d	n				
Apico-alvéolaires				l			
Dorso-uvulaires						ʀ	
Prédorso-alvéolaires					s	z	
Prédorso-prépalatales (labiales)					ʃ	ʒ	
Médio-palatales							j <sup>+</sup> ç <sup>-</sup>
Dorso-vélaires	k <sup>+</sup> a,u	g <sup>+</sup> a,u	ŋ				
Dorso-palatales	k <sup>+</sup> a,e,i	g <sup>+</sup> a,e,i	ɲ				

<sup>+</sup> glide voisé  
<sup>-</sup> glide non voisé  
<sup>\*</sup> consonne palatalisée

(Figure 5 : Tableau des sons consonantiques d'après leur point d'articulation.)

L'importance de distinguer entre l'une et l'autre consonne s'explique dans la figure 6. Comme on peut observer, il y a de petites différences entre l'articulation d'une consonne et l'autre. Par exemple, en voyant la première coupe entre /p-b/, l'unique différence est que /p/ est sourde (non voisée) et /b/ est sonore (voisée), c'est-à-dire que la différence se produit par

rapport à la vibration des cordes vocales. Mais, si on fixe notre attention sur la première ligne des coupes, la différence entre /p/ et /t/, c'est la position de la langue et des lèvres. De même, si on regarde compare /k/ et /p/, ce sera la position de la langue qui ferme le palais qui fait la différence. Par contre, si on voit les colonnes des coupes, la différence entre /p-b/, /f-v/ et /l/ est la position de la langue.

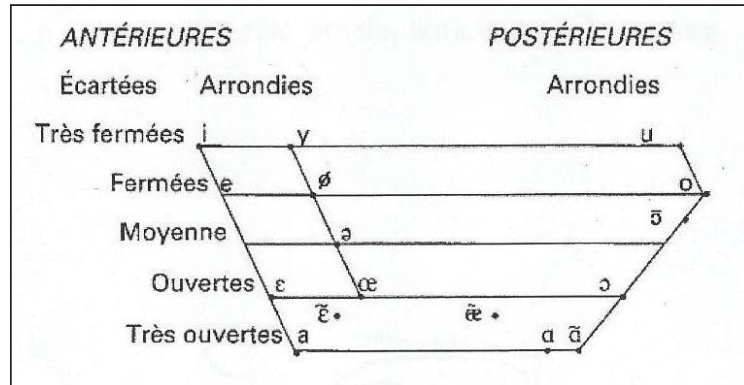


(Figure 6: coupes de prononciation des consonnes)

On peut s'interroger sur la pertinence de montrer ces coupes à nos élèves de première année : nous croyons qu'elles peuvent constituer un outil intéressant de découverte en classe de FLE puisque les apprenants peuvent expérimenter la position des organes de phonation, le mouvement d'organes comme la langue, les lèvres et les dents pour produire ce son et ne pas confondre sa réalisation avec un autre.

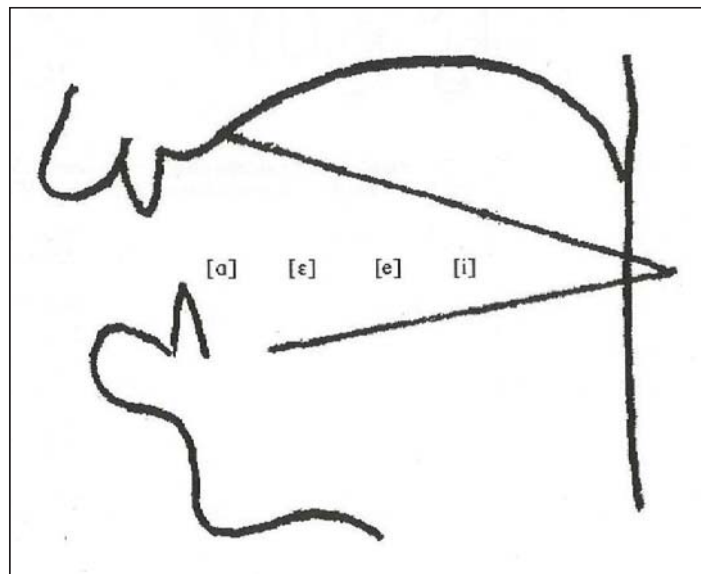
### 3.3 – Les voyelles

Pour expliquer la prononciation des voyelles, on va présenter avec le trapézoïde articulatoire pour mieux saisir les difficultés du système vocalique. (Figure 7).



(Figure 7: Trapezoïde articulatoire des voyelles)

L'articulation buccale et l'angle formé par les mâchoires est très important pour établir la différence entre la voyelle plus ouverte et la plus fermée, tel qu'on peut voir à la figure suivante (Figure 8).



(Figure 8: Ouverture de la bouche dans la prononciation des voyelles)

Selon l'articulation, on distingue :

- Les voyelles palatales non labiales. Sera le cas de [i] dans *riz* ; [e] dans *clé* ; [a] dans *patte* ; et [ɛ] dans *fait*. Sera la position de la langue dans la cavité buccale que marquera le

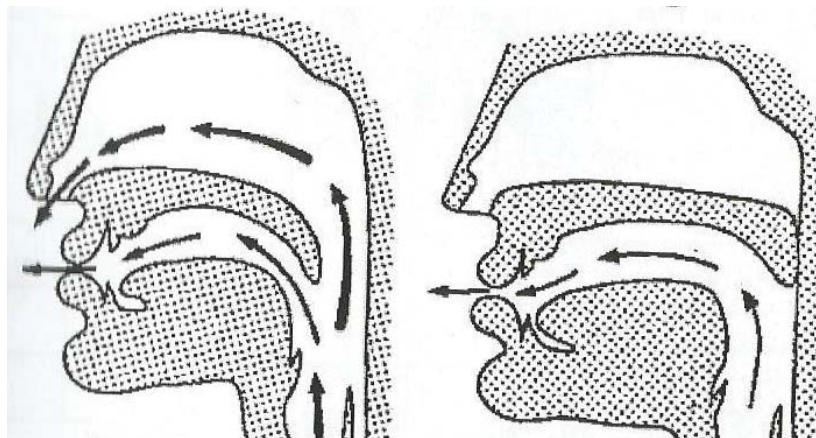
point d'inflexion entre elles qu'on peut classifier en quatre degrés d'aperture décroissante ([a], est ouvert, [ɛ] mi – ouvert, [e] mi – fermé, et [i] fermé).

- Les voyelles palatales labialisées ou arrondies. Sera le cas de [œ] dans *fleur* ; [ø] dans *peu* ; et [y] dans *sur*. Il y a une projection labiale croissante : les lèvres sont projetées et arrondies pour leur prononciation.

- Les voyelles vélaires labialisées ou arrondies. Sera le cas de [ɑ] dans *pâte* ; [ɔ] dans *port* ; [o] dans *peau* ; et [u] dans *pour*. La partie postérieure de la langue s'élève de plus en plus vers le palais mou en déterminant quatre degrés d'aperture décroissante.

- les voyelles nasales. Le français distingue quatre voyelles nasales : deux postérieures ou vélaires légèrement arrondies [ã] dans *pente* et [õ] dans *pont* ; une antérieure ou palatal arrondie [œ̃] dans *défunt* ; et un antérieur ou palatale non arrondie [ɛ̃] dans *faim*.

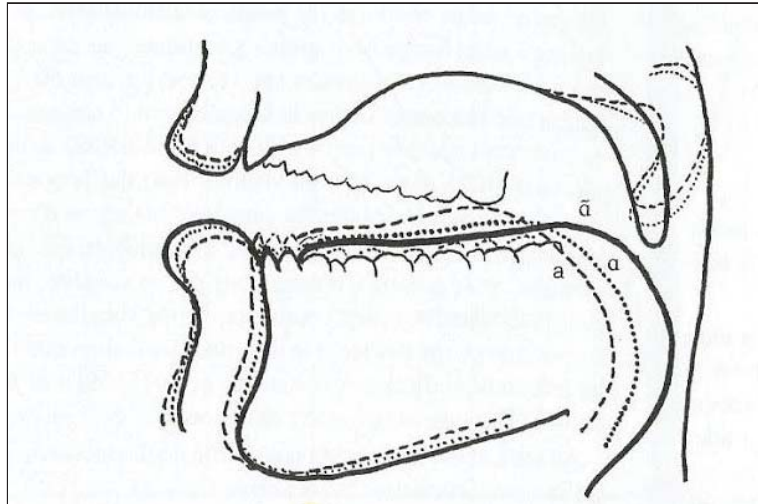
La nasalité est une des caractéristiques distinctive des voyelles. Selon Bretos (2006, p.8), on appelle une articulation nasale quand une partie d'air passe par les fosses nasales et sort par le nez pendant que l'autre partie poursuit son chemin vers l'extérieur à travers la cavité buccale. Quand l'accès aux fosses nasales est bloqué (le voile du palais est relevé), la colonne d'air passe par la cavité buccale et sort à l'extérieur par la bouche, on l'appelle articulation orale. (Voir figures 9 et 10).



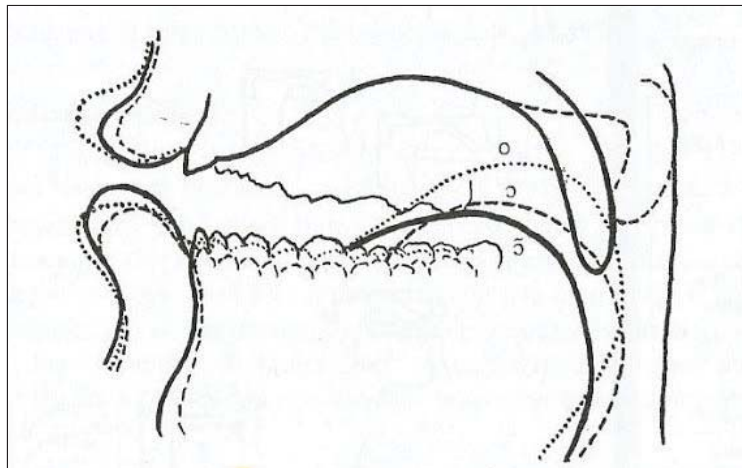
(Figures 9: Articulation nasale)

( Figure 10: Articulation orale)

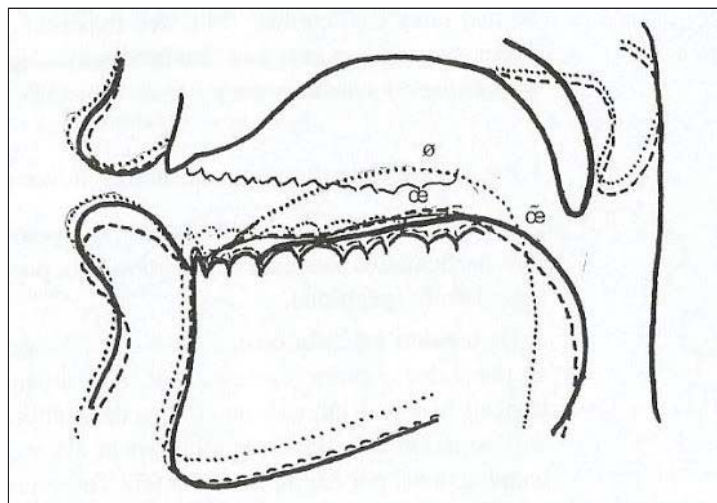
Pour garder la distinction entre les sons des voyelles et leurs différences, il faut observer les figures 11-12-13-14 à continuation.



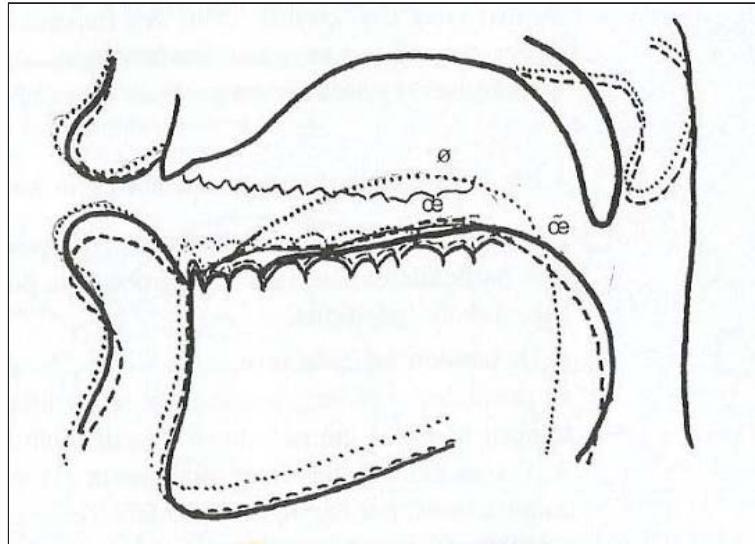
(Figure 11: [ã] dans *pente* : ligne pleine ; [a] dans *part* : ligne hachée ; [ɑ] dans *pâte* : ligne pointillée).



(Figure 12: [ø] dans *pont* : ligne pleine ; [ɔ] dans *pope* : ligne hachée ; [o] dans *peau* : ligne pointillée).



(Figure 13: [œ̃]-nasale dans *défunt* : ligne pleine ; [œ] dans *fleur* : ligne hachée ; [ø] dans *feu* : ligne pointillée).



(Figure 14: [ε] dans fait: ligne hachée; [ẽ] dans faim : ligne pleine).

En effet, comme les coupes nous montrent, la différence entre nasalité et oralité est déterminée par la position du palais. Par ailleurs, c'est la combinaison de de la position de la langue et des lèvres qui établit l'opposition entre les voyelles, par exemple entre [œ] et [ø], ou bien entre [ɔ] et [o].

Certaines positions des organes de la parole sont différentes en comparaison avec l'espagnol. Pour nos apprenants hispanophones et puisque l'espagnol a cinq voyelles, certains sons vocaliques du français n'existent pas, comme c'est le cas des nasales.

C'est le tour du professeur de travailler les sons dans un contexte favorisant à la correcte production du son. C'est pour cela que les connaissances du professeur par rapport au mode et point d'articulation, aux difficultés qu'entraînent certaines sons pour les élèves, les phénomènes qui se développent autour d'un son, et au choix des activités phonétiques, sont essentielles pour le choix des activités phonétiques. Pour l'amélioration de la communication de nos élèves en FLE, il faut traiter la phonétique comme elle mérite. Le professeur doit choisir des contextes de communication pour que l'élève soit confronté à de tels problèmes et qu'il soit capable de trouver la solution.

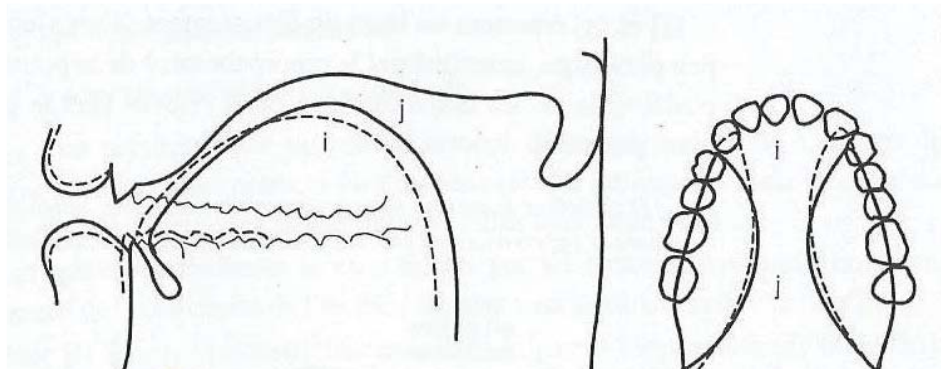
Néanmoins, il existe des autres sons qu'on trouve en français. C'est le cas des semi-voyelles ou aussi connues comme semi-consonnes. L'étude du point et mode

d'articulation des voyelles ne peut pas être séparé de leur discrimination à l'écoute, ainsi que de la production des semi-voyelles ou semi-consonnes. Dans ce cas, les sons semi-vocaliques existent aussi en langue maternelle mais ils présentent quelques différences en langue cible, comme on traitera à continuation.

### 3.4 – Les semi-voyelles ou semi-consonnes

À mi-chemin entre des sons vocaliques et consonantiques, on trouve des semi-voyelles ou semi-consonnes. Certains auteurs les appellent les glides, terme emprunté de la phonétique anglo-saxonne. On trouve trois sons:

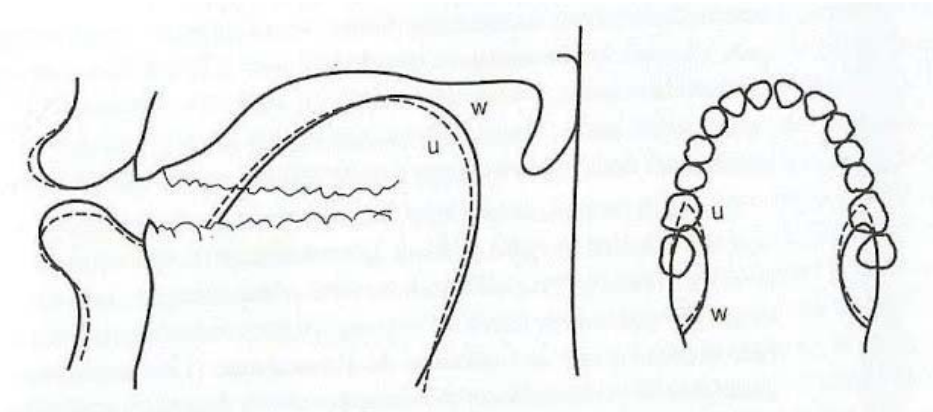
- [j] le yod ou glide médio-dorso-médio-palatal. La langue et les lèvres sont placées comme pour articuler [i], mais son articulation est plus énergique : on appuie la langue contre les molaires plus fortement. C'est un son plus fermé et plus palatal que [i].



(Figure 15)

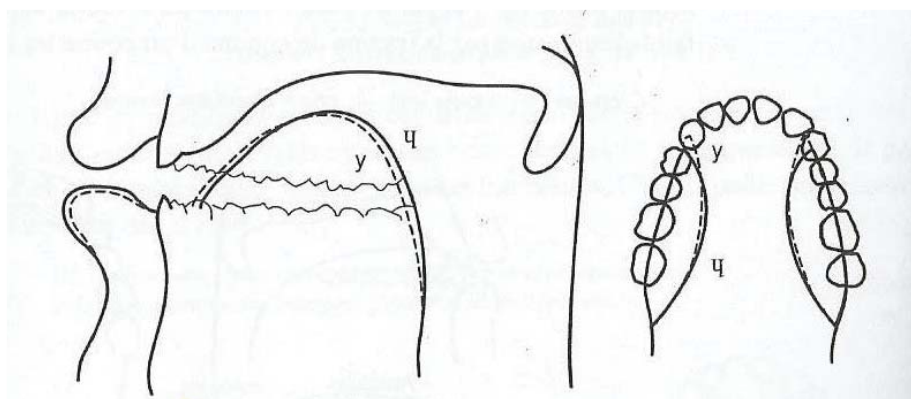
- [w] l'oué ou glide post-dorso-vélaire labial. La langue et les lèvres sont placées comme pour articuler [u], mais la pointe de la langue s'avance pour articuler la voyelle suivante.





(Figure 16)

- [ɥ] l'ué ou glide médio-dorso-médio-palatal labial. La langue et les lèvres sont placées comme pour articuler [y], mais le son s'enchaîne à la voyelle suivante.



(Figure 17)

Comme on a pu remarquer, selon leur lieu d'articulation les semi-voyelles sont très proches des voyelles correspondantes, mais elles sont plus fermées que les voyelles, c'est ainsi qu'elles se rapprochent à des consonnes. Par contre, au niveau acoustique, elles sont plus proches aux sons vocaliques.

Notamment, le son [w] présente plus de problèmes en relation à ses différentes graphies. On peut trouver [w] sur la graphie 'w' comme dans *Wallonie*, sur 'oi' comme dans *oiseau* ou *poisson* ; dans la graphie 'oir' qu'on prononce [waʀ], tel qu'on trouve en *patinoire* ou *miroir* et des verbes à l'infinitif (*voir*, *croire*, *savoir*, etc.). Pour les graphies 'oin' et 'ouin', on va les prononcer [wɛ̃] comme dans les mots *coin*, *point*, *jointure*, *poing* et *pingouin*.

Tout cela nous montre les problèmes du rapport en français entre prononciation et orthographe. Les petites différences qui existent entre les trente-sept sons font la différence entre un mot et un autre ; et bien sûr, leur correcte prononciation contribue à la compréhension du message entre des interlocuteurs.

Nonobstant, il ne faut pas oublier qu'une langue se compose aussi par des autres éléments qui interviennent dans l'expression et la production orale. Et qu'ils ont de l'influence sur la prononciation des sons, qui n'est jamais isolée, sur le message et son interprétation. Ce sont les éléments suprasegmentaux.

### 3.5 – Les éléments suprasegmentaux

Les éléments suprasegmentaux d'une langue sont constitués par les éléments prosodiques, comme l'accent, le rythme, l'intonation, et qui affectent des unités plus grandes que le phonème.

C'est ici qu'on doit faire une petite parenthèse à notre schème de travail pour expliquer la notion de paysage sonore. La notion de paysage sonore a été créée par Murray Schafer et reformulé dans les années 90 par Elisabeth Lhote, qui a proposé une nouvelle démarche en phonétique (Guimbretière, 1994).

Le concept de « paysage sonore » correspond à un son ou une combinaison des sons qui conforment une paysage : la langue. Comme si nous étions en train d'admirer un paysage par une fenêtre, il y a des éléments du paysage auxquels on n'est pas capables de remarquer et dont nous ne sommes pas conscients. En outre, il existe d'autres éléments qui configurent un deuxième plan d'un paysage : eux, nous les regardons/entendons de façon conscient. C'est qu'on appelle les signaux sonores (*Ibid*). Et finalement, on a les marqueurs sonores qui offrent les détails de la scène : ceux éléments qui désignent et caractérisent l'endroit, en effet, la langue. Pour Lhote, ces derniers éléments du paysage sonore sont les éléments suprasegmentaux : l'accent, le rythme, l'intonation.

### 3.5.1 – L’accent

Le français est une langue qui a un accent fixe, qui se trouve à la fin du groupe phonique, c’est-à-dire, sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée. L’accent va marquer le nombre des groupes rythmiques qu’on peut trouver dans un groupe phonique (une phrase, par exemple).

Le groupe rythmique nous apporte de l’information qui reste inhérente aux unités grammaticales (mots). Le groupe rythmique a une valeur sémantique du message. Par exemple : “*En automne, au Canada, les bois sont bien féériques*”. (Clas, 1968, p.220).

**vébit lent :**

**Ex. :**

“En automne, au Canada, les bois sont bien féériques”.

ā nōtɔn | o kanada | le bwa | sō bjē ferik ||

— — — | — — — | — — — | — — — ||

1er groupe rythmique :	3e groupe rythmique :
unité sémantique : une saison.	unité sémantique : le thème énoncé.
unité grammaticale : un complément circonstanciel de temps.	unité grammaticale : le sujet.
2e groupe rythmique :	4e groupe rythmique :
unité sémantique : un pays.	unité sémantique : le propos énoncé (qualité du thème)
unité grammaticale : un complément circonstanciel de lieu.	unité grammaticale : le verbe et son attribut.

**vébit rapide :**

**Ex. :**

“En automne, au Canada, les bois sont bien féériques”.

ā nōtɔn o kanada | le bwa sō bjē ferik ||

— — — — — | — — — — — ||

1er groupe rythmique :	2e groupe rythmique :
unité sémantique : la localisation et le temps.	unité sémantique : le thème et le propos.
unité grammaticale : les compléments circonstanciels.	unité grammaticale : le sujet, le verbe et l’attribut.

(Figure 18 : Les groupes rythmiques).

On peut « couper » la phrase en deux ou quatre groupes rythmiques, selon la signification des éléments : cela dépend de l'information que nous voulons considérer la plus importante. La figure 18 nous offre le découpage d'une chaîne parlée en groupes rythmiques. Elle nous montre que, en fonction du débit, que selon Leon (1992) est « la quantité des syllabes prononcées par seconde » (p.103), on coupe la chaîne parlée en deux groupes rythmiques, selon les unités sémantiques qu'on veut souligner dans notre procès de communication. Comme on peut observer aussi, les lignes discontinues désignent l'accent intonatif de chaque groupe rythmique et de chaque unité sémantique.

Les coupures seront en relation avec les intentions et la signification que le locuteur veut transmettre. Et elles nous donneront l'impression de « paysage sonore », de la mélodie et la cadence de la langue.

### 3.5.2 – Le rythme

On définit le rythme comme: « le retour à intervalles régulières des syllabes accentuées » (Clas, op. cit., p.206). Il est en relation avec l'accentuation et sa place dans le texte oral. Le français standard possède un rythme fixe marqué par l'accent sur la dernière syllabe prononcée du groupe sémantique ; c'est qu'on appelle l'accentuation oxytonique (Leon, 1992, p.109). La variation du rythme en rapport à l'accent est clair l'exemple suivant proposé par Pierre Leon (*Ibid*) :

« la pe`tite, la jo`lie, la jolie pe`tite, la jolie petite mai`son »

L'accent à la dernière syllabe prononcée produit un allongement de la syllabe. C'est ainsi que quand on a plusieurs unités lexicales dans un groupe comme « *la jolie petite maison* », chaque mot ou unité perd son accent au profit de la dernière syllabe du groupe. (Champagne-Muzar et Bourdages, 1993).

Ensuite, Guimbretière (1994) nous suggère que le rythme permet travailler l'accentuation de base avec les schémas mélodiques et la syllabe ; cela nous permet d'aborder les règles de prononciation à l'intérieur des structures syllabiques, en établissant la différence

entre syllabe ouverte ou fermée, comme on verra plus tard.

### 3.5.3 – L’intonation

L’intonation est une « le mouvement mélodique d’une phrase » (Germain, 1998). Elle a une fonction linguistique puisqu’elle nous permet de savoir la différence la modalité assertive, affirmative et négative, la modalité exclamative ou l’interrogation. Il s’agit donc des montées et des descentes de la voix pendant la production d’un énoncé.

C’est ainsi qu’en français, l’intonation a une fonction linguistique. Elle nous indique les marques de du locuteur en contexte : doute, surprise, indignation, ordre, etc. Il faut donc sensibiliser aux apprenants à cette charge informative véhiculée par l’intonation. En effet, les élèves qui apprennent la langue cible ont souvent tendance à neutraliser l’opposition entre les courbes intonatives parce qu’ils sont trop concentrés sur les difficultés d’articulation d’un son; en fait, si nous réussissons à déplacer son attention sur l’intonation, l’articulation des sons aura plus de chances d’être correcte. Par exemple, dans une phrase interrogative sans mot interrogatif (*quand, comment, qui, que, etc.*) l’intonation monte en fin de phrase. Cela établit la distinction entre une phrase interrogative ou une phrase déclarative et les intentions du locuteur, mais les élèves la rendent assertive.

Ex :   Ça va ?       Tu pars ?   
      Ça va       Viens ! 

Chaque langue a ses mouvements intonatifs. Grâce à l’intonation, on peut reconnaître le sens du texte dans sa complexité : l’identité du locuteur (sexe, âge, identité sociale, géographique et professionnelle), leur disposition psychologique (s’il est énervé, s’il est triste, s’il est gai, etc.) et la situation de communication où il se trouve (dans une conversation entre amis, au travail, dans la rue), à part la sémantique du message.

### 3.5.4 – La syllabation

Dans un groupe phonique, on va trouver autant de syllabes qu'il y a des voyelles. (Abry, D. et Veldeman-Abry, J., *op.cit.*, p.21). Par exemple :

Aéroport : [a-e-ro-poR] = 4 syllabes

Ouvrir : [u-vriR] = 2 syllabes

Spectacle : [spek-takl] = 2 syllabes, dans ce cas la troisième voyelle orthographique ne constitue pas une syllabe parce que c'est un E caduc.

Pour les élèves hispanophones confrontés avec d'autres réalités au niveau de la syllabe et d'autres phénomènes amenés par la structure syllabique, comme l'enchaînement, la liaison, l'élision, la syllabation va leur présenter beaucoup de difficultés.

Premièrement parce qu'en français, l'écriture ne se correspond pas avec la prononciation des mots : il y a des graphies qui changent leur prononciation en fonction du contexte. Deuxièmement, parce que quand Abry et Veldeman-Abry font cette affirmation, ils font référence aux sons vocaliques du groupe phonique, et non pas du mot comme unité : selon où se trouve le phonème dans le groupe phonique, sa prononciation sera influencée par le contexte. D'autre part, la perception des semi-voyelles ou semi-consonnes suppose aussi une difficulté dans le cadre du groupe phonique: les élèves ne sont pas sûrs si elles comptent comme voyelles ou consonnes.

### 3.6 – La syllabe

En français, on trouve deux types de syllabes : celles qui sont fermées (qui finissent par une consonne - CVC) ; celles qui finissent par une voyelle (CV) et que l'on considère ouvertes. Par exemple :

Les syllabes ouvertes suivent le schéma de CV (consonne-voyelle) comme on trouve dans *lait* [lɛ] ou *pont* [pɔ̃]. Par contre, les syllabes fermées sont CVC (consonne-voyelle-consonne) comme dans *ville* [vil], *lire* [li:R] et *rose* [ro:z] (Clas, *op.cit.*).

Tel qu'on peut observer dans les exemples, il y a des voyelles qui s'allongent [ː] : l'allongement se produit quand la voyelle se trouve en syllabe accentuée et fermée, c'est-à-dire, une voyelle soutient la prononciation de deux consonnes ou davantage. Ces voyelles peuvent perdre cet allongement quand elles se trouvent à l'intérieur d'un groupe rythmique, à l'exception de la dernière syllabe groupe rythmique.

Mais les groupes consonantiques dans la syllabe vont entraîner aussi ces caractéristiques dans les syllabes. C'est ainsi qu'on trouve en français des groupes consonantiques formés par deux ou trois consonnes, qu'on trouve en position initiale, intervocalique ou en position finale et qui ne se divisent pas en deux syllabes. Ce sont les cas par exemple d'une consonne suivie de /l/ ou /R/, comme par exemple les suffixes en /-able/, ou les préfixes /pré-/ et /trans-/, le son [kt] qu'on trouve avec la graphie /-ct-/, comme dans *dialecte, spectacle, docteur* ; le son [sk], dans *ski, squelette, escalier, lorsque* ; le son [stR], qu'on trouve avec la graphie /-str/, dans les trois positions : *orchestre, enregistre, structure*. Deux autres cas fréquents sont la graphie /-ction/ - [ksjõ] : *rédaction, direction, etc.* ; et une consonne avec le son [Rwa], qu'on trouve dans *froid, trois* ou *endroit*. (Abry et Veldeman-Abry., 2007, p.18).

Cette caractéristique entraîne aussi des difficultés au moment de la syllabation puisque les groupes consonantiques sont des unités indivisibles et ils comptent comme un seul son dans la syllabe.

Dans la syllabe, les consonnes souffrent aussi un autre phénomène nommé assimilation consonantique. Comme Clas (1968) nous indique : « Lorsque deux phonèmes consonantiques sont en contact et que l'un communique à l'autre, en tout ou en partie, une de ses caractéristiques articulatoires » (p.205). Par exemple, les trois possibles productions de cet énoncé :

« Il y a pas de quoi » - [ilnjapɑdɔkwa] – [ilnjapɑdkwa] – [ilnjapɑtkwa]

Dans la prononciation, la chute du [ə] a provoqué la rencontre de deux consonnes : [d],

occlusive sonore et [k], occlusive sourde. L'accent tonique qui est sur la syllabe ['kwa] a donné au son [k] une force d'assimilation. Pour réduire l'écart, [d] a perdu sa sonorité et devient [t] (*Op.cit.*).

Par suite, l'assimilation comporte des changements d'un nombre important des syllabes dans un groupe rythmique et elle est une marque d'oralité dans le texte ainsi que de la langue familière, que nos élèves doivent savoir interpréter. Normalement, c'est à cause du phénomène du E caduc que l'assimilation apparaît en français.

Nonobstant, dans la combinaison entre groupes rythmiques et syllabes, il existe de différents phénomènes de la langue parlée : l'élision, l'enchaînement et la liaison plus déterminants encore des difficultés retrouvées par les élèves dans l'apprentissage de la phonétique française.

### 3.6.1 – L'enchaînement

La variation syllabique, d'après D. Abry, et J. Veldeman-Abry, (*op. cit.*, p.21) identifient trois autres concepts qui déterminent la variation syllabique, que nous analysons à continuation.

L'enchaînement est un phénomène qui se produit quand la dernière consonne prononcée d'un mot s'enchaîne avec la voyelle du mot suivant, à l'intérieur d'un même groupe rythmique. Par exemple :

Une **grande** amitié [yngRãdamitje]

**Une** amie [ynami]

C'est ainsi que l'enchaînement est un phénomène au sein du groupe rythmique. Lorsqu'un mot se termine par une consonne prononcée et que le mot suivant commence par une voyelle, la consonne change de syllabe (*op.cit.*). Cela va signifier une difficulté ajoutée pour les élèves hispanophones. Dans un groupe rythmique, au début ils essayeront de reconnaître de façon instinctive les lexèmes (les unités) pour reconnaître après les mots et leur



signification ; mais l'enchaînement leur empêchera souvent de retrouver ces unités reconnaissables en orthographe à cause de cette redistribution des sons.

### 3.6.2 – La liaison

La liaison, d'après Abry, D. et Veldeman-Abry, J (*op. cit.*) est l'apparition d'une consonne finale non prononcée dans la première syllabe du mot suivant.

Exemple : un ami – [ɛ̃'nami].

Comme ils remarquent, en français existent plusieurs sons consonantiques qui interviennent dans ce phénomène qui déterminent en syllabe finale la prononciation des sons qui, en principe, ne se prononcent pas ; ce sont les sons [z], [t], [n], [p], [ʀ] et [g] (plus rarement).

Exemples :	Les enfants	-	[lezɑ̃fɑ̃]
	Ils arrivent	-	[ilzaʀiv]
	Un grand homme	-	[ɛ̃grɑ̃tɔm]

« Ces consonnes finales sont muettes dans les mots isolés, mais on les prononce encore si le mot qui suit commence par une voyelle ». (*Ibid*, p. 22).

De plus, les liaisons peuvent être obligatoires, facultatives ou interdites. Pour l'enseignant, c'est un des plus grands problèmes dans le travail sur la compétence phonétique: il faut réussir que les élèves fassent la distinction entre des groupes phoniques, parfois presque identiques, qui ont une signification différente. Par exemple le cas de *ils sont* / *ils ont*; dans le deuxième cas la liaison fait apparaître le son [z] opposé au son [s] du premier énoncé. De cet exemple nous pouvons extraire la conclusion que la liaison doit être enseignée dès le premier jour et non pas réserver l'explication du phénomène à l'acquisition d'une certaine compétence linguistique.

Il existe des liaisons obligatoires, facultatives et interdites :

... dans le tableau ci-dessous.

Liaison obligatoire	Liaison facultative	Liaison interdite
Déterminant + nom + adjectif <i>Les enfants</i> <i>Les autres enfants</i>	Nom pluriel + adjectif <i>Les enfants innocents</i>	Nom + adjectif + verbe <i>Un savant # anglais</i> <i>Sa maison # est là</i>
Pronom + verbe <i>Vous êtes</i> <i>On a faim</i>	Verbe + verbe + préposition <i>Je suis allé</i> <i>Je vais essayer</i> <i>Je vais à Paris</i>	Inversion du pronom + verbe (question) <i>Qu'a-t-on # envoyé ?</i>
Verbe + pronom <i>Ont-ils...</i>		
Préposition + déterminant (en, dans, sous, chez, sans) <i>Dans un an</i> <i>Chez elle</i>	Préposition + déterminant, Adverbe (polysyllabe) + adjectif <i>Pendant un an</i> <i>Toujours utile</i>	Et <i>Lui et # elle</i> Quand, comment, combien (interrogatif) <i>Quand # est-il parti ?</i> <i>Comment # êtes-vous</i> <i>entré ?</i> <i>Combien # êtes-vous ?</i>
Adverbe (monosyllabe) + adjectif <i>Très utile</i> <i>Trop important</i>		
Conjonction <i>Quand il pleut</i> + dans l'expression <i>quand est-ce que... ?</i>		
Expressions figées <i>Comment allez-vous ?</i> <i>Tout à coup</i> <i>De temps en temps</i>		Avant un h aspiré <i>En # haut, Le # huit</i> Après le chiffre cent <i>Le cent # unième</i> et avant les chiffres un et onze dans # onze jours ; <i>Donne m'en # un.</i>

(Figure 19)

Comme on peut constater dans ce tableau, le phénomène de la liaison n'est pas facile. À cause des règles et des exceptions, nos élèves doivent développer des stratégies d'abord d'écoute pour reconnaître et identifier dans la chaîne parlée les variations qui se produisent, et essayer ensuite l'automatisation des liaisons obligatoires dans la pratique guidée. Une bonne activité consiste à faire une lecture à haute voix d'un texte, de la part du professeur, pour que les élèves signalent dans les textes les liaisons qu'ils entendent.

Premièrement, à l'oral on peut distinguer entre le singulier et le pluriel des mots très proches dans leur prononciation. Par exemple, grâce à la liaison on distingue entre *les hauteurs* [leotœR] et *les auteurs* [lezotœR]. Et deuxièmement, pour distinguer entre le singulier et le pluriel des formes verbales comme *il aime* [ilɛm] ou *ils aiment* [ilzɛm] ou bien entre verbes comme *ils sont* [ilsɔ̃] et *ils ont* [ilzɔ̃]. C'est pour cela qu'on trouve pertinent

travailler la liaison dès les premières années d'apprentissage du français. (Leon, *op.cit*, p.156).

Il faut souligner aussi que la liaison seulement apparaît à l'intérieur du groupe rythmique. Mais que dans la langue parlée et les différents registres francophones, il y a de plus en plus de liaisons qui ne sont pas faites à l'intérieur d'un même groupe. C'est ainsi qu'on peut entendre « sans avoir peur », prononcé avec ou sans liaison près *sans* (*op.cit.*, p.153).

### 3.6.3 – L'élision

L'élision consiste à la suppression, dans l'orthographe et dans la prononciation, d'une voyelle [a], [ə] ou [i], devant un mot commençant par une voyelle ou un *h* muet. Exemples :

La + amie > l'amie

Le + homme > l'homme

Si + il > s'il ; que + on > qu'on

Ce phénomène n'entraîne pas beaucoup de problèmes dans la prononciation, mais il devient controversé à l'écrit et pour la syllabation et le rythme de la chaîne parlée. C'est ainsi que comme on peut voir dans les exemples, cette suppression de la voyelle se transforme dans une seule syllabe.

Pour conclure, on peut signaler que les phénomènes phonétiques décrits jouent un rôle très important dans la communication et ils seront sous l'influx de l'expression orale, la compréhension auditive et la lecture de l'individu. Pour Lhote (*op. cit*), le décodage de l'information passe par trois phases : l'analyse auditive, puis l'analyse phonétique, avec lequel on accède à l'analyse linguistique.

Comme elle nous explique la parole passe par la production, la perception et la compréhension. Il s'agit alors que l'élève confronte ses stratégies perceptives (le système phonologique de sa propre langue) avec le nouveau modèle phonétique afin de développer de

nouvelles stratégies de compréhension. Cependant, la capacité à produire et la capacité à comprendre ne sont pas liées de façon évidente : c'est nécessaire que l'élève entende un son pour qu'il le discrimine et pour qu'il soit capable après de le reproduire. C'est ainsi que si un son existe dans la langue maternelle de l'individu, ce sera plus facile de l'incorporer ; par contre, comme le signale Guimbretière (*op.cit*, p.57-58) : « il faudra d'autres phases, dans l'apprentissage, pour qu'un son, qui n'existe pas dans la langue maternelle, puisse être reproduit sans difficulté à partir du moment où il est perçu ».

Ce processus de transformation de l'information se réalise à travers de structures significantes. Et le système API et la lecture aident à la précision des relations entre signifiants et mots : ils permettent la reconnaissance auditive par écrit des éléments suprasegmentaux. À travers des activités de phonétique qui intègrent tous les éléments analysés jusqu'ici, l'apprenant est confronté aux caractéristiques de la langue française en situation réelle de communication et l'apprentissage intégré de toutes les habiletés lui permettra d'avancer dans la maîtrise de la langue cible.

#### 4. Analyse des difficultés phonétiques des hispanophones en FLE.

Pour enseigner le français aux hispanophones, il faut prendre en compte des particularités de la langue française. On va comparer alors la langue française et espagnole du point de vue articulatoire, mais aussi des éléments suprasegmentaux qui interviennent dans la communication des individus.

Puisqu'on a choisi l'approche notio-fonctionnelle pour nos activités, on expliquera d'abord les éléments suprasegmentaux des deux langues, pour continuer ensuite avec les différences du point de vue articulatoire des voyelles, des consonnes, des semi-voyelles ou semi-consonnes et le cas du E instable.

Comme Pierre Leon (1971) remarque :

« Deux langues peuvent posséder des sons à peu près équivalents, mais différer profondément pour deux raisons essentielles : la répartition des phonèmes et leur fréquence d'emploi d'une part, les habitudes physiologiques et psychologiques (articulation, rythme, intonation) d'autre part. La première de ces raisons appartient au système linguistique lui-même, la seconde à la réalisation phonétique dans la bouche des sujets parlants. C'est-à-dire qu'une faute de prononciation d'un étranger peut avoir deux causes essentielles : soit une transposition, en français, d'une habitude propre à son système linguistique (manière de distribuer les sons), soit une transposition propre à ses habitudes phonétiques (manière de prononcer les sons) » (p.41).

En effet, c'est le cas entre le français et l'espagnol. Les deux langues ont des sons à peu près équivalents, surtout entre les sons consonantiques. Mais Léon remarque leurs différences par rapport à la répartition des phonèmes, leur fréquence d'emploi, l'articulation, le rythme et l'intonation ; et il fait appel aux éléments suprasegmentaux des deux langues comme facteurs susceptibles d'entraîner des erreurs. C'est-à-dire, les deux causes principales peuvent être les interférences avec la langue maternelle et son système linguistique ou bien les habitudes personnelles de chaque locuteur qui peuvent être en rapport avec son niveau socio-culturel.

À continuation nous allons expliquer un de ces facteurs déterminants d'une bonne

prononciation : les éléments suprasegmentaux.

#### 4.1 Les éléments suprasegmentaux

Un point important par rapport à la prononciation du français est celui des caractéristiques suprasegmentales.

Comme on vient de définir au point 3.5, les éléments suprasegmentaux d'une langue sont constitués par les éléments prosodiques, comme l'accent, le rythme, l'intonation, et ils concernent des unités plus grandes que le phonème : c'est-à-dire, ce que Lhote appelle le paysage sonore.

Companys (1966) remarque que :

« la phrase est faite d'unités mélodiques : les mots phoniques. En espagnol, les notions de mot phonique et de mot orthographique se confondent presque. Seuls se rattachent au mot suivant les articles et quelques prépositions. L'espagnol a ainsi beaucoup d'unités courtes et très nettement délimitées. En français non seulement **ce chien** ne constitue qu'un seul mot, mais encore **ce petit chien** ou **je ne les ai pas vus**. (...) Les Espagnols transposeront tout naturellement leurs habitudes en français. Il faudra donc dès le début leur faire prendre conscience de la réalité des mots phoniques en français et les habituer à enchaîner sans hacher les phrases. (...) Quant à l'intonation de la phrase elle-même, elle est caractérisée en français par un schéma comprenant une partie montante suivie d'une partie descendante. (...) L'espagnol donne au contraire une impression de monotonie, avec des écarts tonaux faibles et une ligne souvent horizontale sous le martèlement de l'accent d'intensité». (p.21-22).

Comme Companys met en relief, le français et l'espagnol diffèrent dans la correspondance entre mot phonique mot graphique. C'est une des premières perceptions que nos élèves ont : ils se confrontent à une langue avec beaucoup de graphies qui ne sonnent pas, cela les choque par rapport à leur langue maternelle puisque en espagnol sauf le h, et le u dans les graphies « gue/gui » et « que /qui », on prononce tout ce qu'on écrit.

Par ailleurs, une des caractéristiques du français qui rend la langue reconnaissable par son paysage sonore, c'est la syllabation. Pierre Léon (*op.cit.*) met en relief cette

caractéristique du français:

« En français, les syllabes les plus fréquentes sont les syllabes ouvertes. On appelle ainsi les syllabes terminées par une voyelle. (...) la plupart des syllabes se terminent donc avec une ouverture de la bouche, ce qui donne au français une de ses caractéristiques essentielles : l'impression d'une langue très vocalique, donc, claire et sonore, par rapport à toutes les autres langues.» (p.59).

Le français a une certaine cadence des syllabes, caractérisée par leur ouverture, qui donnent un rythme précis à la langue. Cette impression décrite par Leon correspond au concept de paysage sonore. Pour Companys, l'espagnol présente un rythme syllabique plus marqué qui produirait une impression saccadée. Quand les élèves hispanophones apprennent le français, ils ont tendance à mettre l'accent et l'intonation à chaque unité de la chaîne parlée et de les séparer. Mais cela est impossible en français puisqu'il existe des phénomènes, comme la liaison, l'enchaînement et l'accent, qui modifient complètement cette cadence et nous emmènent à une autre réalité

Pour cette raison, la syllabation doit être un point de référence très important pour le travail du professeur de FLE car elle va aider les apprenants à reconnaître ce paysage sonore du français et à repérer les difficultés dans un cadre élargi, le groupe rythmique, en fixant le contexte et les éléments suprasegmentaux qui aideront à la correction phonétique. De plus, savoir syllaber en français peut aider aussi les enseignants à expliquer certaines caractéristiques du français, comme l'accent graphique.

Comme nous avons souligné au chapitre précédent, la lecture à haute voix sera une bonne activité pour nos élèves puisqu'ils se trouvent face à face avec les difficultés du français : les problèmes de correspondance entre la graphie et la prononciation, le « e » caduc, la liaison et l'enchaînement. Mais, si on veut que l'activité soit pertinente et qu'elle donne des résultats, il est nécessaire de demander aux élèves une préparation préalable du texte : nous devons les aider à identifier pendant une lecture silencieuse tous les cas de liaison, tous les E caduc, les enchaînements et les sons qui présentent de difficultés de prononciation. Ils peuvent marquer en couleurs différentes chaque phénomène. On doit leur laisser du temps pour des lectures silencieuses de préparation et on peut même leur demander de travailler en couples pour vérifier les caractéristiques phonétiques du texte. Seulement à la fin de ce

travail, on fera la lecture à haute voix, une lecture donc réflexive orientée à l'acquisition de contenus.

En français comme en espagnol, il existe des syllabes ouvertes (qui finissent par une voyelle - CV) et des syllabes fermées (qui se terminent par une consonne - CVC). Et pourquoi faut-il faire cette distinction ? La combinaison entre des syllabes ouvertes et fermées donne le rythme et la mélodie de la langue cible. En outre, la syllabation montre d'autres phénomènes d'accentuation, qui ont une relation directe avec la distribution des accents à l'écrit : des accents aigus, ou graves, ou pas d'accent. Si on réussit que nos élèves arrivent à bien syllaber et à faire la distinction entre syllabe ouverte et fermée, on peut corriger certaines fautes à l'écrit, surtout avec des verbes irréguliers qui comportent beaucoup de problèmes pour nos apprenants. Par exemple, le verbe « lever » [ləve], il comporte deux syllabes. La première syllabe « le- [lə] » est ouverte, et la voyelle reste fermée. Cependant, à la première personne du singulier du présent d'indicatif (je me lève) la syllabe est fermée et la voyelle est ouverte : [ʒəmələ:v] et cela détermine l'apparition de l'accent grave graphique.

Il faut signaler aussi que quand on trouve une syllabe fermée accentuée, on doit allonger la voyelle. À l'oral, il faudra marquer aussi cet allongement par un ton plus bas ou plus haut que les autres voyelles qui forment le groupe rythmique.

À part cette relation avec la syllabe, l'accent ou coup de voix en français est déterminé par les divers mots phoniques et par la chaîne parlée; c'est l'accent qui va nous donner la mélodie de la langue française. Normalement, l'accent est placé sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée du mot ou du mot phonique. De la même manière, selon A. Clas (1968) nous explique :

Par exemple : « le mot *université* est accentué sur la dernière syllabe [ynivERSite]. Par contre, dans un groupe sémantique comme *Voici l'Université de Montréal*, *université* perd son accent à la dernière syllabe et les coups de voix seront placés sur *voici* et sur *Montréal* (la dernière syllabe) [vwasi<sup>1</sup>lynivERSitedəmōReal] » (p.201).

Cette auteure nous signale que les hispanophones ont tendance à accentuer mot par



mot et non par groupe rythmique, comme le signalait Companys aussi. Tandis qu'en français, les accents principaux sont toujours placés à la fin d'un groupe sonore. L'accent en français est un point important à la compréhension de la chaîne parlée et du sens du texte. C'est pour cela que l'enseignant de FLE devra consacrer son attention au travail sur la syllabe, l'accent et le groupe rythmique, parce que les trois facteurs agissent en même temps sur la perception et sur la production des sons.

Par ailleurs, si on parle du rythme et des phénomènes qu'il entraîne, Companys (*Ibid*) constate que « L'étude du rythme et de l'enchaînement des mots phoniques doit se faire parallèlement à celle des sons, dès la première leçon » (p. 22). C'est-à-dire que les sons ne peuvent pas être présentés de façon isolée ni en perception ni en production. Cet auteur marque aussi les étapes possibles dans l'acquisition de la compétence phonétique :

« L'acquisition du phonétisme d'une langue étrangère se fait en plusieurs étapes : entendre les différences, arriver à prononcer les sons isolément, arriver à les prononcer dans les divers groupements phonétiques au cours des exercices, arriver à les prononcer dans la chaîne parlée normale, c'est-à-dire quand l'attention n'est pas exclusivement fixée sur la phonétique et qu'il faut penser à la fois au vocabulaire, aux structures et au déroulement de la pensée » (*Ibid.* p. 23).

Comme on a pu constater, tous les phénomènes du français sont en relation les uns avec les autres. Pour cette raison, les apprenants doivent se familiariser avec les sons du français, mais toujours inscrits dans les phénomènes de syllabation, d'intonation, d'accent et de rythme. Il est nécessaire que la sensibilisation à tels phénomènes se réalise dès le premier contact avec la langue cible. L'enchaînement et la liaison, l'intonation ainsi que certains sons comme les voyelles nasales ou les consonnes palatales caractérisent ce qu'on appelle habituellement « l'accent » du français, c'est-à-dire, le but que nous nous proposons dans l'acquisition de la langue par nos élèves : qu'ils puissent 'parler comme un natif, sans accent'.

## 4.2 Des problèmes avec les voyelles.

Comme on a révisé dans le point précédent, le français se compose de seize voyelles, dont quatre sont nasales. Tandis que l'espagnol ne distingue que cinq voyelles. Cela signifie que les apprenants d'espagnol auront une difficulté à prononcer et à distinguer certains sons puisque dans leur langue maternelle ces sons n'existent pas.

Par ailleurs, la principale caractéristique de la prononciation des voyelles, comme Companys (*op.cit*) l'indique, est « la première règle de la phonétique française : grande tension articulatoire » (p.14). Cette articulation des sons vocaliques en français détermine le besoin de les distinguer clairement. Or, l'espagnol peut se permettre un certain relâchement articulatoire pour les voyelles, car il y a moins de confusions à craindre.

Et en plus, le concept de « crible phonologique » emprunté à Trubetzkoy (1939), jouera un rôle important pour nous montrer les différences entre la prononciation au niveau vocalique de l'espagnol et du français. Le concept de crible phonologique est l'un des concepts clé de la méthode Verbo-Tonale (MVT) en L2, comme on a déjà vu. Companys (*Ibid*) nous explique que:

« Les habitudes articulatoires des hispanophones et la façon dont ils sont habitués à interpréter le message sonore ne les prédisposent guère à reconnaître les sons du français et à les reproduire aisément. (...) Il convient d'isoler les difficultés, de les hiérarchiser et de ne s'attaquer qu'à un seul obstacle à la fois » (p.13).

On voit les raisons pour lesquelles les hispanophones peuvent trouver beaucoup de difficultés au niveau de la prononciation d'un son, car il existe des difficultés préalables, celles de reconnaître les sons qu'ils n'entendent pas en français.

En résumé, et comme on a signalé précédemment, les voyelles du français se caractérisent par:

- Elles sont plus nombreuses que celles de l'espagnol. Cela va entraîner plus d'exigence

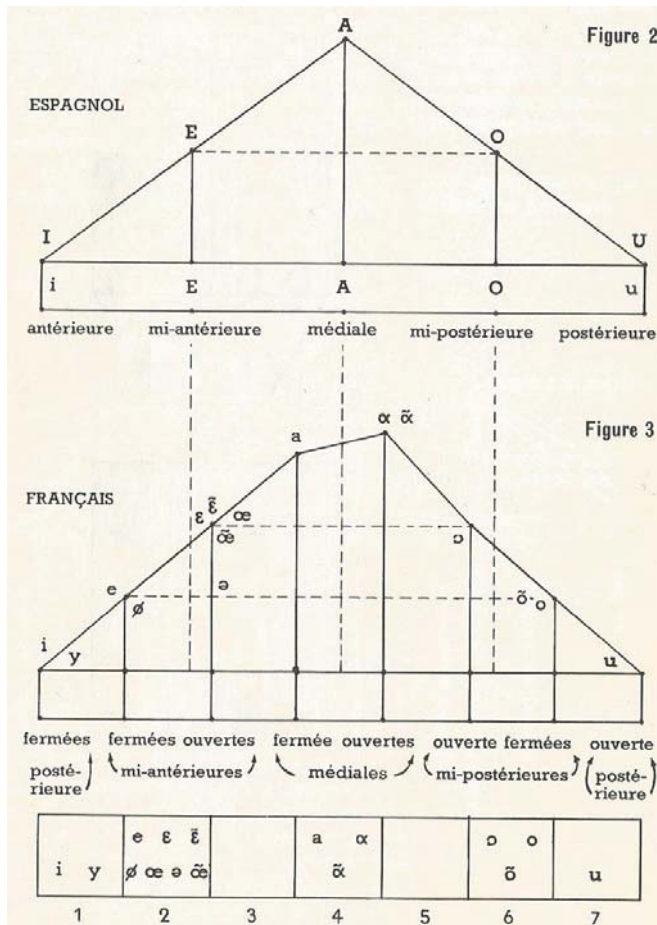
pour reconnaître et articuler les sons. Il existe des oppositions entre des voyelles qui discriminent des mots, par exemple « le » [lə]/ « les » [le]. Il faudra donc que les apprenants connaissent l'importance d'une telle précision pour ne pas commettre des erreurs de communication.

- En français, on distingue des voyelles palatales (ou antérieures) et des voyelles vélaires (postérieures) en fonction du lieu d'articulation des voyelles. C'est-à-dire que deux tiers des voyelles du français ont une articulation palatale. Lorsqu'elles n'existent pas en espagnol, il est nécessaire de prendre conscience de la différence d'articulation entre phonèmes, comme par exemple à travers l'opposition /u/ - /y/. Pour un hispanophone, le phonème /y/ est au milieu du chemin de prononciation entre /u/ et /i/.
- Les voyelles sont plus arrondies. Quand on parle en français, la prononciation exige d'arrondir les lèvres plus qu'en espagnol, autrement dit, en français il y a une forte labialisation. Dans l'exemple antérieur, on a mis en relief la différence entre les voyelles labialisées et celles qui ne se caractérisent pas par une labialisation (/u/ - /i/). On trouve alors qu'il y a des voyelles qui se distinguent par cet arrondissement des lèvres, comme par exemple le cas de /e/ - /ø/ et de /ɛ/ - /œ/. Mais pas toutes les oppositions n'ont le même degré de valeur discriminative : par exemple l'opposition /e/-/ɛ/ ne gêne pas la communication entre locuteurs. Par contre, il faudra faire spéciale attention avec la labialisation des voyelles /y/, /ø/, /œ/ et /ə/.
- La nasalisation des voyelles. En espagnol pour la résonance des sons on emploie le pharynx, la cavité buccale et les lèvres. Mais le français fait appel aussi aux cavités nasales. Pour cette raison, on trouve les quatre voyelles nasales /ẽ/, /œ̃/, /ã/, /õ/. Le travail phonétique en classe du FLE portera surtout sur l'opposition entre /a/ - /ã/, /ɛ/ - /ẽ/, et /o/ - /õ/. Les sons /a/-/o/-/ɛ/ sont très proches à ceux de l'espagnol et on doit remarquer la nasalité à nos élèves, en soulignant que l'air doit sortir par le nez, que la langue doit revenir en arrière du palais, etc. Par contre les sons /œ/ - /œ̃/ sont à mi-chemin entre /ɛ/ - /ẽ/ et /o/ - /õ/ et ils n'existent pas en espagnol. Ils entraînent alors plus de problèmes à leur distinction et leur prononciation pour des hispanophones.

Pour que telles caractéristiques entre les voyelles en espagnol et en français soient

plus claires, on peut voir la figure suivante (Figure 20) qui représente les caractéristiques selon le point d'articulation des voyelles entre l'espagnol et le français.

Comme on vient de commenter, les sons vocaliques en français sont plus nombreux que ceux de l'espagnol et ils sont plus arrondis. En plus, en français, on distingue des voyelles palatales (ou antérieures) et des voyelles vélaires (postérieures), qui s'ajoutent à la complexité de la nasalisation.



(Figure 20)

En somme, le système vocalique français est très difficile pour nos élèves. Comme on a montré, il est composé d'une grande quantité de sons, plus qu'en espagnol, et leurs modes et points d'articulation sont très proches les uns des autres. Cette complexité ne doit pas décourager nos élèves si nous sommes capables de travailler à partir du concept de paysage sonore en travaillant de façon intégrée tous les phénomènes linguistiques, en prêtant attention à la progression et au fait de ne pas accumuler les difficultés.

### 4.3 Les consonnes

Par contre, si on parle des sons consonantiques du français, on remarque qu'il y a des sons qui sont pareils dans les deux langues et d'autres non. Comme on peut voir dans la figure suivante (figure 21), l'apprenant espagnol a des problèmes à reconnaître les sons /z/, /v/, /ʎ/, /ʃ/ et /ʒ/ puisqu'ils ne se trouvent pas dans sa langue maternelle. Pour résoudre cette problématique, il faut travailler à partir du mode et du point d'articulation, et donner une importance spéciale, en certains cas, à l'opposition entre consonnes sonores et sourdes.

		OCCLUSION	BILABIALES	LABIODENTALES	DENTALES	PALATALES	VELAIRES
point d'articulation SIMPLE	OCCLUSIVES		⊙ p ⊙ b		⊙ t ⊙ d		⊙ k ⊙ g
	AFFRIQUÉES					⊙ tf	
	FRICATIVES		▽ β	⊙ f ⊙ v	▽ θ □ s ▽ δ ▽ z	▽ f ▽ j ▽ ʃ	▽ x ▽ ɣ
point d'articulation COMPLEXE	NASALES		⊙ m		⊙ n	⊙ n	⊙ ŋ ☆
	LATÉRALES				⊙ l	▽ ʎ	
	VIBRANTES				▽ r ▽ r		▽ R
timbre VOCALIQUE	SEMI-VOYELLES		⊙ w ▽ ɥ			▽ ɥ □ j	⊙ w

⊙ commun

□ voisin

▽ seulement espagnol

▽ seulement français

☆ existe dans le midi de la France et en espagnol régional

(Figure 21: Comparaison des consonnes en espagnol et en français)

En ce qui concerne le cas de /b/ et /v/, on peut remarquer que les deux sons peuvent être distingués par leur degré d'obstruction du passage de l'air plutôt que par leur lieu d'articulation. /b/ est considérée comme bilabiale puisque on doit mettre les deux lèvres en contact (en français et en espagnol). Tandis que le phonème /v/ est plutôt labiodental et sonore : la lèvre inférieure se place contre les incisives supérieures.

Comme H. Silva (2011, p.5) nous propose si tel problème persiste « il peut s'avérer utile de donner l'exemple des deux équivalents sourds de ces consonnes, existant déjà en

espagnol : le /p/ pour la bi-labialité et le /f/ pour la labio-dentalité ». C'est ainsi que par des exercices de répétition et combinaison des phonèmes, accompagnées par la gestualité de l'enseignant, l'apprenant peut arriver à les différencier dans le groupe phonique.

Une autre difficulté qu'on peut trouver dans nos classes de FLE, c'est la prononciation des consonnes en position finale d'un mot. En français, ce cas est plus fréquent qu'en espagnol et leur prononciation varie en fonction du groupe phonique comme on verra plus tard.

Le cas de /s/ et /z/ a aussi une relation avec l'orthographe. Pour les hispanophones, cette distinction est très compliquée. Premièrement, à cause de crible phonologique, qu'on devient sourdes à la sonorité de /z/ : il n'existe pas en espagnol. D'autre, ils partagent la graphie « s », à l'intérieur ou à la fin d'un mot. Mais, la distinction devient pertinente parce qu'elle peut provoquer des malentendus entre les interlocuteurs. Par exemple, entre l'animal *poisson* [pwasõ] et la substance qui peut tuer à quelqu'un, *poison* [pwazõ].

D'autre part, les sons [ʎ], [w], selon Companys (op.cit. p.98), entraînent même des difficultés pour les francophones, et on peut parler avec des belges qui prononcent [wɛ] et pas [ʎɛ]. La raison est que le point d'articulation entre [ʎ] et [y] est le même, mais la constriction du son est plus grande et la sonorité est un peu plus faible (*Ibid.*). On doit travailler alors la distinction entre [y], [w] et [ʎ], suivis d'une voyelle à cause de leur difficulté et leur fréquence en français : Louis [lwi], louer [lwe], oui [wi], huit [ʎit].

Par contre, pour faire la distinction entre [ʃ] et [ʒ], il est nécessaire de travailler avec l'opposition des sonores ([z]-[ʒ]) et des sourdes ([s]-[ʃ]) puisque l'articulation entre [ʃ] et [ʒ] est la même, de la même manière qu'entre [s]-[z]. Le [s] s'articule la pointe de la langue contre la pointe des incisives supérieures, sans contact ni explosion ; pendant que [ʃ] est un peu plus en arrière du palais. Mais dans les deux sons, on projette les lèvres en avant. Si on travaille entre des mots pareils en graphie comme *tousser* [tuse] et *toucher* [tuʃe], leur distinction deviendra plus facile pour l'élève.

Dans le cas de l'opposition entre la semi-voyelle [j] et la consonne [ʒ], par exemple, on trouve plus de paires d'opposition : *yeux* [jø] – *jeux* [ʒø], *paille* [paj] – *page* [pa :ʒ], etc.

(*Ibid.*, p.45).

Pour donner solution aux difficultés que rencontrent les élèves en FLE, il est pertinent que le professeur connaisse la nature de ces obstacles, ainsi que le système consonantique du français et de l'espagnol. Le professeur doit être attentif aux réalités de prononciation dans ses cours ainsi que travailler la production orale en intégrant la phonétique. Comme on a essayé de montrer, en français les consonnes présentent beaucoup d'irrégularités par rapport à la graphie et à la prononciation : un vrai cauchemar pour les hispanophones au début.

#### 4.4 Les semi-voyelles ou semi-consonnes

Dans le cas des semi-voyelles ou semi-consonnes, on va remarquer le cas du yod (/j/) : glide médio-dorso-médio-palatal. Ce son apparaît quand les voyelles /i/, /y/ et /u/ sont suivies d'une autre voyelle. Et si par règle générale, le yod pose peu de problème dans sa prononciation, il présente quelques difficultés quand on le trouve entre deux voyelles, comme dans le mot *voyage* [vwaja:ʒ], ou en position finale de mot comme dans *fille* [fij], *famille* [famij] en opposition avec *ville* [vil].

Les hispanophones, comme ils font en espagnol, ont tendance à s'appuyer sur l'orthographe pour prononcer. Mais en français, la tâche devient plus compliquée. Partant de l'exemple d'opposition entre *fille* [fij] et *ville* [vil], on trouve aussi d'autres exemples qui constituent un problème pour les élèves : on prononce [vil] pour *ville*, mais on ne prononce pas « l », mais « s » dans le mot *fil*s [fis] (masculin de fille) où le son [l] disparaît ; et par contre, on prononce de nouveau le [l] dans le mot *fil* [fi] (ce qu'on utilise pour coudre).

En effet, pour faire la distinction entre [vil], [fij], [fis] et [fil], il faudra rappeler aux apprenants que le son /j/ partage avec le /i/ son lieu et mode d'articulation. Mais dans ce cas les difficultés s'ajoutent les unes aux autres en proposant toute la série des mots. Le professeur doit en être conscient mais on travaillera la prononciation de chaque mot en contexte car cela facilite la mémorisation de la correspondance entre graphie et son.

#### 4.5 Le cas du « E » caduc

Le E caduc est une autre caractéristique du français qui n'existe pas en espagnol. C'est un des grands problèmes phonétiques pour les hispanophones.

Comme Leon, (*op.cit.*) affirme: « le 'E' caduc doit son nom au fait que sa prononciation peut tomber » (p.141). Il correspond à la graphie 'e', prononcée [ə] dans certaines positions, parce qu'il ne se prononce pas. Il est connu aussi comme E instable ou E muet.

Par exemple, à l'oral, la prononciation du E caduc à la fin d'un mot s'emploie pour appuyer la prononciation de la consonne finale, comme dans le mot *pote* [pɔtə] Tandis que cette consonne ne se prononce pas généralement si elle se trouve à la fin, comme dans le mot *pot* [pɔ] (*Ibid*, p.141), en dehors du phénomène de la liaison.

Normalement, la graphie E sans accent pose des problèmes d'identification aux apprenants, sous l'effet de l'instabilité du timbre [ə] dans la chaîne parlée. Mais il y a des règles générales en langue française. Comme Leon, (1992) le signale: « quand il est placé au début d'un groupe rythmique, il devient instable » (p.142-143). Dans la langue orale courante, on peut entendre *Je suis* [ʒəsyi] ou *J'suis* [ʒɥ]. Puisque la tendance est de supprimer le son [ə] à cause de l'économie du langage. Autre caractéristique du E caduc est la non prononciation quand il se trouve à la fin du groupe rythmique. C'est ainsi qu'en français on dit par exemple, « *Oui, j'y pens(e)* » [wi<sup>1</sup> ʒɥpɑ̃].

Par contre, si on trouve le E caduc à l'intérieur d'un groupe rythmique, il peut se prononcer ou pas, cela dépend du contexte: s'il est précédé de plus d'une consonne prononcée ou juste d'une seule consonne prononcée. Par exemple, il va tomber quand il y a une seule consonne. C'est le cas de *la petite* [laptit]. Mais d'un autre côté, s'il est précédé de plus d'une consonne, il se prononce : *une petite* [ynpətit].

Nonobstant, la prononciation du E caduc est aussi une marque socio-culturelle de la personne qui parle. C'est ainsi que dans la langue familière, sa prononciation marque un



discours plus expressif associé à l'expression de la colère (*Arrêt-e !* [arɛ:tə] ou *Merd-e !* [mɛ:rdə]); par contre, un débit rapide en expression orale entraîne la chute du E dans des morphèmes comme le, te, ne, me, je, etc. (J'sais pas = Je ne sais pas [ʃɛpa]).

Par contre, la prononciation du E caduc est associée à l'idée du « beau langage », et sa prononciation peut être employée pour marquer clairement la liaison dans un discours ou une conférence, pour ralentir le débit d'un texte oral, ou pour marquer l'insistance du locuteur. Par exemple :

« Cela, je ne le ferai pas ! » [səla<sup>1</sup> ʒənələfərəpa]

« Que ça te plaise ou que ça ne te plaise pas »<sup>17</sup> [kəsətəplɛ:zukəsənətəplɛ:zəpa]

Toutes ces caractéristiques et difficultés qu'entraîne le français pour nos élèves hispanophones doivent être travaillées dès les premiers niveaux d'apprentissage. Comme enseignants, on doit proposer des activités selon leurs problèmes de prononciation tels que les consonnes, les voyelles nasales, le rythme, l'intonation et les autres faits qui conforment la prononciation française.

Notre but sera ainsi de familiariser les apprenants avec la langue dans ses divers registres et situations réelles, en renforçant leur capacité d'écoute et d'observation de la langue en contexte. À travers des activités, l'élève doit se confronter à la pratique, à la production, étant conscient des différences, des points difficiles et des stratégies dont il peut se servir pour améliorer sa prononciation.

Pour synthétiser ces stratégies et l'approche actuelle des difficultés de nos élèves il nous a semblé indispensable d'analyser le traitement de la phonétique que les méthodes de FLE pour la première étape d'Éducation Secondaire (1<sup>o</sup>ESO) offrent au début de l'apprentissage. Cela nous emmènera, après réflexion, à concevoir nos propres activités

---

<sup>17</sup> Queneau (1959) *Zazie dans le métro*, p.35)



## 5.- Typologie d'activités didactiques

En concernant les difficultés phonétiques de la langue française ainsi que les problèmes des hispanophones en sa réalisation phonétique, maintenant on va analyser la typologie d'activités didactiques proposées, premièrement par quelques méthodes de FLE du premier niveau d'Enseignement Secondaire et deuxièmement par des approches méthodologiques pour le même niveau d'apprentissage. De cette façon on peut les comparer et les analyser.

Ensuite, dans ce chapitre on a concerné un troisième point sur le traitement des erreurs et la correction. On a trouvé pertinent de le situer dans ce chapitre puisqu'on peut comparer comment la phonétique est traitée par les activités qu'on trouve dans les méthodes actuelles, quelle est la situation actuelle de la phonétique, comment les méthodes et les méthodologies traitent la correction phonétique et évaluent les erreurs ; et finalement on donnera notre point de vue par rapport à la meilleure façon qu'un enseignant doit le repérer dans la classe de FLE.

### 5.1 - Dans les méthodes de FLE : Analyse d'activités

Pour l'analyse des activités qu'on trouve dans les actuelles méthodes du FLE, on a choisi trois méthodes qui on emploie pour des adolescents dans les lycées. La première méthode s'appelle « Energie 1 »<sup>18</sup>, des Éditions Santillana Le deuxième, il s'agit de « À plus 1 »<sup>19</sup>, de La Maison des Langues. Et le troisième, « Parachute 1 »<sup>20</sup>, des Éditions Santillana.

Si on observe les méthodes on remarque qu'elles ont des choses en commun. Les trois sont des méthodes de « nouvelle génération » : elles suivent des approches communicatives et actionnelles. Si on fixe l'attention à la colonne des contenus, qu'on trouve dans les deux premières pages du livre, tous les trois ont une remarque sur la phonétique. La colonne sur la phonétique présente des objectives sur les sons qu'un élève doit savoir reconnaître et produire à la fin de l'année.

---

<sup>18</sup> [http://www.santillanafrancais.com/file/Energie1eleve\\_1.pdf](http://www.santillanafrancais.com/file/Energie1eleve_1.pdf), en ligne, consulté le 15/06/2017.

<sup>19</sup> [https://www.emdl.fr/uploads/telechargements/catalogue/fle/a\\_plus/jeux1\\_aplus1\\_sbk.pdf](https://www.emdl.fr/uploads/telechargements/catalogue/fle/a_plus/jeux1_aplus1_sbk.pdf), en ligne, consulté le 15/06/2017.

<sup>20</sup> [http://www.santillanafrancais.com/file/Parachute\\_1\\_eleve\\_2.pdf](http://www.santillanafrancais.com/file/Parachute_1_eleve_2.pdf) en ligne, consulté le 15/06/2017.

Comme le CECRL indique :

« (Compétence phonologique) Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire : les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones) ; les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité) ; la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements) ; la prosodie ou phonétique de la phrase avec l'accentuation et rythme de la phrase, l'intonation, la réduction phonétique, la réduction vocalique, les formes faibles et fortes, l'assimilation et l'élision. »  
(p.91-92).

C'est pour cela que dans toutes les méthodes on trouve une liste des sons qui sont traités dans chaque module.

D'un côté, la méthode *Energie* fait la distinction entre ce que l'élève peut lire et ce qu'il doit dire de façon explicite. C'est-à-dire dès le début elle fait une remarque entre la graphie et la prononciation. C'est surtout les sons plus difficiles pour le public auquel elle est dirigée, les hispanophones. C'est comme cela qu'elle travaille avec les sons vocaliques nasals, la semi-voyelle [w] en combinaison avec une voyelle, et les sons consonantiques [s], [z], [v], [ʒ].

Pendant qu'À *plus* marque certaines graphies avec le son d'une façon plus superficielle, et elle travaille avec les sons très variés ; c'est qui nous donne l'idée d'être choisis par hasard. En effet, la méthode travaille avec des paires minimaux. C'est comme cela qu'on trouve par exemple, au niveau des consonnes avec [ʃ]-[ʒ], [p]-[b], [sp]-[st]-[sk], [f]-[v] : mais certains de ces paires ne entraînent pas de difficultés aux hispanophones.

Par contre, en *Parachute*, dans les contenus, elle souligne aussi des phénomènes prosodiques ou suprasegmentaux, comme c'est la liaison. Et elle fait des questions qui invitent à la réflexion des élèves.

D'un autre point de vue, les activités des méthodes sont très pareilles. La phonétique reste dans un autre niveau, elle n'a pas de relation avec le thème qu'elle est en train de parler dans le module ni avec la tâche ou projet proposées.

Les sons se trouvent encadrés dans un coin de la page, des fois nommés « Pour bien prononcer » comme c'est le cas d'*Energie* ; d'autres, « Boîte à sons » dans *Parachute* ou « Phonétique de l'unité », dans *À Plus*. D'autres fois les sons ont une relation avec la grammaire, par exemple pour travailler la négation, mais l'emploi de la phonétique reste en dehors des contenus et de la thématique de l'unité et de la réalité de la langue des fois aussi ; par exemple, dans le cas de la négation, sa prononciation au registre familier n'apparaît jamais : les élèves travaillent sur la colocation des particules négatives « NE + verbe + PAS », et la méthode oublie la réalité : pour « je ne sais pas », prononcé [ʃəpa] (où la prononciation [ʒənəsɛpa] fait tomber les E caduc).

La plupart des activités à analyser travaillent la sensibilisation auditive à travers de pairs minimaux par petit récits, chansons ou vire-langues. Mais ce dans le cahier d'exercices où l'élève trouve des activités pour repérer un son donné, identifier le mot qui se prononce de différent façon, etc. C'est ainsi qu'on peut dire que les activités travaillent la discrimination auditive. Il y a des fois aussi que les méthodes proposent de « jeux » d'interaction entre les élèves pour travailler la grammaire et/ou vocabulaire, mais pas pour la phonétique. Les consignes que les activités proposent démarrent avec « Écoutez... Répétez... Lisez à haute voix... Trouvez/ Chassez l'intrus... Comparez... ». C'est ainsi qu'on peut conclure que les activités travaillent la discrimination auditive et la production à partir de l'imitation, mais de façon décontextualisée.

Par conséquent, on pense qu'il y a un manque de travail et de compréhension de la phonétique par les méthodes. D'une part, parce que les activités pédagogiques en phonétique doivent être séquencé comme une autre séquence de compréhension auditive (la pré-écoute, le premier écoute, la deuxième écoute et/ou troisième écoute, et l'activité dérivée). La phonétique doit être traité en contexte de situation communicative et, comme Lhote a montré « la parole passe par la production, la perception et la compréhension » (Guimbretière, 1994, p.57-58).

À notre avis, les activités restent loin de la réalité de la langue, en même temps qu'elles sont insuffisantes. Elles travaillent seulement la discrimination auditive et oublient que « l'information passe par trois phases : l'analyse auditive, puis l'analyse phonétique, avec lequel on accède à l'analyse linguistique » (*op.cit*).

Comme le CECRL explique :

« Les activités les plus mécaniques de conservation du sens (la répétition, la dictée, la lecture à haute voix, la transcription phonétique) sont (...) artificielles et ont des effets en retour considérés comme peu souhaitables» (p.80).

Cela peut être la cause des types d'activités qu'on trouve dans les méthodes.

Parallèlement, le CECRL admet que :

« Des questions semblables se posent eu égard à la prononciation. De nombreux phonèmes sont transférables sans problème de L1 en L2. Dans d'autres cas, il se peut que les allophones en question soient différents de façon notable. D'autres phonèmes de L2 peuvent ne pas exister en L1. S'ils ne sont pas acquis ou appris, cela entraînera un déficit d'information et des malentendus peuvent surgir» (p.104).

Et dans son proposition sur le rôle des textes oraux et/ou écrits, il pose la question jusqu'à quel point les textes doivent être « des phrases isolées en vue d'exercices (phonétiques, grammaticaux, etc.)» (p.111).

C'est ainsi qu'on trouve un problème. Selon le CECRL, les activités de conservation du sens sont démodé par rapport à une approche communicative ; il faut que l'élève, par rapport à la prononciation, acquise ou apprenne des phonèmes pour éviter des malentendus ou des déficits d'information ; en même temps qu'il doute sur la pertinence des phrases isolées. Mais, quelle est la solution ? Comment peut-on améliorer l'acquisition des connaissances et de compétences langagières de nos élèves ?

On croit que la meilleure façon de continuer les recommandations du CECRL et de réussir comme professeurs de langue, est d'intégrer la phonétique en contextes réels, avec des

problèmes plausibles qui peuvent entraîner nos apprenants quand ils utilisent la langue pour communiquer, et de leurs montrent des outils pour remplacer les manques de compréhension entre les interlocuteurs.

En somme, c'est qu'on propose est de renouveler les activités comme la lecture à haute voix, la transcription ou la dictée. Comme on a essayé d'expliquer dans les chapitres précédents, ces activités offrent beaucoup d'avantages à nos élèves. Pour cette raison, on croit que le rôle de l'enseignant sera d'introduire des outils pour que ces activités soient pertinentes pour l'élève, de donner aux activités une motivation et une cohérence dans le contexte où nous élèves travaillent. On propose la même solution pour les activités des méthodes. Elles ne sont pas complètement à refuser, mais elles ont besoin d'être reformulées de façon significative.

D'autre, il ne faut pas oublier que la prononciation, ainsi que l'orthographe sont des éléments de la phonétique. Mais il y a d'autres phénomènes qu'il ne faut pas oublier et qui aident à s'exprimer dans une langue : les éléments suprasegmentaux. Ils nous apportent beaucoup d'information de la langue et de la culture en L2, ainsi que des valeurs linguistiques et des intentions communicatives. Les gestes, les expressions, l'intonation, les accents nous donnent des traits très importantes sur la langue.

« Chaque langue, en effet, utilise un petit matériel sonore qui est relativement facile d'apprendre. Mais les difficultés commencent avec l'utilisation de ce matériel sonore selon des habitudes articulatoires, rythmiques, mélodiques et linguistiques particulières » (Leon, 1971, p.3). En classe de FLE, on doit motiver à l'utilisation de tel matériel sonore avec ses particularités pour qu'ils puissent développer leurs capacités langagières, sociales et culturelles.

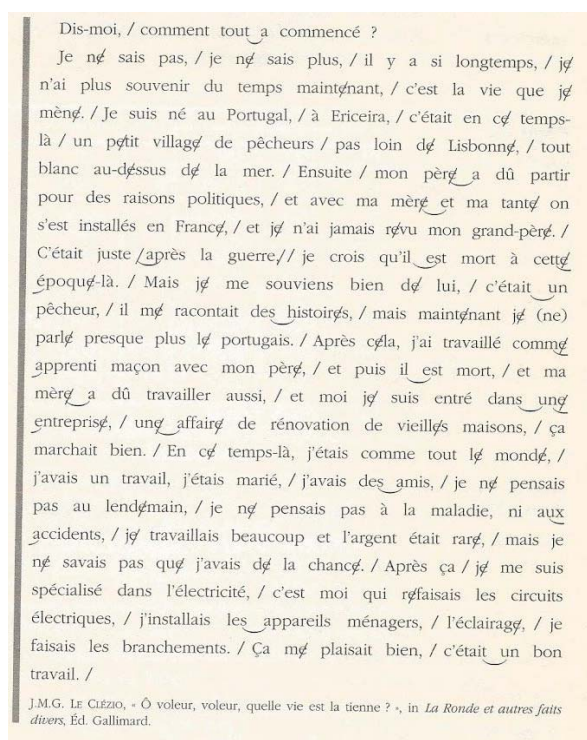
Dans le chapitre suivant, on propose des activités intégrées au contexte et au reste d'activités de compréhension/production écrite ou oral. De cette façon, les élèves travaillent plusieurs compétences en même temps ; ainsi qu'ils pratiquent la langue.

## 5.2 – Selon les approches méthodologiques

On propose comme exemples des exercices ou activités typiques de phonétique, c'est-à-dire pour le traitement de l'intonation, du rythme, des pairs minimaux et d'autres caractéristiques du français.

Ces activités ne sont pas séquencées. Le rôle et le travail de l'enseignant sera, précisément, de séquencer les activités pour les transformer et qu'elles deviennent pertinentes pour les connaissances des apprenants. On a choisi ces activités entre autres par les sons ou phénomènes qu'elles travaillent, la possibilité qu'elles offrent de les intégrer au contexte réel et par sa simplicité et cohérence.

La première activité qu'on propose c'est de travailler le rythme et intonation dans un texte réel. C'est ainsi qu'on envisage deux possibles textes trouvés sur Abry, D. (*op.cit.* p.5 ).



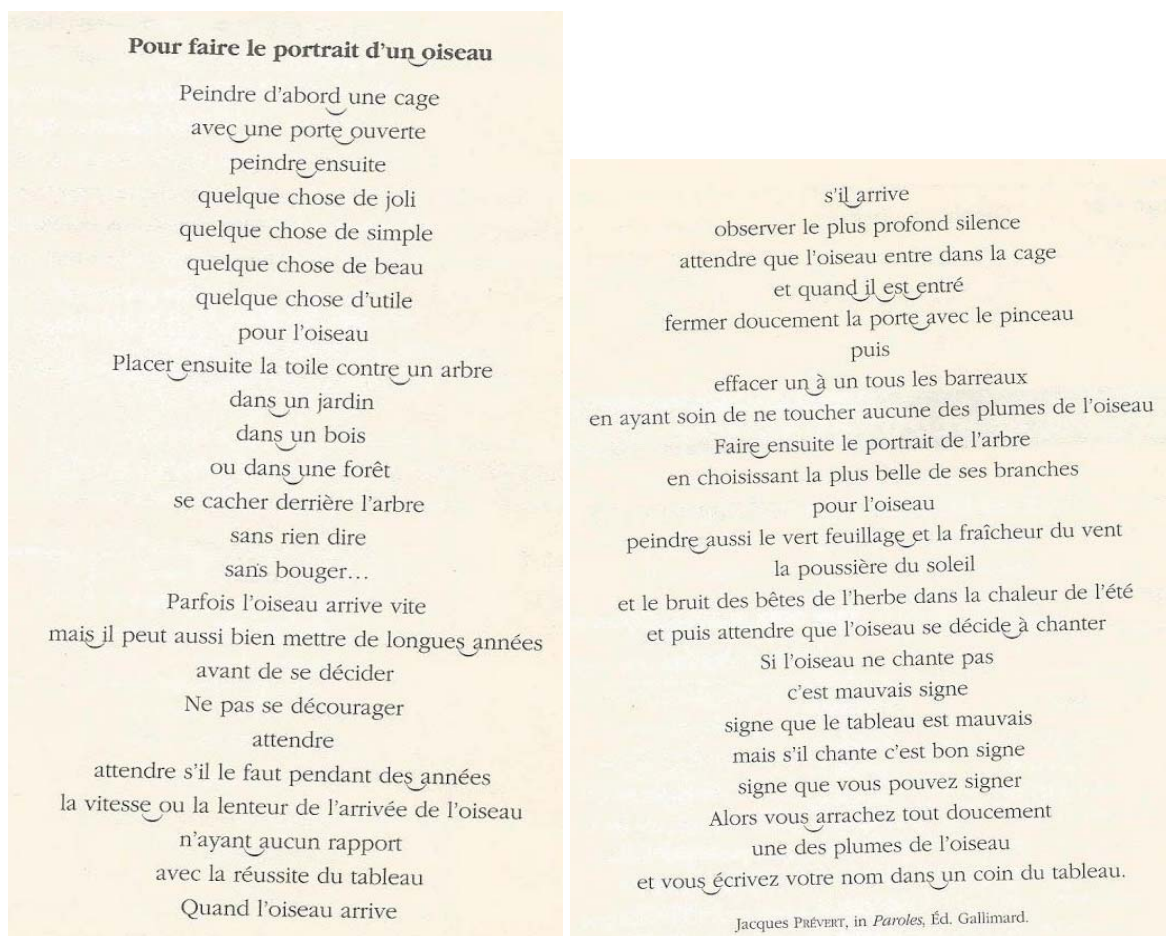
(Figure 22)

Dans le texte présenté par Abry, les phénomènes phonétiques ont été déjà signalés dans le texte à l'aide de symboles qui marquent par exemple le e caduc ou la liaison. Il ne s'agit pas de travailler toutes les difficultés en même temps. Si nous travaillons avec les



premiers niveaux, nous pouvons faire le travail phonétique dans le cadre d'une activité de compréhension à la lecture. D'abord nous leur donnons le texte sans aucun symbole et nous le découpons en plusieurs paragraphes et nous leur demandons de retrouver l'ordre et de reconstruire le texte (formulation d'hypothèses). Une fois retrouvé le texte, on peut faire une lecture individuelle et leur demander de signaler les groupes rythmiques avec des barres obliques. Deuxièmement, le professeur fait la lecture à haute voix pour qu'ils vérifient et qu'ils corrigent le rythme. Le troisième pas sera de marquer la chute du e caduc, et finalement les liaisons. Avec le texte, on peut travailler aussi les temps verbaux et les connecteurs logiques du temps. C'est comme cela qu'on peut intégrer la phonétique avec le reste des disciplines. Finalement c'est sera à eux de lire à haute voix, et comme activité dérivée on peut leur demander d'écrire une réponse sur des possibles hypothèses de l'histoire, etc.

Le deuxième exemple de texte, (voir figure 23), il s'agit d'un poème de Jacques Prévert, nommée « Pour faire le portrait d'un oiseau ».



(Figure 23)

En classe de FLE, on peut leur demander de suivre les instructions, bien du professeur, bien de la compréhension écrite du texte par couples ou bien d'un enregistrement d'audio de ce texte pour, précisément, désigner un oiseau. Il faut que les apprenants remarquent les liaisons, comme elles sont marquées dans la figure 23.

Dans le cadre de la méthodologie communicative, pour travailler la prononciation de certains sons, nous avons choisi les activités proposées par Abry et Veldeman-Abry (2007, p.170), qui font travailler les élèves en groupes ou équipes et qui peuvent être développées dans tous les niveaux. Ce sont « Le jeu du bac » et « Le jeu du cadavre exquis ».

Comme ils nous expliquent, pour le « Jeu du bac », il est nécessaire de diviser la classe en groupes et il faut déterminer avec les étudiants des colonnes avec des rubriques, par exemple, prénom, pays, nationalité, couleur, etc. ensuite, le professeur dit une lettre ou un son. Chaque groupe doit remplir les colonnes. Le premier qui termine propose les mots qu'ils ont trouvés. Ils gagneront un point pour chaque mot trouvé. S'il y a deux équipes qui ont trouvé pour une même rubrique le même mot, ce mot sera éliminé de la ponctuation. Le vainqueur sera l'équipe qui aura le plus de points. Cette activité travaille les sons, l'orthographe et le vocabulaire. Elle invite les étudiants à actualiser leurs connaissances acquises et préalables qui sont déjà travaillées en cours. Et elle encourage la collaboration et le travail en groupes.

L'activité « Jeu du cadavre exquis » consiste à travailler un son et développer la créativité de nos élèves. Le professeur doit diviser la classe en groupes de 6 personnes. Tous les membres d'un groupe doivent suivre les instructions de l'enseignant. À chaque fois, l'enseignant donne une consigne, mais tous travaillent sur un même son. C'est ainsi qu'un élève de chaque groupe écrit sur une feuille un nom avec son déterminant. Il doit employer le son donné. Il plie la feuille et la passe à son voisin du groupe qui doit écrire, par exemple, un adjectif. L'élève suivant écrira un verbe et ainsi de suite. À chaque étape, il faut plier la feuille. Après, les phrases sont lues à la classe. Cette activité entraîne la créativité de nos élèves, ainsi qu'elle détend l'ambiance du stress et de tension. Elle met en relation la graphie avec la phonétique, en même temps que nos élèves s'amuse.

En conclusion, les formes de traitement de la phonétique française et ses particularités vont influencer notre ambiance d'apprentissage. La motivation des activités décrites dans ce point n'est pas au même niveau que celle des activités proposées par les méthodes. On a proposé de travailler avec des poèmes et des textes culturels, mais on peut aussi travailler avec la reconnaissance d'un son dans une chanson ou la représentation théâtrale d'un dialogue pour que nos élèves intègrent le langage corporel, les gestes et la langue. Ces activités encouragent l'implication des étudiants dans l'apprentissage et cherchent à donner un sens au traitement de la phonétique en FLE.

### 5.3 – Le traitement de l'erreur

Tel qu'on a pu observer dans le chapitre 2 sur l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique dans les approches du FLE, la phonétique est restée dans un deuxième plan en comparaison avec le reste de disciplines de la linguistique. Jusqu'aux années 1960, où avec les débuts officiels du français langue étrangère (FLE) et la parution de la méthode SGAV, la phonétique corrective a commencé à être valorisée. Ensuite, grâce à la méthode verbo-tonale (MVT) on dépasse la méthode articulatoire (MA) implantée depuis des décennies pour corriger les erreurs. Ces deux approches ont marqué le traitement de l'erreur et de la correction jusqu'à nos jours.

Comme nous avons déjà commenté, dans la méthode articulatoire (MA), l'articulation prime sur la perception du son ; c'est-à-dire que le professeur donne des explications sur les organes mobiles – lèvres, langue, luette, cordes vocales – sur comment ils doivent articuler pour mieux prononcer. La MA offre des explications très exhaustives sur le point et le mode d'articulation d'un son. Par exemple, pour faire la distinction entre les voyelles nasales [õ] et [ã] en français, le processus consiste à écouter, premièrement, les deux sons. Deuxièmement, l'élève doit les répéter de façon isolée en pair minimal, sans contexte.

S'il y a des difficultés, l'enseignant montre aux élèves la comparaison par rapport au point d'articulation et le mode d'articulation des sons : [ã] comme dans le mot *vent* [vã].

L'enseignant remarque alors que ce sont des sons très proches parce que tous les deux sont postérieurs ou vélaire, et ce sont des sons vocaliques nasals. Mais dans le son [ã] on ouvre un peu plus la cavité buccale comme pour prononcer [a], tandis que pour le son [õ], qu'on trouve dans le mot *vont* [võ] (présent d'indicatif du verbe aller, en troisième personne du pluriel), la cavité buccale est plus fermée. Ensuite, les élèves doivent répéter et lire à haute voix les deux mots proposés pour sentir la différence.

Alors le MA s'appuie sur les consignes : écouter, répéter, comparer, lire. Si l'élève trouve des difficultés à répéter le son, l'enseignant fait des répétitions après la production de l'élève jusqu'à ce que l'enseignant sente que l'élève est arrivé à prononcer correctement.

Par contre, le MVT introduit le concept de correction phonétique (CP). La correction phonétique part de l'erreur de l'apprenant et l'enseignant tente d'y remédier par une série de procédés. C'est ainsi que l'élève doit savoir que l'enseignant déforme dans un premier instant le son, le remplace après par un autre, joue sur les tonalités, accompagne le son avec un geste en particulier, etc. L'enseignant exagère les mimiques et donne des explications plus rationnelles et moins métalinguistiques par rapport à l'articulation d'un son. C'est ainsi qu'on peut expliquer : « *Pour produire [ʒ], mettez la pointe de la langue comme pour [d] puis reculez-la lentement* ».

La correction phonétique a ses avantages et ses inconvénients. Les avantages de la correction phonétique passent pour une grande assurance dans la langue à apprendre, une meilleure mémorisation et un accès au sens du mot plus rapide. Par contre, les corrections sont instantanées et peu durables dans les premiers temps de l'apprentissage. Autant l'enseignant que les apprenants, ils se retrouvent dans un premier instant en situation d'échec : le professeur n'obtient aucun résultat tangible et l'élève est confronté à ses lacunes persistantes en public. Pour cette raison, l'élève peut se sentir dévalorisé puisque la correction souligne les fautes et pas les succès et ce sentiment peut provoquer le découragement dans l'apprentissage de l'élève à travers la création de barrières psychologiques et affectives de la personne. Telles barrières empêchent l'apprentissage et créent des situations de stress et de méfiance en notre classe.

Pour ces raisons, pour faciliter le traitement de l'erreur et la correction phonétique en classe de FLE, il est nécessaire d'être conscient de l'influence qu'a le texte écrit sur la production phonétique. C'est pour cela qu'on recommande que dans les premières étapes d'apprentissage, la correction phonétique à l'oral soit réalisée sans aucun appui du code écrit. On trouve pertinent que l'enseignant désigne des fiches de diagnostic sur les habilités de chaque apprenant pour faire un suivi de sa discrimination auditive, sa prononciation et sa maîtrise du phénomène correspondant (son/graphème/élément suprasegmental).

Ce travail doit être soutenu par un programme qui fixe les objectifs à court terme et à long terme, et dont les résultats soient appuyés avec une évaluation continue. Par exemple, dans l'annexe 2, on propose le modèle de fiche diagnostique de Champagne-Muzar et Bourdages (1993, p.116-119). On constate l'évaluation des sons consonantiques, vocaliques, ainsi que les modèles intonatifs et les différents groupes rythmiques qui existent en français.

D'ailleurs pour que les activités soient intéressantes et communicatives, l'enseignant doit varier aussi les types d'activités avec lesquelles ses élèves travaillent la phonétique. Les apprenants ne doivent pas sentir le stress de ne pas arriver à prononcer un son, autrement, de façon inconsciente, ils créent des barrières psychologiques qui empêcheront l'apprentissage et leur évolution. Pour cette raison, le professeur de langue doit se concentrer sur un phénomène à la fois et la séance de correction phonétique ne peut pas excéder les trente minutes au maximum ; par ailleurs, en production spontanée, on ne doit pas interrompre l'apprenant. On veut qu'ils soient participatifs en cours de FLE et qu'ils aient la confiance pour s'exprimer en français. C'est recommandable que le professeur prenne des notes sur les erreurs de l'apprenant en particulier et de les commenter en classe de façon générale.

On souligne les consignes données par Companys (*Ibid.*) en raison de la correction d'une faute :

« Pour la correction d'une faute, il est indispensable que l'élève comprenne immédiatement pourquoi on le reprend. Il faut là encore, procéder d'une façon concrète. Si au niveau A, nous entendons [ʃɔd] pour chaude, nous pouvons prononcer une série de mots ayant un [o] : faute, il saute, un veau, un verre d'eau, chaud, chaude ; l'élève comprend immédiatement que sa voyelle est défectueuse. On peut même dire aussi : [ʃɔd], [ɔ] non ; dites [ʃod], [o].

Une fois le son fautif reconnu, un geste suffit souvent à provoquer le son correct en attirant l'attention sur le trait distinctif qui manque : labialisation, ouverture, nasalité, etc. » (p.24)

Comme il nous explique, l'élève réalise le son défectueux, parce qu'il y a des différences entre ce qu'il a dit et ce qu'il entend ; et que, pour faire face à la correction de l'erreur, il faut l'accompagnement gestuel et des codes de signification intonatifs et rythmiques.

La relevance de corriger l'erreur en phonétique aux premières étapes d'apprentissage est constatée par le CECRL :

« Rendre conscient des erreurs phonétiques et désapprendre des comportements devenus automatiques peut être beaucoup plus coûteux (en temps et en efforts) lorsque l'apprenant s'est approprié une forme approximative par rapport à la norme que cela l'aurait été au début de l'apprentissage, notamment précoce. » (p.104-105).

C'est ainsi qu'on ne peut pas laisser nos élèves seuls face aux difficultés phonétiques et phonologiques. Il est nécessaire de travailler dès le début l'intonation, le rythme, les sons qui entraînent plus de difficultés en employant des chansons, des poèmes, des vidéos et des dictées. Notre but comme professeurs de langues est la formation des individus sociaux capables de communiquer en société. Si on utilise ces ressources, bien dirigées à nos buts, on sera en train de former nos élèves pas seulement en phonétique, mais aussi ils enrichiront leur culture liée à la langue en même temps qu'ils développeront leurs autres compétences.

Pour réussir avec des approches communicatives et actionnelles, nous avons besoin de motiver la collaboration et la participation en classe de FLE, mais on est conscient que telles pratiques exigent une grande habileté, un travail et une formation de la part des enseignants.

En conclusion, nous croyons qu'actuellement, malgré l'importance de la phonétique et la phonologie pour l'expression et la production orale en langue étrangère, autant la formation des professeurs que des apprenants paraît insuffisante et il faudrait y investir plus d'efforts.

## 6.- Proposition d'activités

Nous proposons à continuation des activités de phonétique pour notre classe de FLE. De la même manière qu'on a fait dans le chapitre précédant en analysant les types d'activités, on propose des activités pour le premier niveau d'Éducation Secondaire. D'abord, car on trouve pertinent que des exercices de phonétique soient développés dès le début d'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite, parce que mon Practicum dans le lycée Leopoldo Cano a été réalisé en 1<sup>o</sup>ESO. C'est pour cela que certaines activités ont déjà été mises en pratique.

On a aussi suivi les directives réglées par la loi espagnole en Éducation, c'est-à-dire, la LOMCE, stipulées dans le Real Decreto 1105/2014, qui dans la région de Castilla y León a été mise en place par la Orden EDU 362/2015, où on trouve les directrices spécifiques pour le curriculum d'ESO. De plus, on n'a pas oublié le CECRL pour nous guider dans le choix d'objectifs, contenus et stratégies pour créer les activités.

Les activités proposées devront être intégrées dans une unité didactique et elles seront développées pendant des sessions et des unités didactiques du programme pour l'année scolaire. C'est-à-dire, notre objectif est de reformuler la conception de la phonétique en classe de FLE en l'intégrant dans l'acquisition de la compétence communicative dans l'unité didactique, en même temps qu'on développe la coopération et la créativité en cours. On croit que la phonétique doit être considérée comme un autre « savoir » dans l'apprentissage de la compétence communicative, et pas comme une activité ou des exercices isolés pour « faire un peu de prononciation », comme on a observé dans le chapitre précédent.

C'est pour cela que chaque activité proposée à continuation, est séquencée de façon didactique dans le cadre des actes de parole (se présenter, en ville), comme pré-activité pour établir des dynamiques de groupe (mais en effet elle est une activité de renforcement) ou bien pour travailler avec les élèves d'autres compétences essentielles (création, coopération) dans l'étape d'Éducation Secondaire.

On croit qu'il est nécessaire d'intégrer la phonétique comme un autre domaine d'apprentissage, auquel il faut prêter une attention spéciale tout au long du processus d'acquisition d'une langue. Nous ne prétendons pas que nos élèves apprennent par cœur les règles phonétiques, mais qu'ils soient capables de reconnaître la transcription phonétique et d'associer les symboles aux sons, en même temps qu'ils acquièrent le rythme, l'intonation et d'autres éléments qui font partie de l'expression orale et de la production en français.

Comme enseignants de la langue française, on va trouver aussi des difficultés de compréhension et de production en expression orale. Les activités qu'on propose essaient de sortir de la routine des activités plus traditionnelles qu'on trouve dans les méthodes pour améliorer et corriger les problèmes que peuvent rencontrer nos élèves.

D'autre part, on trouve pertinent de remarquer qu'on a suivi l'approche actionnelle : on choisit des situations communicatives pour nos apprenants en fonction d'un problème à résoudre ou d'une obligation à remplir, et ils doivent découvrir ce qui arrive, trouver une solution au problème ou bien formuler des hypothèses à partir de l'information donnée au départ, et toujours dans un contexte très précis.

En ce qui concerne le traitement des erreurs en phonétique, il doit être une tâche constante et poursuivie tout au long de l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, ce qu'on a cherché, c'est d'aborder d'une façon plus dynamique et motivante le traitement de la phonétique en classe du FLE.

Quant aux critères d'évaluation de la phonétique pour ces activités proposées, on doit signaler aussi qu'ils doivent être déterminés par rapport à l'empêchement de la réception du message et de la communication entre les locuteurs. Cela sera aussi une tâche constante et poursuivie tout au long de l'année scolaire à travers diverses activités par groupes, individuelles ou en couples.

Nonobstant, pour régler l'activité de l'enseignant, il nous semble utile de disposer d'une grille d'évaluation qui peut être employée comme outil de travail constant pour le contrôle des progrès et des difficultés des élèves. (Voir annexe 3).



## **1 : Affirmation ou interrogation ?**

**Commentaire de l'activité :** Comme on a souligné avant, on propose d'intégrer cette activité dans le contenu de l'unité consacrée à l'apprentissage de la localisation dans l'espace, aux actes de parole « Demander une information », « Donner des instructions ou directives » dans le contexte « En ville » ; c'est-à-dire, quand les élèves sont en train de donner des indications sur des itinéraires et de demander la localisation d'un établissement ou d'une rue. Dans le document choisi, la situation de communication est réelle : deux personnages différents qui se renseignent sur le chemin pour arriver à un lieu (la pharmacie, le super, etc.) dans une ville.

Les élèves doivent être capables de reconnaître les situations de communications et les personnages qui parlent. En même temps qu'ils pratiquent l'intonation associée à la question et aux intentions du locuteur. C'est ainsi que, s'ils veulent poser une question, il faudra travailler l'intonation ascendante à la fin. Par contre, s'il s'agit d'une phrase affirmative, l'intonation doit descendre à la fin.

**Typologie :** activité de renforcement.

**Objectifs :** La discrimination de la modalité interrogative ou affirmative de l'énonciation.

**Contenus :** Formulation d'hypothèses sur la compréhension des éléments linguistiques (à droite, à gauche, en face de, etc.) et paralinguistiques (l'intonation assertive et interrogative) pour donner des indications sur des itinéraires (BI – 1.5).

**Critères d'évaluation :** Reconnaître les patrons sonores des phrases affirmatives et interrogatives et leur signification selon les intentions communicatives (BI - 7).

**Standards d'apprentissage :** L'élève comprend les instructions données sur la vidéo « En ville », en reconnaissant les intonations sur la modalité interrogative. (BI - 2)

**Organisation de la classe :** travail par couples.

**Temps :** environ 30 minutes en total.

**Matériel :** cartes avec les questions et d'autres avec les instructions. L'ordinateur avec connexion internet pour reproduire la vidéo

([https://www.youtube.com/watch?v=INoRYq\\_bbjw](https://www.youtube.com/watch?v=INoRYq_bbjw) <sup>21</sup>)

**Input :** « *Premièrement, on va écouter et interpréter la scène que vous allez regarder. Combien de personnes interviennent ? Où se trouvent ces personnes ? Qu'est-ce qu'elles font ? (On met les premières impressions en commun). Maintenant, voici ce que vous devez faire : avec votre partenaire, vous devez mettre en ordre ces cartes qui contiennent toutes les répliques du dialogue. (On écoute une deuxième fois et on fait la mise en commun) D'accord, maintenant, avec cette troisième écoute, on va vérifier l'ordre des répliques. Faites attention à leur façon de parler et au rapport avec les gestes et la façon dont ils s'adressent l'un à l'autre. (On vérifie les résultats et leurs impressions).*

(On distribue des cartes avec différents personnages, dans des situations de communication différentes pour que les élèves préparent les dialogues dans lesquels ils vont se poser des questions et donner des indications, par exemple un couple des personnes âgées qui sont désorientées dans une grande surface commerciale ; des enfants qui se sont perdus dans un aéroport ; des randonneurs qui sont désorientés en montagne, etc.). *Ensuite, en couples, vous devez créer votre propre dialogue pour le représenter devant vos copains. Faites attention à l'intonation dans les questions et dans les instructions données ».*

## **2 : Des Haïkus**

**Commentaire de l'activité:** On propose aux élèves de créer un poème (Haïku) en respectant les règles : 3 vers avec des rimes finales. Notre but, c'est qu'ils remarquent qu'il existe des différences entre la graphie d'un mot et la prononciation. La création des poèmes peut se réaliser pendant la semaine de la francophonie.

En travaillant par groupes, on développe la coopération, l'imagination et la créativité. Ils doivent se mettre d'accord sur le sujet présenté et faire des négociations entre eux.

**Typologie :** activité de créativité.

**Objectifs :** observer la correspondance entre l'orthographe (l'écrit) et la prononciation (discours oral).

---

<sup>21</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=INoRYq\\_bbjw](https://www.youtube.com/watch?v=INoRYq_bbjw), en ligne, consultée le 11/06/2017.

**Contenus :** L'emploi de patrons graphiques et conventions orthographiques appliqués à la rédaction de Haïkus : trois vers avec des rimes finales (BIV - 7).

**Critères d'évaluation :** Appliquer les stratégies pour l'élaboration des Haïkus, en écrivant des textes brefs selon les patrons sonores de [e], [y], [ø] et [i], les règles et les signes de ponctuation (BIV - 2).

**Standards d'apprentissage :** L'élève est capable d'écrire des Haïkus, en respectant les règles (BIV - 2).

**Organisation de la classe :** groupes de trois personnes.

**Temps :** environ 50 minutes.

**Matériel :** des cartes avec des mots qui peuvent rimer. Choix de haïkus en français. Des cartons en couleurs pour écrire les haïkus.

**Input :** « (On commence avec la présentation des exemples des Haïkus. Avec une mise en commun, les élèves doivent remarquer l'emploi de rimes sur un certain son, par exemple [e] et découvrir la structure du poème, en trois vers. On profitera aussi pour faire de brèves recherches sur ce type de poèmes et la culture d'origine dans laquelle ils s'inscrivent). *Maintenant que vous connaissez les Haïkus, avec votre partenaire, vous allez créer vos propres Haïkus. Mais d'abord nous devons trouver un thème. Pour vous aider, vous avez des cartes avec des mots qu'on va utiliser. Au hasard, choisissez une carte (le professeur donne les cartes à choisir à chaque groupe sans qu'ils puissent lire le thème affiché ; par exemple, la pluie, le soleil, la mer, etc.) Maintenant, chaque groupe va chercher des mots qui riment avec le thème et avec lesquels vous pourrez écrire votre haïku. Rappelez – vous qu'il faut associer des mots qui ont le même son final selon vous. Chaque groupe doit créer un Haïku selon un son [e], [y], [w]. À vous de vous mettre d'accord. Vous avez 30 min ! Après, on va les lire et les coller sur les murs de la classe ! ».*

À continuation, on montre des résultats des étudiants :

Rime en [e]  
Cet été  
Je veux trouver  
Une plage ombragée.

Rime en [y]  
Je suis venue  
J'ai vu  
Et j'ai couru.

Rime en [i]  
La pluie  
Tombe à minuit  
Et fait beaucoup de bruit.

Rime en [ø]  
Il pleut  
Sur le feu  
Adieu le pot-au-feu

### 3: Trouve ton partenaire !

**Commentaire de l'activité :** On propose aux élèves de trouver leur partenaire ou groupe de travail à travers la prononciation des sons. Ils travaillent sur des sons par opposition /v/-/b/, /s/-/z/, /y/-/u/, c'est-à-dire, de paires opposés par des traits à valeur de discrimination. Selon le nombre de groupes qu'on veuille établir ou le nombre d'élèves pour chaque groupe, on va calculer le nombre de paires ou de cartes avec le même son.

Pour la création des cartes, on peut jouer avec des mots qui se rapprochent dans leur prononciation, c'est-à-dire avec de paires minimaux. La seule condition sera de traiter un problème à chaque fois. Si on veut travailler entre /ʃ/-/ʒ/, on peut proposer des cartes comme : elle bouge – elle bouche, cage – cache, joie – choix, etc.

Les avantages de cette activité : c'est facile, c'est amusant pour les élèves et elle prend peu de temps. Elle peut se dérouler dans tous les niveaux d'apprentissage, et la rendre plus difficile avec des virelangues. Désavantages : elle doit se réaliser une fois qu'on a traité les sons en cours, avec des activités d'opposition entre paires minimaux.

**Typologie :** Activité de renforcement.

**Objectifs :** La production et la reconnaissance des sons.

**Contenus :** Reconnaissance des phonèmes /v/-/b/, /s/-/z/, /y/-/u/ (BI – 6.2) /  
Identification des symboles phonétiques avec la prononciation des phonèmes (BII – 7.1)

**Critères d'évaluation:** Discriminer entre l'opposition des phonèmes /v/-/b/, /s/-/z/, /y/-/u/ (BI - 7) / Prononcer de façon compréhensible ces sons dans un mot donné (BII - 7). /

**Standards d'apprentissage:** L'élève est capable de comprendre l'opposition entre les phonèmes /v/-/b/, /s/-/z/, /y/-/u/, quand l'interlocuteur parle doucement et il peut produire le son à travailler (BI - 3) / L'élève est capable de discriminer des mots opposés par un seul son. (BII - 1).

**Organisation de la classe :** Travail individuel.

**Temps :** 5 minutes.

**Matériel :** des cartes avec des mots qui contiennent des phonèmes en opposition de paires minimaux. On travaille les phonèmes /v/-/b/, /s/-/z/, /y/-/u/, cela dépend du nombre de groupes qu'on veut créer en cours et de nombre de personnes pour chaque groupe.

**Input :** « *Pour l'activité suivante, on a besoin de travailler en groupes. Mais, les groupes seront créés par hasard. (On donne une carte à chaque élève avec un mot qui contient le son que nous voulons travailler). Chacun d'entre vous a une carte et personne d'autre ne peut la regarder. Il faut trouver votre famille ou groupe représenté par le son correspondant en prononçant à haute voix et assez fort le mot de votre carte. Par exemple, si la carte que j'ai dit « moi », je dois trouver d'autres personnes avec le son [wa], comme « trois », « roi », « doigt », etc. Avez- vous compris ? Une fois que vous avez trouvé votre groupe, vous devez rester ensemble jusqu'à ce que tout le monde ait fini. Allez-y, levez-vous ! Vous avez 5 min pour trouver votre groupe! (Une fois qu'ils ont fini, on met en commun les difficultés qu'ils ont eu à se retrouver dans le groupe, et les caractéristiques des sons clés qui leur ont permis de se retrouver.».*

#### **4 : Qui est qui ?**

**Commentaire de l'activité :** On propose à nos élèves de déchiffrer le message (d'un texte transcrit en API) et de l'associer à un personnage donné. Cette activité peut être intégrée

dans les premières unités, quand les élèves apprennent la présentation, la description physique et psychologique, les nationalités, les goûts et préférences, etc. De cette façon, on découvre le vocabulaire en même temps qu'ils développent la relation entre le code oral et le code écrit. Cette activité peut avoir ses variantes, en fonction du groupe, du nombre d'élèves et leur niveau. L'activité peut se réaliser pour d'autres niveaux : on peut proposer de faire une course de relais-dictées entre les groupes. Les textes transcrits seront collés sur le mur et le porte-parole de chaque groupe doit aller interpréter une phrase écrite et revenir en courant la dicter à son camarade de groupe qui est au tableau. Le groupe qui finit avant et avec le moins de fautes d'orthographe, gagne.

À continuation, on propose un texte, avec la transcription et le possible personnage.

Elle s'appelle Krista. Son nom est Hansen. Elle a 15 ans. Elle est danoise mais elle habite à Berlin. Elle parle le danois, le français et l'anglais. Elle a les cheveux longs et elle est brune. Elle a les yeux marron et elle a un joli sourire. Elle aime la natation, le tennis et le chocolat, mais elle déteste jouer au basket.



[ɛlsapɛlkɾista<sup>1</sup> sɔ̃nɔ̃ɛ̃sɛn<sup>1</sup> ɛlakɛ̃:zã<sup>1</sup> ɛlɛdanwa:z<sup>1</sup> meɛlabitab  
 ɛ  
 :ɾlɛ̃<sup>1</sup> ɛlpa:ɾlɔ̃lɔ̃danwa<sup>1</sup> lɔ̃frã̃sɛlɔ̃glɛ<sup>1</sup> ɛlaleʃɔ̃vɔ̃lɔ̃ɛlɛbrɿn<sup>1</sup> ɛ  
 lalezjɔ̃marɔ̃<sup>1</sup> ɛlɛlaœ̃ʒɔ̃lisuri:ɾ<sup>1</sup> ɛlɛmlanataʃjɔ̃<sup>1</sup> lɔ̃teniselɔ̃ʃɔ̃kɔ̃l  
 a<sup>1</sup> meɛldetɛ :stɔ̃ʒueobasket].



Elle s'appelle Marie. Son nom est Dupuis. Elle a 12 ans et elle est marocaine. Elle habite à Grenoble. Elle parle l'anglais, le français et l'espagnol. Elle est blonde. Elle a les cheveux longs et les yeux marron. Elle aime la photographie et la lecture des livres d'horreur et la pizza ! Elle n'aime pas de légumes.



[ɛlsapɛlmaʁiˈ sɔ̃nɔ̃ɛdypɥiˈ ɛladuːzɑ̃ˈ eɛlɛmarokɑ̃ˈ ɛlabitagʁə  
nɔːbləˈ ɛlpaːʁlɑ̃lɑ̃glɛˈ lɑ̃frɑ̃sɛɛlɛspɑ̃ʝolˈ ɛlɛblɔ̃ːdˈ ɛlaleʃɔ̃vɔ̃lɔ̃ɛ  
lezjømɑʁɔ̃ˈ ɛlɛmlafɔ̃tɔ̃gʁafiˈ lalɛktyːʁdelivʁdɔ̃ʁɛʁˈ ɛlapizaˈ ɛ  
lnɛmpadəlgɥːm].

**Typologie :** Activité de renforcement.

**Objectifs :** Identification des symboles API avec leur graphie.

**Contenus :** Identification des symboles phonétiques avec le système API (BI - 6.1).

**Critères d'évaluation:** Reconnaître les symboles API et leur signification pour comprendre le message (BI - 7).

**Standards d'apprentissage:** l'élève est capable d'identifier les idées principales quand les images représentent une partie importante du message. (BI – 4)

**Organisation de la classe :** Travail en groupes (3-4 personnes).

**Temps :** 50 minutes.

**Matériel :** Des photos. Des cartes avec la transcription. Des fiches à remplir.

**Input :** « À chaque groupe lui correspond un personnage. Vous n'avez pas d'information sur cette personne, celle de l'image. (On a distribué une photo par groupe). Dans les fiches à remplir, entre tous, vous devez créer un texte avec l'information sur votre personnage : ses goûts, nationalité, comment il/elle s'appelle, etc. Personne ne peut voir la photo. Mais pour écrire le texte, vous devez le codé avec les symboles API qu'on a sur le tableau. Si vous avez des questions, n'hésitez pas de me les poser. Vous avez 20 minutes. Est-ce que vous avez fini ? (Quand ils sont finis, le professeur prend les textes, les personnages et les mélanges. On donne des divers textes transcrits avec des informations sur plusieurs personnes et d'autres photos. On repart d'autres images pour chaque groupe. Les élèves trouvent plus d'images et des textes que groupes de la classe De cette façon, un groupe n'ait pas le personnage ni le texte avec ils ont travaillé avant, en même temps qu'ils doivent trouver l'information sur leur nouveau personnage en lisant des textes transcrits). *Maintenant, vous devez trouver l'information qui correspond à votre nouveau personnage. Pour vous aider à déchiffrer le texte, vous pouvez regarder le livre. Après, on va faire une pluie d'idées avec l'information que chaque groupe à décoder. Pour cette activité vous avez 20 min !* ».



## 7.- Conclusion

Par le présent travail, on a essayé de faire un ouvrage pertinent, précis et utile sur la phonétique et la phonologie pour les futurs enseignants du français. C'est pour cela qu'on a essayé d'étudier le sujet de façon méthodologique, exhaustive et concis sur les différents problèmes qui envisagent cette discipline dans les cours de FLE.

En analysant le parcours à travers des approches et le statut de la phonétique, on est arrivé jusqu'à nos jours. Au début, la phonétique était un reflet de la mémorisation des textes et des sons que l'élève arrivait à se rappeler. Grâce au développement des nouvelles technologies, ainsi que des nouvelles courants et recherches, les connaissances sur comment une langue est acquise sont développés. Certain de ces recherches ont influencé dans le concept d'apprentissage des langues et elles ont essayé d'améliorer les méthodes et les techniques pour y réussir. Ce progrès a permis une évolution dans la conception d'enseigner et d'apprendre une langue, ainsi que de comprendre les meilleures façons pour aider les individus à s'engager dans le processus d'acquisition de la langue cible.

On a pu vérifier comment la phonétique et la phonologie sont des disciplines importantes pour apprendre une langue et comment elles nous donnent plus d'information qu'on croit percevoir dans une première impression.

De plus, on a signalé les caractéristiques et les différences entre la langue française et l'espagnol, et comment, nous, comme enseignants, pouvons se confronter pour que nos élèves soient capables de comprendre des conversations, d'y participer, et de s'impliquer à une nouvelle réalité et à une nouvelle culture.

Et ensuite, on est confronté à la réalité. Les actuelles méthodes d'enseignement du français restent dehors des nécessités du public, et pourtant, on peut dire que la phonétique reste pauvre dans la didactique des langues.

La phonétique implique la connaissance et le développement des autres compétences de l'individu. Comme le CECRL recommande, si on intègre cette discipline dès le début, nos

élèves développeront toutes ses capacités, habiletés et compétences nécessaires pour et dans l'apprentissage d'une langue.

Elle n'est pas seulement la reproduction et distinction des sons, sinon qu'elle entraîne des autres mécanismes plus compliqués qui restent implicites dans une langue et qu'ils nous apportent la vraie acquisition et connaissance de la langue.

Aujourd'hui, la phonétique doit être intégrée avec les autres disciplines telles que la grammaire ou le vocabulaire. Par nos propositions d'activités, on a montré comment la phonétique et la phonologie, ainsi que le reste des phénomènes, ne doivent pas rester dans un coin. Ce que nous avons tenté de montrer, c'est qu'il faut une rénovation de l'enseignement/apprentissage des langues où la phonétique trouve sa place.

On a commencé ce travail avec une phrase de Milan Kundera, laquelle résume l'essence de la phonétique et nous donne son importance : « La beauté d'un mot ne réside pas dans l'harmonie phonétique de ses syllabes, mais dans les associations sémantiques que sa sonorité éveille ».

Si on enseigne à nos élèves à sentir l'essence d'apprendre une langue, à relationner les sons avec la signification du sens de communication, comme professeurs des langues, nous serons en trains de former des individus du futur.

## 8.- Bibliographie :

- Abry, D. et Veldeman-Abry, J., (2007) *La phonétique : audition, prononciation, correction. Techniques et pratiques de classe*, Paris : Clé International.
- Abry, D., (1994) *Phonétique. 350 exercices corrigés*, Paris : Hachette.
- Argot-Dutard, F. (1996), *Éléments de Phonétique Appliquée : prononciation et orthographe en français moderne et dans l'histoire de la langue. Aspects prosodiques et métriques*, Paris : Armand Colin.
- Bretos, J., Tejedor, D., et Bénit, A. (2006) *De la prononciation à la graphie : Tableaux de phonétique du français contemporain. Nouvelle édition revue et augmentée*, Madrid : Ed. UAM.
- Borrell, A., (1980) « Perception et Crible phonologique. », dans A. Landercy Ed. *Mélanges de Phonétique et didactique des langues. Hommage au Prof. Raymond Renard* (p.31-42). Université de Toulouse II, France : Presses Universitaires de Mons et Didier Edition.
- Clas, A. (1968), *Phonétique Appliquée*, Montréal : Beauchemin.
- Champagne-Muzar, C. et Bourgades, J.S. (1993) *Le point sur la phonétique*, Paris : Clé International.
- Companys, E. (1966), *Phonétique français pour hispanophones*, Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. (dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International / ASDIFLE.
- Galisson, R., (1988) *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères ; du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : Clé International.
- Guimbretière, E., (1994) *Phonétique et enseignement de l'oral : Didactique du français*, Paris : Didier/Hatier.
- Leon, P., (1971) *Introduction à la phonétique corrective*, Collection le Français dans le monde, Paris : Hachette/Larousse.
- Leon, P., (1992) *Phonétisme et Prononciations du français avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Paris : Ed. Faculté linguistique Natham Université.
- Margaret, B., et Riouois, E., (2016), « L'oral dans le CERCL et dans les manuels de FLE : une application stricte ? », dans Haidar, L. A., et LLorca, R., *L'oral par tous les sens ; de la phonétique corrective à la didactique de la parole Recherches et applications : n° 60.* (p.137-148). Paris : Clé International.

- Panerai, D. (2005) *Dictionnaire de rimes et petit traité de versification*, Paris : E.J.L – Librio.
- Puren, C., (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Collection dirigée par Robert Galisson. Paris : Clé International.
- Wachs, S. (2011), « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE) » dans *Revista de Lenguas Modernas* n°14, (p.183-196) Paris 3 : France, Sorbonne nouvelle.

## 9.- Webographie :

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (CECRL, 2001), Conseil de L'Europe, Strasbourg : Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8#page=3> En ligne, consulté le 03/15/2017.
- Silva, H. (2011) Pour faire de la Phonétique I - Il était une fois...l'enseignement de la phonétique, <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/Phonetique1.pdf>, en ligne, consulté le 10/02/2017.
- Allard, G. (2010) Composantes graphiques des systèmes phonétiques et leurs influences sur l'apprentissage et la compréhension du langage ([http://www.pentagon.fr/diplomes/Alphabet\\_formel\\_Memoire\\_Guillaume\\_Allard\\_2010.pdf](http://www.pentagon.fr/diplomes/Alphabet_formel_Memoire_Guillaume_Allard_2010.pdf)), en ligne, consulté le 12/06/2017.
- Rodriguez, A., (s.f) L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, ([https://qinnova.uned.es/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/4469/revista1articulo8.pdf](https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf)), en ligne, consulté le 15/03/2017.
- Englebret, A. (2015). Phonétique historique et Histoire de la langue, Louvain-la-Neuve : <https://www.decitre.fr/media/pdf/feuillestage/9/7/8/2/8/0/7/3/9782807300293.pdf>, en ligne, consulté 21/04/2017.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/phon%C3%A9tique>, consulté le 18/05/2017
- <http://www.verbotonale-phonetique.com/> consulté le 17/04/2017.
- <https://www.youtube.com/watch?v=DypV2usafgU> en ligne, consulté le 15/06/2017
- <Phonetique/p-286-lg0-L-interrogation.htm> en ligne, consulté le 15/06/2017
- <http://www.lexilogos.com/clavier/fonetik.htm> en ligne, consulté le 18/06/2017.
- <http://www.henrietteg.com> en ligne, consulté le 06/06/2017

<http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html> en ligne, consulté le 18/06/2017

[http://campusfle.unileon.es/Webs/Sgard\\_PFPrononciation.html#lespagnol](http://campusfle.unileon.es/Webs/Sgard_PFPrononciation.html#lespagnol) en ligne, consulté le 18/05/2017.

<http://www.santillanafrancais.com/methods/parachute/pour-l-eleve>, en ligne, consulté le 15/06/2017

[https://www.emdl.fr/uploads/telechargements/catalogue/fle/a\\_plus/jeux1\\_aplus1\\_sbk.pdf](https://www.emdl.fr/uploads/telechargements/catalogue/fle/a_plus/jeux1_aplus1_sbk.pdf), en ligne, consulté le 15/06/2017

[http://www.santillanafrancais.com/file/Energie1eleve\\_1.pdf](http://www.santillanafrancais.com/file/Energie1eleve_1.pdf), en ligne, consulté le 15/06/2017

#### 10.- Figures :

- (1) (2) <http://www.verbotonale-phonetique.com/>, en ligne, consulté le 17/04/2017.
- (3) Abry, D. et Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction. Techniques et pratiques de classe*, Paris : Clé International, p.39-45
- (4) Bretos, J., Tejedros, D., et Bénit, A. (2006). *De la prononciation à la graphie : Tableaux de phonétique du français contemporain. Nouvelle édition revue et augmentée*, Madrid : Ed. UAM, p.5.
- (5) Bretos, J., Tejedros, D., et Bénit, A. (2006). *De la prononciation à la graphie : Tableaux de phonétique du français contemporain. Nouvelle édition revue et augmentée*, Madrid : Ed. UAM, p.11
- (6) Abry, D. et Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction. Techniques et pratiques de classe*, Paris : Clé International, p.35.
- (7) (8) Bretos, J., Tejedros, D., et Bénit, A. (2006). *De la prononciation à la graphie : Tableaux de phonétique du français contemporain. Nouvelle édition revue et augmentée*, Madrid : Ed. UAM, p.73.
- (9) (10) Bretos, J., Tejedros, D., et Bénit, A. (2006). *De la prononciation à la graphie : Tableaux de phonétique du français contemporain. Nouvelle édition revue et augmentée*, Madrid : Ed. UAM, p.8.
- (11)(12) (13) (14) Argod-Dutard, F. (1966). *Éléments de phonétique appliquée*, Armand Colin, p.45
- (15) Argod-Dutard, F. (1966). *Éléments de phonétique appliquée*, Armand Colin, p.55.
- (16) Argod-Dutard, F. (1966). *Éléments de phonétique appliquée*, Armand Colin, p.56.

- (17) Argod-Dutard, F. (1966). *Éléments de phonétique appliquée*, Armand Colin, p.45.
- (18) Clas, A. (1968), *Phonétique Appliquée*, Montréal : Beauchemin, p. 220.
- (19) Abry, D. et Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction. Techniques et pratiques de classe*. Paris : Clé International, p.23.
- (20) Companys, E. (1966), *Phonétique français pour hispanophones*, Paris : Hachette, p.142.
- (21) Companys, E. (1966), *Phonétique français pour hispanophones*, Paris : Hachette, p.143.
- (22) Abry, D., (1994) *Phonétique. 350 exercices corrigés*, Paris : Hachette, p. 5.
- (23) Abry, D., (1994) *Phonétique. 350 exercices corrigés*, Paris : Hachette, p.19-20

11.- Annexes:

(1) [www.bescherelle.fr](http://www.bescherelle.fr), en ligne, consulté le 14/06/2017.

## Une dictée, sans faute

Un ravioli, au fond d'un petit poêlon, réchauffe.  
Et il dore sous une couche de gruyère râpé.  
Le vieux chalet est bien tranquille. Pour le dîner,  
tout sera grillé, appétissant, fondant. Le fromage  
est posé sur un plat ravissant, sans doute,  
et d'une bouchée, il sera avalé !  
Le saucisson gras et bien tendre sera coupé en  
rondelles et, servi sur un plateau. Le chocolat bout,  
le verser sera délicat et dangereux !  
D'un seul coup, il écume et gorge le chalet d'un  
bon et tranquille parfum.

## Une dictée, 100 fautes

Un rat vit au lit, au fond d'un petit  
poêle long. Réchauffé, il dort sous une  
couche de gruyère râpé. Le vieux chat laid  
est bien tranquille : pour le dîner, tout ce rat,  
gris et appétissant, fond dans le fromage.  
Et, posé sur un plat, ravi, sans s'en douter, d'une  
bouchée, il sera avalé ! Le sot, si son gras  
est bien tendre, sera coupé en rondelles et servi  
sur un plat. Oh ! le choc ! Holà ! Bouleversé ce rat  
délicat est dangereux ! D'un seul coup, il écume,  
égorge le chat laid d'un bond et, tranquille, part.

Fin

[bescherelletamere.fr](http://bescherelletamere.fr)

Texte à Gauche : [yndikte'sãfot]

[õRavjɔli | ɔfõdõẽptipwlõ | Reʃɔf | eildɔrsuynkuʃdægryjɛRape | lævjɔʃale'ebjẽtrãkil  
| puRlɔdine | tuseragrije | apətisã | fõdã | læfɔmaʒɛpozesyRõplaRavisã | sãdut | edy  
nɔbuʃɛ | ilseraavale | læsosisõgraebjẽtãdR | serakupeẽrõdɛle | seRvisyRõplatɔ | læʃɔ  
kɔlabu | lævɛRsəseradɛlikaedãʒɛRø | dõsœlku | ilekymegɔRʒələʃaledõebõ | etRãkil  
paRfõ].

Texte à Droite : [yndikte'sãfot]

[õRa | vjɔli | ɔfõdõẽptipwlõ | Reʃɔfe | ildoRsuynkuʃdægryjɛRape | lævjɔʃale'ebjẽtrãk  
il | puRlɔdine | tusəragrijeapətisã | fõdãlæfɔmaʒ | ɛpozesyRõpla | Ravi | sãsãdute | d  
ynbuʃɛ | ilseraavale | læso | sisõgraebjẽtãdR | serakupeẽrõdɛle | seRvisyRõpla | ɔ | læ  
ʃok | ola | bulvɛRse | səradaɛlika | edãʒɛRø | dõsœlku | ilekym | egɔRʒələʃaledõebõ |  
tRãkil | paR | fẽ].

(2) Annexe 2 : Exemple de fiche diagnostique.

Champagne-Muzar, C. et Bourgades, J.S. (1993) *Le point sur la phonétique*, Paris : Clé International, p.116-119.

Données personnelles

NOM : \_\_\_\_\_ CLASSE : \_\_\_\_\_ NIVEAU DE COMPÉTENCE : \_\_\_\_\_  
 LANGUE MATERNELLE : \_\_\_\_\_ AUTRE(S) LANGUE(S) : \_\_\_\_\_

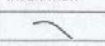


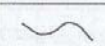

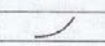


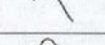

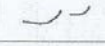
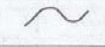

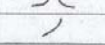

Description générale

1) intelligibilité	mauvaise	-----	excellente
2) débit	lent	-----	rapide
3) rythme	saccadé	-----	fluide
4) volume	faible	-----	excellent
5) expressivité	peu de variation	-----	excellente

Description phonétique

VOYELLES	EXEMPLE	ARTICULATION	SUBSTITUTION	POSITION		
				initiale	médiane	finale
[i]	pire					
[y]	pur					
[u]	pour					
[e]	bébé					
[ɛ]	père					
[ø]	peu					
[œ]	peur					
[o]	pôt					
[ɔ]	port					
[a]	patte					
[ɑ]	pâte					
[ə]	le					
[ā]	banc					
[ō]	bon					
[ē]	bain					
[œ̃]	brun					

CONSONNES	EXEMPLE	ARTICULATION	SUBSTITUTION	POSITION		
				initiale	médiane	finale
[p]	pour					
[b]	bout					
[t]	tout					
[d]	doux					
[k]	cou					
[g]	goût					
[f]	fou					
[v]	vous					
[s]	sous					
[z]	brise					
[m]	mou					
[n]	nous					
[ɲ]	peigne					
[r]	roue					
[l]	loup					
[ʃ]	chou					
[ʒ]	joue					
[j]	fille					
[ɥ]	lui					
[w]	bois					

INTONATION	EXEMPLE	MONTEE	DESCENTE	POSITION
	C'est certain.			
	J'oomprends c'qu'il veut dire.			
	J'les verrai demain soir vers huit heures.			
	À mon avis, c'est essentiel.			
	Selon moi, il voudra les reprendre.			
	Est-ce indispensable?			
	Qui a fait les pâtes?			
	Qui a posé cette question?			
	De quelle époque est cette armoire?			
	Qu'est-ce qui le caractérise?			
	Mangez-vous avec nous?			
	J'l'e passe tout d'suite, d'accord?			
	Fermez la porte.			
	C'est incroyable!			
	Garçon!			

RYTHME	EXEMPLE	POSITION
un groupe rythmique	J'arrive.	
deux groupes rythmiques	J'arrive demain.	
trois groupes rythmiques	J'arrive demain après-midi.	
quatre groupes rythmiques	J'arrive demain après-midi à 16 h.	



(3) Annexe 3 : Grille d'évaluation. Tableau inspiré sur l'annexe 2 (*Ibid.*).

Prénom : ..... Nom.....		NIVEAU A1 (1 ESO – Classe.....)			
Critères	Descripteurs	1 Toujours	2 Souvent	3 Rarement	4 Jamais
<b>Les mots phonétiques</b>	Peut-marquer la frontière entre deux mots phonétiques dans des phrases de plus en plus longues.				
<b>L'accentuation sur la dernière syllabe</b>	Sait que la bonne prononciation de la dernière syllabe de mot phonétique est essentielle pour bien se faire comprendre.				
	Peut marquer l'accent de durée sur la dernière syllabe du mot phonétique.				
<b>La syllabation</b>	Peut pratiquer l'enchaînement et la liaison au moins dans les groupes figés ou fréquents de son répertoire.				
<b>Le « e » caduc</b>	Peut identifier l'absence du « e » dans la syllabation, en relation avec la graphie « j' », « l' », « d' », « m' », « n' », « s' », « t' ».				

<b>L'intonation</b>	Peut produire un ton haut sur la dernière syllabe du mot phonétique pour poser une question sans mot interrogatif signifier qu'on n'a pas fini de parler.				
	Peut produire un ton bas sur la dernière syllabe du mot phonétique pour signifier qu'on a fini de parler.				
<b>Les voyelles</b>	Peut distinguer et produire les voyelles de base du français /ɛ, a, i, œ, o, ã, u, õ, ã / dans un répertoire de mots connus.				
<b>Les consonnes</b>	Peut distinguer et produire les consonnes marquées du genre, du nombre et de la personne / R, ʒ, s, z, t, d/ dans un répertoire des mots connus.				