



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

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

Facultad de Filosofía y Letras

Dpto. Filología Francesa y Alemana

FRANÇAIS

**La phonétique en classe de FLE:
propositions méthodologiques**

Presentado por: Ruth Toledano Muñoz

Tutelado por: Emma Bahillo Sphonix-Rust

Valladolid, Año 2017/2018

TABLE DE MATIÈRES

1. Introduction.....	p. 2
1.1. La langue et la parole de Saussure	p. 3
2. Chapitre 1 : Le FLE : Le Français Langue Étrangère	p. 5
2.1. Analyse des difficultés phonétiques des apprenants de français.....	p. 6
2.2. L'alphabet	p. 10
2.3. Les accents	p. 12
2.4. Les voyelles et semi-voyelles	p. 14
2.5. Les consonnes	p. 18
3. Chapitre 2 : Différences entre les consonnes du français et celles de l'espagnol	p. 23
3.1. Les syllabes	p. 27
3.2. L'enchaînement consonantique	p. 30
3.3. La liaison	p. 31
3.4. Le « e » muet »	p. 33
3.5. L'élision	p. 35
4. Chapitre 3 : Méthodologie	p. 36
4.1. La méthodologie traditionnelle	p. 38
4.2. La méthode directe	p. 39
4.3. La méthodologie audio-orale (MAO)	p. 39
4.4. L'approche communicative	p. 41
4.5. L'approche actionnelle	p. 41
4.5.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	p. 43
4.5.2. La LOMCE	p. 44
4.6. L'organisation de l'espace	p. 45
4.7. Le traitement de l'erreur	p. 47
5. Proposition d'activités :	p. 50
6. Conclusion pédagogique :	p. 80
7. Conclusion :	p. 81
8. Bibliographie :	p. 83
9. Sitographie :	p. 85
10. Annexes :	p. 86

1. INTRODUCTION

*L'éducation est l'arme la plus puissante
qu'on puisse utiliser pour changer le monde*

(Nelson Mandela)

Ce mémoire de fin de master veut montrer l'importance de la phonétique en classe de FLE. Il s'agit d'un sujet très intéressant à travailler mais quelques fois, il est très oublié à cause de la nécessité d'approfondir dans la grammaire. Cependant, tout au long des dernières années, on a changé la méthode parce que, comme on sait, avant, on utilisait la méthode traditionnelle avec laquelle les apprenants étudiaient la grammaire en faisant des traductions et des activités où ils devaient choisir l'option correcte. Par contre, aujourd'hui, on cherche que les élèves travaillent toutes les compétences clés puisque le but finale de l'étude d'une langue c'est savoir se communiquer avec les autres. À ce propos, ce mémoire m'a permis de mettre en jeu les connaissances acquises tout au long de cette année de master.

Le choix de ce sujet a été déterminé par ma formation en langue français car j'ai fini mes études universitaires l'année dernière, ainsi que par mon goût à propos de l'enseignement du français. Et c'est pour cette raison que je me suis rendue compte que la linguistique constitue une partie fondamentale de l'apprentissage d'une langue et, dans notre cas, du français. Étant donné que la phonétique est un contenu qu'on trouve dans les programmations de FLE, il est nécessaire de se former dans ce sujet très important dans n'importe quelle langue.

Le secret afin de dominer la prononciation ainsi que l'accent d'une personne native c'est travailler tous les aspects de la langue, non seulement la grammaire parce que comme on sait, on doit développer la compétence communicative pour bien transmettre le contenu du message. Il est très important de prononcer correctement le message pour qu'il n'y ait pas de malentendus avec le locuteur.

Bien qu'on puisse penser qu'utiliser correctement la phonétique est une question facile à réaliser, ce n'est pas vrai car il y a des difficultés qui nous empêchent d'obtenir la prononciation native, comme par exemple, les voyelles nasales ou quelques sons qu'on ne possède pas en espagnol. À partir de cela, on va réaliser une comparaison entre les deux langues : l'espagnol, la langue maternelle des élèves, et le français, la deuxième langue étrangère. On veut étudier les différences de ces deux langues pour mieux comprendre nos

étudiants et pour pouvoir changer la méthode qu'on emploie en classe de FLE afin qu'ils puissent prononcer correctement.

Il faut signaler que ce mémoire a été pour moi l'occasion d'approfondir dans un sujet abordé en troisième année de mes études universitaires. Donc, il a été une vraie découverte qui m'a permis de mieux comprendre l'importance d'aborder ce sujet tout au début de l'enseignement de la langue française.

Finalement, pour ce faire, j'ai eu accès à une bibliographie qui m'a permis de vérifier mes premières intuitions et qui m'a aidé à justifier de la façon la plus exhaustive possible le contenu de ce mémoire.

1.1. La langue et la parole de Saussure

Ainsi, on va commencer cette étude avec les deux aspects fondamentaux du langage que Saussure a établi : la langue et la parole.

D'un côté, la langue est « le modèle général et constant qui se trouve dans la conscience de tous les membres d'une communauté linguistique. Il s'agit du système supraindividuel, une abstraction qui détermine le processus de communication humaine »¹.

De l'autre côté, la parole est « une réalisation concrète de la langue dans un moment et un endroit déterminés dans chaque membre de cette communauté linguistique »².

La différence qu'on trouve entre ces deux termes c'est que la langue est un phénomène social tandis que la parole est un acte individuel.

À partir de cela, on peut parler du signifiant et du signifié. Il s'agit de deux concepts qui constituent le signe linguistique. Le signifiant n'est que l'expression tandis que le signifié est le contenu, l'idée, le concept. Par exemple, le mot *table* est constituée par un signifiant : /t/+a/+b/+l/+e/ et par un signifié : c'est le concept et l'idée qu'on a de ce qu'est une table.

Il faut signaler que ces composants du signe linguistique présentent une fonction dans le plan de la langue et de la parole. Le signifiant, par rapport à la parole, « est une courante de

¹ Quilis, A., *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arcos Libros, S.L, (2000), p. 7

² *Ibid*

son, un phénomène physique capable d'être aperçu par l'oreille »³. En ce qui concerne la langue, c'est « un système de règles qui ordonnent l'aspect phonique de l'acte de parole »⁴. Le signifié, dans le plan de la parole, « est toujours une communication concrète, qui a du sens uniquement dans sa totalité »⁵. Selon Saussure, le signe linguistique « unit un concept et une image acoustique »⁶. Il est donc « une entité psychique à deux faces, qui peut être représentée par la figure : [Schéma] »⁷ Par rapport à la langue, « il est représenté à partir des règles abstraites (syntaxiques, phraséologiques, morphologiques et lexicales) »⁸.

Comme on a déjà dit, pour obtenir une bonne prononciation, il n'est pas suffisant d'imiter la prononciation du professeur bien qu'il s'exprime comme un natif. Il est nécessaire d'avoir des connaissances des deux aspects du signifiant : la phonétique et la phonologie. Avec ces connaissances, les élèves pourront corriger d'une façon efficace leurs défauts. Ainsi, on peut définir ces composants de la façon suivante :

Par rapport à la phonétique, « c'est l'étude du signifiant dans la parole »⁹ et c'est pour cela qu'elle étudie les éléments phoniques d'une langue du point de vue de la production, de la construction acoustique et de la perception.

Quant à la phonologie, « c'est l'étude du signifiant dans la langue »¹⁰, c'est-à-dire, elle étudie ces éléments phoniques du point de vue de la fonction dans le système de la communication linguistique.

Après avoir analysé très vite les aspects les plus importants d'une langue, on continue le développement du mémoire. Alors, on présente une comparaison entre l'espagnol et le français pour que le lecteur se fasse une idée de la difficulté d'apprendre le français comme langue étrangère.

³ *Ibidem*, p. 8.

⁴ *Ibid*

⁵ *Ibid*

⁶ Saussure, F., *Cours de linguistique générale*, Genève, Arbre d'Or, (2005), p.73

⁷ *Ibidem*, p. 74

⁸ Quilis, A., *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arcos Libros, S.L, (2000), p. 8.

⁹ Quilis, A., *Curso de fonética y fonología españolas*, Madrid, Textos Universitarios. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1990), p. 7.

¹⁰ *Ibid*

2. CHAPITRE 1 : LE FLE : LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

En Espagne et ailleurs, l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère comporte les sigles FLE, cependant, il y a d'autres sigles avec lesquelles on peut classer cette langue voire dans un même pays. À ce propos, on trouve : FLE, FLM, FLS ou FOS.

Ainsi, on va éclaircir la signification de ces sigles. FLE est présenté comme « français enseigné en tant que langue étrangère »¹¹. FLM correspond à français langue maternelle, donc, elle va être la langue que les français vont étudier à l'école et au lycée. À propos de FLS, cela signifie « français langue seconde ou français langue de scolarisation »¹². Finalement, FOS veut dire français sur objectif(s) spécifique(s), c'est-à-dire qu'il est destiné « à des publics dont on a auparavant déterminé les besoins spécifiques »¹³. Ainsi, on pourrait parler « de français, langue de communication professionnelle, prenant en compte les besoins spécifiques de catégories professionnelles et non plus de filières professionnelles »¹⁴.

Après avoir analysé les différents sigles qui constituent la langue qu'on enseigne, il faut plonger un peu plus afin de découvrir toutes ses caractéristiques.

Comme on vient de le dire, le FLE est la langue d'apprentissage de ceux qui présentent une langue maternelle qui est différente du français. En plus, il faut souligner que la première apparition de ce terme a été dans la couverture de la revue *Cahiers pédagogiques* en mai 1957. Néanmoins, la situation du FLE a beaucoup changé tout au long de ces années et c'est pour cette raison qu'on doit parler d'un groupe de travail à propos de l'enseignement du FLE qui avait surgi en 1981, on doit parler des filières universitaires de formation de professeurs de FLE ainsi que de postes d'inspecteurs généraux et de diplômes officiels de français établis en 1982. Une année après, en 1983, la licence ès-lettres et le CAPES mention FLE ont été apparus. En outre, les diplômes DELF et DALF ont été mis en place en 1985 par la Commission chargée de créer un projet sur des diplômes de niveaux du français comme langue étrangère. Alors, ce projet a conçu « les diplômes du ministère de l'Éducation

¹¹ Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, Clé internationale, (2006), p. 13

¹² *Ibid*

¹³ *Ibidem*, p. 17

¹⁴ *Ibidem*, p. 18

nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche »¹⁵, c'est-à-dire, les diplômés dont on vient de parler.

Ainsi, aujourd'hui, le FLE se distingue des autres langues étrangères parce qu'il présente des originalités rythmiques : « il ne connaît pas l'accent lexical, il forme des syllabes au départ de deux mots écrits différents, il allonge subtilement la dernière syllabe du mot phonétique, mais adapte la vitesse de prononciation des syllabes au tempo du mot phonétique »¹⁶.

À ce propos, on peut affirmer que, grâce à ces améliorations de la langue française, le nombre de personnes qui apprennent le français ne cesse d'augmenter dans le monde. Alors, « enseigner le français langue étrangère a été et est toujours vécu comme une aventure entre enseignants »¹⁷.

2.1. Analyse des difficultés phonétiques des apprenants de français

Comme professeurs de FLE, il faut prendre en compte les obstacles que les apprenants rencontrent afin de les vaincre. Le français présente plusieurs sons différents à ceux de notre langue maternelle, donc, les étudiants doivent travailler l'oreille et les oppositions pour être conscients du complexe système de cette nouvelle langue. En outre, il y a des éléments de la langue française qui posent des problèmes aux locuteurs étrangers. À partir de ce tableau on peut observer les éléments qui présentent des difficultés chez les hispanophones :

¹⁵ *Ibidem* p. 14

¹⁶ Briet, G., *La prononciation en classe*, Grenoble, FLE Pug, (2014), p. 13

¹⁷ Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, Clé international, (2006), p. 14

Les éléments prosodiques qui posent problème aux locuteurs étrangers								
Groupes linguistiques	Place de l'accent	Mot phonétique	Enchaînement consonantique	Enchaînement vocalique	Liaisons	Égalité syllabique	Quatre niveaux d'intonation	Structure de la syllabe
Africains			x	x	x		x	x
Anglophones	x		x	x	x	x	x	
Arabophones	x		x	x	x	x	x	
Brésiliens			x	x	x		x	
Cambodgiens			x	x	x		x	
Chinois		x	x	x	x	x	x	
Coréens		x	x	x	x	x		
Danois			x	x	x	x	x	
Finois			x	x	x	x	x	
Germanophones	x		x	x	x	x	x	
Grecs			x	x	x		x	
Hispanophones	x	x	x	x	x		x	
Hongrois	x		x	x	x		x	
Iraniens			x	x	x		x	
Italiens	x		x	x	x		x	x
Japonais	x	x	x	x	x	x		
Néerlandophones	x		x	x	x	x	x	x

18

À partir de cela, on va établir un parallèle entre le système phonétique du français et de l'espagnol.

À propos des voyelles, en français elles « jouent un rôle beaucoup plus important pour la compréhension qu'en espagnol où les mots sont plus longs et plus différenciés »¹⁹. Ainsi, en français il faut articuler avec une grande précision à cause de la grande tension articuloire de cette langue. Par contre, l'espagnol présente moins confusions et c'est pour cette raison qu'il présente « un certain relâchement articuloire »²⁰.

Une autre caractéristique phonétique qui sert à différencier ces deux langues à propos des voyelles c'est l'activité labiale des voyelles françaises car neuf sur seize la présentent tandis qu'en espagnol ne sont que deux voyelles sur cinq. En plus, en espagnol, le point d'articulation permet de distinguer toutes ses voyelles.

Par rapport aux consonnes finales, elles présentent une grande difficulté chez les apprenants de français. Par exemple, ils ont tendance à prononcer des groupes syntaxiques d'une façon imperceptible pour un français. Cette difficulté augmente lors des consonnes

¹⁸ Briet, G., *La prononciation en classe*, Grenoble, FLE Pug, (2014), p. 30

¹⁹ Companys, E., *Phonétique française pour hispanophones*, Paris, Hachette, (1966), p. 14

²⁰ *Ibid*

sonores : la distinction de cette sonorité est plus difficile pour eux et normalement, ils prononceront une consonne sourde. En revenant aux consonnes finales, en français elles sont parfois soutenues à cause d'un [e] muet qui les suivait jadis. En plus, elles ont gardé l'articulation d'une consonne initiale de syllabe. C'est pour cette raison que leur phase finale est nettement perceptible. Et cette netteté donne l'impression d'exagération chez les espagnols.

En espagnol il n'y a que quatre : [s], [n], [l], [r]. « Elles appartiennent toujours à la même syllabe que la voyelle précédente ; ce sont donc des consonnes dites implosives ; elles sont très relâchées, très brèves ; elles sont dépourvues de leur phase finale »²¹.

En tenant compte les nasales finales, elles constituent aussi un grave problème. Ici, on trouve le [n] espagnole parce que les natifs espagnols confondent beaucoup le masculin et le féminin des mots français qui finissent par cette consonne. Par exemple : « *plein-pleine ; paysan-paysanne ; jeun-jeune ; bon-bonne* »²². En outre, ils considèrent que ces consonnes se prononcent comme si elles étaient en position intervocalique et si elles étaient indépendantes de la voyelle précédente.

En ce qui concerne le rythme et l'intonation, il faut souligner que l'importance que présentent l'intensité, le ton et la durée dans les deux langues est très différente. Alors, on peut dire que la phrase est constituée des mots phoniques, c'est-à-dire, d'unités mélodiques.

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 »²³. En plus, l'espagnol présente plusieurs unités courtes et clairement délimitées comme, par exemple : *este perro*.

Le français présente des mots assez longs et dont les limites sont imprécises. À ce propos, on peut les prononcer en un ou deux mots. Par exemple : « *je ne les avais pas enregistrés* »²⁴. En outre, la liaison qui se trouve entre mots phoniques différents permet que la séparation soit très nette. Cela pose un problème chez les espagnols car ils transposent tous leurs habitudes en français. Il faut que les professeurs de FLE leur enseignent ces mots phonétiques afin de les habituer à enchaîner les phrases sans les lacérer.

²¹ *Ibidem*, p. 20

²² *Ibidem*, p. 21

²³ *Ibid*

²⁴ *Ibidem*, p. 22

Quant à l'intensité, elle joue un rôle plus modeste en français que celui de l'espagnol. « La longueur relative de la syllabe accentuée, dans bien des cas, contribue autant ou même davantage à la mise en relief »²⁵. Mais la délimitation des mots phoniques est constituée à partir de l'articulation de la ligne tonale. Et cette ligne tonale, dans les deux langues, n'est pas moulée sur le mot mais sur la phrase.

En analysant l'intonation de la phrase, elle se caractérise en français par un schéma qui comprenne une partie montante ainsi qu'une partie descendante. On peut arriver jusqu'au sommet avant ou après du groupe verbal. En plus, il faut tenir compte des différences considérables de hauteur tonale minima et maxima. Par contre, l'espagnol montre une certaine monotonie avec des intervalles de tons faibles et une ligne qui est parfois horizontale et qui se trouve sous la production de l'accent d'intensité.

Comme professeurs de FLE, il est nécessaire d'étudier les sons ainsi que le rythme et l'enchaînement des mots phoniques dès le premier contact avec les apprenants afin de les habituer à la langue française et de corriger toutes les erreurs. En plus, il est nécessaire d'établir les étapes d'acquisition d'une langue étrangère pour les développer tout au long des cours de FLE :

D'abord, le professeur enseigne à différencier les sons pour que les apprenants les entendent correctement. Il s'agit de l'étape la plus importante car les élèves doivent avoir suffisamment éduqué l'oreille pour reconnaître et contrôler tous les sons. On ne peut pas aborder l'étape suivante s'ils ne contrôlent les sons.

Ensuite, les élèves arrivent à prononcer chaque son mais isolément. Pour les aider, on peut articuler les sons devant eux mais en les exagérant avec des gestes. Après, à partir des activités proposées par le professeur, les élèves arrivent à prononcer les différents groupements phonétiques.

Finalement, ils prononcent ces sons dans la chaîne parlée, 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 »²⁶.

²⁵ *Ibidem*, p. 22

²⁶ *Ibidem*, p. 23

2.2. L'alphabet

Maintenant, on analyse l'alphabet, « le système de représentation clair où un son correspond à un seul symbole dans une correspondance bi-univoque »²⁷. Cependant, l'alphabet français ne correspond pas à cette exigence car un son peut avoir différentes graphèmes et en plus, un graphème peut correspondre à différentes phonèmes. Et cela provoque des difficultés chez les élèves quand ils apprennent le français parce qu'ils sont habitués à l'alphabet espagnol, qui présente un son qui a un graphème unique.

Alors, les linguistes ont créé en 1886 à Paris un alphabet phonétique international (AFI en espagnol et API en français) afin de donner, d'une façon régulière, unique et précise, la représentation des sons dans n'importe quel langage oral. De cette façon, cet alphabet donne un symbole pour chaque son. « Il est indispensable de l'utiliser dans l'enseignement du français langue étrangère et seconde, pour lever les ambiguïtés de l'écriture de cette langue mais aussi pour permettre des rapprochements ou des oppositions avec les autres langues du monde »²⁸.

Par rapport à l'alphabet de la langue espagnole et à celui de la langue française, on va voir comment ils sont constitués.

²⁷ Abry, D., *La phonétique*, Paris, Clé International, (2007), p. 37

²⁸ *Ibid*

L'ALPHABET ESPAGNOL			
A	J	R	CH
B	K	S	LL
C	L	T	
D	M	U	RR
E	N	V	
F	Ñ	W	QU
G	O	X	
H	P	Y	GU
I	Q	Z	

L'alphabet espagnol est une variante de l'alphabet latin et il est constitué par 27 graphies. En plus, on y ajoute 5 digraphes qui représentent d'autres phonèmes : [ch], [ll], [rr], [qu] et [gu].

L'ALPHABET FRANÇAIS			
A	K	T	
B	L	U	Y
C	M	V	
D	N	X	J
E	O	Z	
F	P		W
G	Q		
H	R		
I	S		

L'alphabet français est une autre variante de l'alphabet latin et il comporte 26 graphies. En outre, on y ajoute 3 graphies [y], [j] et [w] ainsi que les accents.

Ces exemples montrent la différence entre les deux alphabets. C'est pour cela que les élèves qui ont l'espagnol comme langue maternelle, ils présentent plusieurs difficultés quand ils apprennent le français.

2.3. Les accents

On observe une autre différence entre l'espagnol et le français et ce sont les accents. Il s'agit d'un autre sujet qui présente des difficultés chez les apprenants de français parce qu'en espagnol il n'y a qu'un tandis qu'un français il n'y a que 4.

Il est préférable d'utiliser le mot accentuation que d'employer le terme accent « qui caractérise pour les non spécialistes un parler régional ou étranger »²⁹.

En parlant des accents du français, on observe qu'ils se caractérisent par « la prééminence d'une syllabe »³⁰ qui se trouve toujours à la fin du groupe rythmique et phonique

²⁹ Guimbretière, E., *Phonétique en enseignement de l'oral*, Paris, Didier, (1994), p. 34

que l'apprenant va prononcer. C'est-à-dire, que cet accent se trouve sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée et il s'appelle accent tonique. Il s'agit de l'accent normal du français qui s'utilise quand la personne qui parle n'emploie pas l'émotion, l'affectation et l'insistance. Par exemple : « *national, administration, chocolat* »³¹.

Une différence du français par rapport aux autres langues c'est l'accent rythmique que François Wioland définit comme « l'élément *moteur* et *final* d'une unité rythmique et se caractérise par une énergie articulatoire »³². En plus, l'accentuation française est capable de segmenter la parole en différentes unités comme le sens et la syllabe qui présente l'accentuation de base. Les autres langues, comme l'espagnol, présentent une accentuation lexicale, c'est-à-dire, « que le mot garde toujours son individualité, et son accentuation, quelle que soit sa place dans la phrase »³³.

En ce qui concerne les différents accents du français, on trouve : l'accent aigu, l'accent grave, l'accent circonflexe et le tréma. Par rapport à l'accent aigu, il sert à distinguer le son [e] sur un *e* qui se trouve en tête de mot, sur un *e* qui se trouve à la fin d'un mot, sur la graphie *e* des préfixes *mé-*, *dé*, *pré-* et sur un *e* qui précède une syllabe sans *e* muet.

L'accent grave sert à distinguer le son [E] qui se trouve sur une graphie *e* qui est suivi d'une autre *e* muet ou sur un *e* suivi d'un *s* final, sans tenir en compte la *s* du pluriel.

L'accent circonflexe sert à distinguer des mots homophones, comme par exemple : *boîte* et *il boit*.

Le tréma apparaît écrit sur les voyelles *e*, *i* ou *u*. Il sert à indiquer que, dans chaque mot, la voyelle qui précède celle où se trouve le tréma doit se prononcer séparément, c'est-à-dire, que cette voyelle commence une nouvelle syllabe.

En parlant de la langue espagnole, l'accent est unique, il est présenté comme un contraste entre les unités qui sont accentuées et celles qui ne le sont pas. En outre, il présente des fonctions différentes :

³⁰ *ibid*

³¹ Léon, P., *Introduction à la phonétique corrective*, Collection le Français dans le monde, Paris, Hachette/Larousse, (1971), p. 64

³² Guimbretière, E., *Phonétique en enseignement de l'oral*. Paris, Didier, (1994), p. 35

³³ Léon, P., *Introduction à la phonétique corrective*, Collection le Français dans le monde, Paris, Hachette/Larousse, (1971), p. 64

- Fonction de contraste : il souligne les syllabes qui présentent des accents et celles qui ne l'ont pas. Elle a lieu dans l'axe syntagmatique, donc, dans la séquence d'unités.
- Fonction de distinction : la position de l'accent montre deux unités qui ont un signifié différent. Elle est produite dans l'axe paradigmatique.
- Fonction culminante : autour de l'unité centrale il y a d'autres unités qui ne sont pas accentuées.

On observe un cas spécial qui a lieu en espagnol : bien que les mots accentués en espagnol aient une seule syllabe accentuée, il y a parfois une force qui « a comme objet celui de mettre en relief un mot déterminé, ou par affectation propre des gens, il est signalé une des syllabes pas accentuées du mot ou d'une mot atone au milieu d'un deuxième accent »³⁴.

En fait, dans ce chapitre on a analysé les différences que présente le sujet de l'accent dans les deux langues qu'on étudie, c'est-à-dire, le français et l'espagnol. Bien qu'on pense que ce sujet est presque pareil, il y a plusieurs différences qui sont très importantes à connaître comme professeurs de FLE. Cela sera indispensable pour que les apprenants de français puissent faire la différence entre la prononciation française et celle de l'espagnol.

2.4. Les voyelles et semi-voyelles

Un autre sujet qui change dans les deux langues c'est celui qui concerne les voyelles et semi-voyelles. En espagnol on a 5 voyelles, cependant, en français il y a 16 à cause de son articulation.

On peut définir les voyelles comme « les sons qui présentent l'ouverture la plus grande des organes articulatoires, le nombre le plus grand de vibrations des cordes vocaux dans une

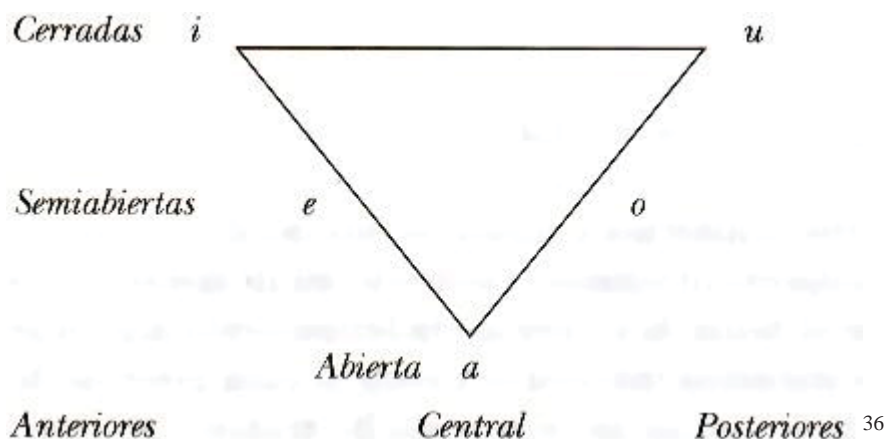
³⁴ Quilis, A., *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco libros, S.L., (2000). , p. 75

unité de temps (fréquence) [...] et la plus grande musicalité partout le matériel phonétique de notre langue. »³⁵

Ainsi, en espagnol, on trouve 5 voyelles phonologiques : [i, e, a, o, u]. 3 d'elles présentent des variantes :

- Les phonèmes [e] et [o] ont des allophones un peu ouverts dans des situations :
 - Quand il se trouve en contact avec le son [r]
 - Quand il précède le son [x]
 - Quand il constitue une diphtongue décroissant
- La voyelle [a] présente des variétés allophoniques :
 - Variante palatale quand elle précède des consonnes tels [c, ll, ch]
 - Variante vélaire quand elle précède les voyelles [o, u] ou les consonnes [l, x]
 - Variante moyenne qui se réalise dans les contours pas exprimés des paragraphes précédents

Alors, les voyelles espagnoles sont classifiées de la façon suivante : voyelles élevées, moyennes et basses.



³⁵ Quilis, A., *Curso de fonética y fonología españolas*, Madrid, Textos Universitarios. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, (1990), p. 47

³⁶ http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/fonetica_espanol_segmental.html [en ligne, consulté le 10/04/2018]

Les voyelles [i, u] sont classifiées comme élevés. De cette façon, la langue s'approche jusqu'à un maximum dans l'articulation vocalique, bien près du palais dur ou du palais mou. Les voyelles [e, o] sont les moyennes. Elles se constituent quand la langue s'éloigne de la cavité buccale. Finalement, la voyelle [a] est celle du type basse. Ici, la langue s'éloigne beaucoup de la cavité palatale et elle occupe une limite maximale d'éloignement.

Par rapport au français, on trouve quatre types de voyelles selon l'ouverture de la bouche : fermée/haute, mi-fermée/mi-haute, mi-ouverte/mi-basse, ouverte/basse. Ainsi, il y a des critères articulatoires et on trouve :

Les voyelles orales/nasales. Les orales sont celles qui se prononcent avec le voile du palais relevé, tandis que les nasales sont celles qui se prononcent avec le voile du palais abaissé. On pourrait dire qu'«à chaque voyelle orale devrait correspondre une voyelle nasale [...] mais en français il n'existe que des voyelles nasales assez basses»³⁷. Il est indispensable de savoir distinguer entre les voyelles orales et les voyelles nasales. À ce propos, on peut utiliser une activité de commutation avec les sons [ã], [ẽ], [õ] : « *pas-se-pense, fait-faim, beau-bon (loge-longe)* »³⁸.

Les voyelles arrondies/non arrondies. Les arrondies sont celles où les lèvres se trouvent arrondies et en plus, projetées en avant, tandis que les non arrondies sont celles où les lèvres se trouvent écartés et dans une position neutre.

Les voyelles fermées/ouvertes. Les fermées sont celles où la langue s'élève et il y a un rétrécissement de la cavité buccale, tandis que les ouvertes sont celles où la langue est en repos ou un peu élevée et en plus, il y a une ouverture dans une cavité buccale.

Les voyelles antérieures/postérieures. Les antérieures sont aussi appelées aigües. Elles sont construites quand le bout de la langue se déplace vers l'avant de la bouche. Les postérieures sont aussi appelées graves. Elles se forment quand le dos de la langue se masse dans l'arrière de la bouche.

Ainsi, on trouve seize voyelles dans la langue française. On peut observer comment une même orthographe présente deux prononciations différentes. En plus, cela constitue une autre difficulté chez les élèves espagnoles.

³⁷ Sten, H., *Manuel de phonétique française*, Kobenhavn, Munksgaard, (1956), p. 25

³⁸ *Ibidem*, p. 27

		16 voyelles	
		Phonème	
ORALES SIMPLES	/i/	dit	
	/e/	dé	
	/ɛ/	dès	
	/a/	patte	
	/ɑ/	pâte	
	/ɔ/	dort	
	/o/	dos	
ORALES COMPOSÉES	/u/	doux	
	/y/	du	
	/ø/	deux	
	/œ/	sœur	
NASALES	/ɑ̃/	ce	
	/ɛ̃/	brun	
	/ɛ̃/	brin	
	/ɑ̃/	blanc	
	/ɔ̃/	blond	

39

Par rapport aux semi-voyelles, elles sont classifiées selon 3 sons que la langue française a créés. On peut observer cela dans le tableau suivant :

Les semi-voyelles

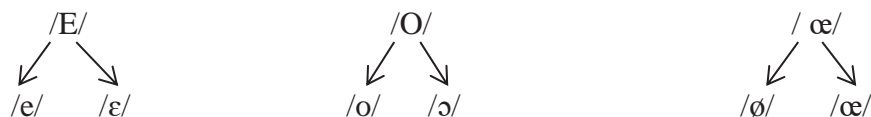
[w]	[wa] [we] [wi]	oi oue oui	<u>oiseau</u> , boire <u>ouest</u> <u>oui</u>
[ɥ]	[ɥa] [ɥe] [ɥi]	ua ue ui	nuage mu <u>et</u> , mu <u>ette</u> nu <u>it</u>
[j]	[aj] [ɛj] [œj] [ij] [ɥij] [wa j] [uj]	ail, aill eil, eill ay euil, ueil ill, i, ie- ié- iê- uy oy ouil	travail, travaill <u>er</u> sole <u>il</u> , oreill <u>e</u> pay <u>er</u> fauteu <u>il</u> , accue <u>il</u> (+ o <u>e</u> il) fil <u>le</u> , crie <u>r</u> , proprié <u>t</u> aire essuy <u>er</u> , tuy <u>au</u> voy <u>ag</u> e, envo <u>y</u> er grenouill <u>e</u> , brouill <u>ard</u>

40

³⁹ <http://sites.middlebury.edu/french-phonetique/514-2/5-3-voyelles/> [en ligne, consulté le 10/04/2018]

⁴⁰ <http://notrephonetique.canalblog.com/archives/2009/11/19/15860931.html> [en ligne, consulté le 14/04/2018]

Aujourd'hui, « treize voyelles sur les seize *historiques* sont nécessaires et suffisantes pour communiquer en français »⁴¹. En plus, il existe trois paires de voyelles qui « peuvent s'opposer entre elles par le timbre et par le sens dans certains couples »⁴² :



Il s'agit des voyelles qui présentent le même point d'articulation mais qui se différencient par l'ouverture de la bouche. Mais, on peut les trouver dans une autre syllabe d'un mot phonétique et « leur prononciation ouverte et fermée ne donne pas lieu à un changement de la signification. On peut les considérer comme des jumelles, parce que leurs différences importent peu »⁴³.

2.5. Les consonnes

À continuation, on va aborder un autre sujet qui présente des difficultés chez les élèves qui apprennent le français parce que les consonnes sont différentes selon l'espagnol ou le français. En espagnol il y a 22 consonnes tandis qu'en français il y a 17.

Par rapport au français, le système consonantique a peu évolué. Mais, aujourd'hui il y a une nouvelle consonne classifiée comme occlusive nasale qui se trouve dans des emprunts anglais qui présentent le suffixe *-ing*. Ainsi, selon les lieux d'articulation, on peut distinguer quatre types de consonnes :

Selon le mode occlusif constrictif : ici on trouve deux types de consonnes : les occlusives et les constrictives. En ce qui concerne les occlusives, « le passage de l'air est obstrué complètement un court instant puis réouvert et l'on entend une petite explosion »⁴⁴. On peut les appeler explosives selon le point de vue acoustique. Par rapport aux constrictives, « le passage de l'air est rétréci »⁴⁵. Elles s'appellent aussi des fricatives parce qu'elles

⁴¹ Briet, G., *La prononciation en classe*, Grenoble, FLE Pug, (2014), p. 99

⁴² *Ibidem*, p. 100

⁴³ *Ibidem*, p. 101

⁴⁴ Abry, D., *La phonétique*, Paris, Clé International, (2007), p. 33

⁴⁵ *Ibid*

présentent un bruit de frottement. On observe que les cordes vocales peuvent vibrer ou pas quand elles font ces sons.

Selon le mode sourd/sonore : ici on trouve les consonnes occlusives et constrictives parce qu'elles peuvent être sourdes, c'est-à-dire, quand les cordes vocales ne vibrent pas, ou sonores, quand les cordes vocales vibrent.

Selon le mode oral/nasal : en ce qui concerne les nasales, on trouve seulement les occlusives.

Selon le mode médian/latéral : « pour la majorité des consonnes, l'air passe par le canal médian de la langue. Mais pour une seule catégorie, l'air passe différemment : il s'écoule des deux côtés de la langue »⁴⁶.

		LIEU D'ARTICULATION						
MODE D'ARTICULATION		Bilabiales	Labio-dentales	Dentales	Alvéolaires	Post-alvéolaires	Palatales	Vélares
	OCCLUSIVES	ORALES	p b		t d			
NASALES		m		n			ɲ	
CONSTRUCTIVES	MÉDIANES		f v		s z	ʃ ʒ	j	
	LATÉRALES				l		(ʎ)	
	MÉDIANES				(r)			R
	À BATTEMENTS							
CONSONNES COMPOSÉES		{tʃ} bilabio-palatale et [w] bilabio-vélaire.						

47

Cependant, on peut aussi établir les consonnes selon le niveau acoustique et ainsi, on trouve les consonnes aiguës ou graves et en plus, les consonnes tendues ou lâches. Celles qui sont classifiées comme aiguës se caractérisent parce que comme la cavité est petite, le son est aigu. Le contraire arrive quand il s'agit d'une consonne grave : comme la cavité est grande, le son qui se produit est grave.

En tenant compte des consonnes tendues ou lâches, on peut dire que les consonnes les plus tendues sont les occlusives grâce à l'énergie articulatoire de son explosion.

En ce qui concerne l'espagnol, on observe 5 types différents de consonnes :

⁴⁶ *Ibidem*, p. 34

⁴⁷ <http://www.ieeff.org/212phonetics.htm> [en ligne, consulté le 12/04/2018]

D'abord, les consonnes occlusives : « en espagnol on trouve 3 phonèmes occlusifs sourds qui s'opposent entre eux à cause du lieu d'articulation »⁴⁸. C'est le cas de /p/, /t/, /k/. En plus, dans ce groupe, on trouve 3 phonèmes plus mais ils sont sonores : /b/, /d/, /g/. Ceux derniers, peuvent être articulés soit occlusifs, soit fricatifs. Ici, on trouve 3 types de consonnes occlusives.

- bilabiales : il s'agit des consonnes qui se forment quand les lèvres empêchent la sortie de l'air parce qu'ils se ferment. On souligne deux types de consonnes bilabiales : celles qui sont sourdes, comme c'est le cas du phonème /p/ ; et celles qui sont sonores, comme le phonème /b/.
- dentales : on les construit quand la langue choque contre les dents. Ici on distingue deux types : sourdes (c'est le phonème /t/) et sonores (c'est le phonème /d/).
- vélares : on peut les créer quand la partie finale de la langue choque contre le palais. On y trouve 2 types : sourdes, c'est le cas de l'allophone [k] ; sonores, le phonème /g/.

Il faut souligner que tous ces phonèmes ne présentent pas plusieurs oppositions entre eux et c'est pour cette raison que les oppositions se neutralisent quand ils se trouvent en position postnucléaire. Ainsi, on trouve 3 archiphonèmes qui sont le résultat de cette neutralisation :

- /B/ : c'est le résultat de la neutralisation des phonèmes –p/-b. Il est labial.
- /D/ : résultat de la neutralisation des phonèmes –t/-d. Il est dental.
- /G/ : résultat de la neutralisation des phonèmes –k/-g. Il est vélaire.

Ensuite, les consonnes nasales : elles présentent une fermeture des organes d'articulation dans la cavité buccale et un passage libre qui permet que l'air sorte lors des fosses nasales. Il faut signaler que toutes les consonnes nasales sont sonores et qu'il y a 3

⁴⁸ Quilis, A., *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arcos Libros, S.L., (2000), p. 46

phonèmes nasals en espagnol : /m/ « *miel* [miél] »⁴⁹ ; /n/ « *nacar* [nákar] » ; /ɲ/ ou /ɲ̄/ « *leña* [léɲa] o [leɲa] »⁵⁰.

Après, les consonnes fricatives : l'articulation de ce type de consonne a lieu lors d'une réduction des organes d'articulation. Il y a 5 phonèmes fricatifs en espagnol.

- labiodentale : elle présente un seul allophone [f] qui se produit dans toutes les positions de la chaîne parlée. Pour ce faire, la lèvre inférieure se pose sur les dents supérieures et les cordes vocales ne vibrent pas. Exemple : *frío* [frío]
- interdentale : comme la consonne précédente, elle a un seul allophone qui est construit dans toutes les positions de la chaîne parlée. Pour ce faire, la pointe de la langue se pose sur les incisifs ou s'introduit dans eux. Encore une autre fois, les cordes vocales ne vibrent pas. Par rapport à l'orthographe, elle est représentée avec /c/ lors des voyelles /e, i/ et avec /z/ lors des voyelles /a, o, u/. Exemples : *cecina, cigarro, jazmín, zócalo, zumo*.
- alvéolaire : avec un seul allophone, elle se construit dans toutes les positions de la chaîne parlée. Pour ce faire, la voile du palais se pose sur le mur du pharynx. En plus, les cordes vocales ne vibrent pas. Par rapport à l'orthographe, elle est écrite lors de /s/. Exemples : *casa, gasto*

Plus tard, les consonnes affriquées : en ce qui concerne l'articulation, elles sont produites à partir de deux moments (l'un occlusif et l'autre fricatif) par les mêmes organes d'articulation. Le phonème correspondant est /tʃ/. Exemples : *muchacho, chico*.

Après, les consonnes liquides : ici on trouve les consonnes latérales et les vibrantes. Elles présentent des caractéristiques pour lesquelles se trouvent entre les voyelles et les consonnes. Ainsi, par rapport au point d'articulation, la cavité buccale est plus ouverte que dans la production des autres consonantes. Cependant, il y a un obstacle qui empêche que l'air sorte. Par rapport à sa production, elles provoquent la vibration des cordes vocales et en plus, elles présentent des zones moins riches harmoniquement et des bruits fricatifs propres des sons fricatifs. Exemples : *llave, bolsa, pera, perra*.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 52

⁵⁰ *Ibid*

		labial	dental	alveolar	palatal	velar
oclusiva	sonora	/b/	/d/			/g/
	sorda	/p/	/t/			/k/
fricativa	sonora					
	sorda	/f/	/θ/	/s/		/x/
africada	sonora				/j/	
	sorda				/ç/	
líquida sonora	lateral			/l/	/ʎ/	
	vibrante	simple		/r/		
		múltiple			/r̄/	
nasal	sonora	/m/		/n/	/ɲ/	

51

En résumé, les consonnes du XXI^e siècle « se prononcent majoritairement à l'avant de la bouche et sont tendues »⁵². Comme système, elles sont moins complexes que celles des autres langues étrangères car elles sont « brèves et tendues pendant toute leur articulation »⁵³.

⁵¹ <http://controlalalengua.blogspot.com.es/2013/01/clasificacion-de-las-consonantes-segun.html> [en ligne, consulté le 14/04/2018]

⁵² Briet, G., *La prononciation en classe*, Grenoble, FLE Pug, (2014), p. 143

⁵³ *Ibid*

3. CHAPITRE 2 : DIFFÉRENCES ENTRE LES CONSONNES DU FRANÇAIS ET CELLES DE L'ESPAGNOL

Par rapport à cette question, on observe comment bien qu'il y ait des consonnes qui s'écrivent de la même façon dans les deux langues, la prononciation change soit en espagnol, soit en français, comme par exemple :

- La consonne [v] : en espagnol on ne distingue pas les sons des consonnes [b] et [v], c'est la graphie du mot celle qui indique la consonne avec laquelle on l'écrit. Cependant, en français on trouve cette différence et elle correspondrait au son de notre [f]. Par exemple, on peut demander aux élèves qu'ils prononcent quelques mots en français et en espagnol pour observer la différence et ceux seraient : *vaca/vache*, *vacaciones/vacances*, *libro/livre*, *bicicleta/vélo*. En plus, en espagnol existe un son que le français n'a pas : [β]. Il s'agit d'un « [b] prononcé sans fermer complètement les lèvres. Auditivement, il est à mi-chemin entre [b] et [v] »⁵⁴.
- La consonne [c] : en espagnol il y a deux sons à propos de cette consonne : [k] et [z]. On trouve le son [k] quand elle est suivie des voyelles [a, o, u]. Le son [z] apparaît quand elle est suivie des voyelles [e, i]. Alors, en français on trouve aussi deux sons : [k] et [s]. À propos du son [k], on prononce cela quand la consonne est suivie des voyelles [a, o, u] tandis que le son [s] est prononcé quand la consonne est suivie des consonnes [e, i]. On observe qu'il s'agit de la même différence qu'en espagnol mais ici, le son est différent.
En ce qui concerne cette consonne, on y trouve une autre consonne comme c'est [ç]. Elle est considérée comme une [c] avec un accent, donc, le son sera différent et on le prononcera toujours [s]. Par exemple : *leçon, ça, garçon*
- La graphie [ch] : ici, on trouve une grande différence car les mots qui présentent cette graphie se prononcent d'une façon différente en français et en espagnol.
Par rapport à l'espagnol, cette graphie se prononce [ts] tandis qu'en français, elle se prononce [ʃ]. On peut souligner qu'il s'agit d'un son qui présente beaucoup de difficultés chez les apprenants de français car on n'a pas un son pareil dans notre

⁵⁴ Companys, E., *Phonétique française pour hispanophones*, Paris, Hachette, (1966), p. 17

langue maternelle. Afin d'observer que les élèves sont capables de prononcer cette graphie soit en espagnol, soit en français, on leur propose des mots pour qu'ils pratiquent. Par exemple : *champagne/champán, shampoing/champú, chat/gato, machine/máquina, chien/perro*

- La consonne [f] : on la souligne parce qu'elle présente une difficulté quand on écrit les mots en français. Dans cette langue, on peut écrire cette consonne soit [f], soit [ph]. Ainsi, à propos de mon stage dans le lycée Las Salinas, j'ai pu observer comment les élèves n'ont pas écrit cette consonne de la meilleure façon. Ils doutent beaucoup et finalement ils écrivent les mots avec la consonne [f] et pas avec la consonne qui correspond, c'est-à-dire, la consonne [ph]. Cependant, quand on leur donne un exemple, comme par exemple *photo* pour indiquer que le son [f] peut être écrit avec [ph], ils se rendent compte et ils corrigent leurs erreurs. À ce propos, je propose aux élèves une liste de mots qui sont écrites avec cette consonne pour qu'ils observent la différence entre la graphie [f] et la graphie [ph]. Exemples :

GRAPHIE /F/	GRAPHIE /PH/
Fée	Téléphone
Infirmière	Photo
Coffre	Dauphin
Professeur	Eléphant
Souffler	Sphère
Fourmi	Amphithéâtre

- Le son [ʒ] : c'est un son qui existe seulement en français, donc, il présente des difficultés chez les apprenants de français. Il est formé à partir de « j + voyelle » ou à partir de « g + e/i ». On peut montrer aux élèves des mots qui présentent ce son et pratiquer avec eux la prononciation. Exemples : *je, jus, aujourd'hui, jambon, fromage, manger, original.*

- La consonne [k] : elle n'est pas une graphie de l'alphabet français parce qu'elle apparait dans des mots anglaises. Le son de cette consonne est comme celui de l'espagnol : [k]. Par exemple : *képi, karaté, kilo, kaki*.
- La consonne [l] : en français elle est mouille et en plus, elle ne correspond qu'à un [j]. Par contre, en espagnol, elle est palatale et elle est représentée par le son [ʎ]. Certaines zones de l'Espagne, du Paraguay et des régions andines présentent ce son.
- La consonne [n] : il s'agit d'une autre consonne qui présente des difficultés en français parce qu'elle se prononce d'une façon différente selon le cas. Quand il y a deux [n] dans le mot, quand elle commence le mot ou quand elle est prononcée à la fin du mot, on le prononce comme la consonne [n] de l'espagnol. Cependant, quand on ne trouve pas cela, elle est nasale et il faut faire attention entre le masculin et le féminin de certains mots comme par exemple : *bon/bonne, lion/lionne, pharmacien/pharmacienne*. À partir de mon stage dans le lycée, j'ai pu observer comment les élèves distinguent les deux mots, celui masculin et celui féminin. Cependant, quand ils doivent parler, ils ne font pas la différence entre les deux sons. En espagnol, on trouve le son [ɲ]. Il s'agit d'un *n* qui est articulé au même point que le [g].
- Le son [ɥ] : il s'agit d'un son caractéristique du français qui n'existe pas en espagnol. La difficulté de ce son fait que les hispanophones le prononcent comme un [w]
- Le son [ɲ] : on trouve ce son dans les deux langues mais il s'écrit différent. En espagnol, il y a la graphie [ɲ] tandis qu'en français c'est la graphie [gn]. La prononciation c'est la même mais les mots s'écrivent avec des graphies différentes. Il faut souligner que les élèves présentent des difficultés quand ils doivent prononcer ce son en français et on ne sait pas pourquoi. On peut penser que cela pourrait être à cause de la mauvaise prononciation de certains élèves parce qu'ils prononcent les mots comme ils sont écrits. C'est pour cette raison que je propose des exemples pour que les élèves observent que la prononciation est la même : *oignon, gagner, Espagne*.
- La consonne [r]. On peut dire que cela est la plus grande difficulté qu'on trouve comme professeur de FLE parce que la différence de cette graphie entre le français et

l'espagnol est brutale. En espagnol, cette graphie est construite quand la partie finale de la langue choque avec les dents supérieures. En outre, il faut parler de deux phonèmes qui présentent des difficultés même chez les espagnoles. Ces deux phonèmes sont [r] et [r̄]. Par rapport au phonème [r], il présente un seul allophone qui apparaît toujours à l'intérieur du mot. Quand on la prononce, on produit une brève occlusion de la pointe de la langue. Quelques exemples de ce phonème sont : *caro* → /káro/ [káro] ; *arar* → /aráR/. En ce qui concerne le phonème [r̄], il présente un seul allophone qu'on peut trouver en tête de mot ou dans l'intérieur mais devant une voyelle, soit précédée d'une voyelle ou des consonnes [n] ou [l]. Quand on prononce ce phonème, on produit deux ou plusieurs occlusions très brèves de la pointe de la langue contre les alvéoles. En parlant de l'orthographe, ce phonème correspond à la graphie *r* quand il se trouve en tête de mot ou à l'intérieur mais précédée des consonnes *n* ou *l*. En plus, il peut correspondre à la graphie *rr* quand il se trouve à l'intérieur du mot, dans une position entre voyelles. Quelques exemples sont : *torreón* → /toŕeón/ [toŕeón] ; *roca* → /ŕóka/ [ŕóka].

En français, elle est construite avec la luvette. Il faut pratiquer beaucoup ce son car il est très difficile et pour cela, je propose des mots : *France, Paris, garçon, personne, marron, rire, rose, rouge*

- La consonne [s]: une grande différence entre celle de l'espagnol et celle du français c'est que dans cette dernière langue il y a 3 types de [s] bien qu'en espagnol il y ait une seule. Ainsi, on trouve la [s] sourde : il s'agit du son [s] de l'espagnol. Elle apparaît au début du mot, quand il y a [ç], quand il y a une double [s] ou quand il y a une [s] avant les consonnes [p, t, k]. Exemples : *salut, garçon, massif, station, espace, leçon, dessert.*

La [s] sonore : on observe qu'elle est un peu plus difficile de prononcer parce qu'il s'agit du son [z] donc, il faut faire vibrer les cordes vocales. Il s'agit de la graphie [s] des liaisons, on la trouve entre deux voyelles à l'intérieur d'un mot, quand il y a la consonne [z] ou avant d'une consonne sonore. Elle fait que les apprenants de français aient beaucoup de difficultés pour la distinguer de la [s] sourde. Exemples : *poison, musique, maison, zéro, désert, utiliser.*

La [s] muette : elle ne se prononce pas. Il s'agit de la graphie [s] qu'on trouve à la fin des mots quand il n'y a pas de liaison. Par exemple : *fleurs, maris, bals, chiens*

- Le son [θ] : il est caractéristique de l'espagnol et il s'agit d'une « sorte de [s] prononcé avec la pointe de la langue entre les dents. La plupart des Andalous et des Sud-Américains ignorent ce son qu'ils remplacent par [s] »⁵⁵.
- La consonne [t] : on pourrait dire qu'il s'agit du même son en français et en espagnol, mais, on trouve qu'il y a une différence en français. Cette consonne se prononce [s] quand on la trouve dans *-tion, -tial, -tiel*. Par exemple : *nation, martial, civilisation, constitution*

3.1. Les syllabes

Une fois qu'on a étudié les voyelles ainsi que les consonnes, il faut parler des syllabes.

Selon le dictionnaire Larousse, une syllabe est « une unité linguistique intermédiaire entre le phonème et le mot, caractérisée par la fusion des unités phoniques qui la constituent »⁵⁶.

Étant donné que ce sujet comporte les syllabes, on établit deux types en français : celles qui sont ouvertes parce qu'elles terminent par une voyelle (CV) ; et celles qui sont fermées parce qu'elles terminent par une consonne (CVC). Il faut souligner que le français préfère les syllabes ouvertes parce qu'elles sont beaucoup plus fréquentes que les syllabes fermées.

À partir de cela, on peut affirmer que les groupes consonantiques présentent des caractéristiques dans les syllabes. Cela se voit dans des groupes constitués par deux ou trois consonnes qu'on peut trouver en position initiale, intervocalique ou finale. On va commencer par les groupes à 2 consonnes. Il s'agit des groupes les plus fréquents en français et ici on trouve :

- une consonne suivie de [l] : comme par exemple le suffixe *-able*. Quelques mots seraient : *perméable, prévisible, audible, flexible*

⁵⁵ Companyns, E., *Phonétique française pour hispanophones*, Paris, Hachette, (1966), p. 17

⁵⁶ *Le Grand Larousse Illustré 2018*, Paris, Larousse, (2017)

- une consonne suivie de [r] : comme les préfixes *pré-* et *trans-*. Quelques exemples sont : *prédire, prédestiné, préjugé ; transaction, transversal, transmettre*
- le son [kt] qu'on trouve en position intervocalique et finale. Il présente la graphie [ct]. Quelques exemples sont : *bactérie, secte, tactique, dictée, dictionnaire*
- le son [sk] qui se trouve dans les trois positions des syllabes. Quelques exemples sont : *scolaire, scout, ski, scandale*
- le son [sp] qu'on trouve en position initiale ou intervocalique. Quelques exemples : *spécial, splendide, sport, aspirine, espagnol, esprit*
- le son [st] qui se trouve dans les trois positions syllabiques. Exemples : *stand, style, astuce, estival, documentaliste, touriste, optimiste*
- le son [sm] qui constitue le suffixe *-isme*. Par exemple : *terrorisme, idéalisme, journalisme*. En plus, on trouve des mots isolés comme *marasme, fantasme ou sarcasme*

Par rapport aux groupes consonantiques constitués par 3 consonnes, on trouve :

- le son [stR] qui se présente avec la graphie [str] dans les trois positions syllabiques. Exemples : *pédestre, orchestre, frustré, astronome, strident, stratégie*
- le son [skR] présenté avec la graphie [scr]. Exemples : *prescrire, discrète, manuscrit*
- le son [ktR] qui constitue la graphie [ctr]. Quelques exemples sont : *électrique, spectre, doctrine*
- une consonne suivie du son [RWa] qu'on trouve dans *croix, froid, endroit*
- la graphie [ksjõ] qui se trouve dans *distraktion, interjection, rédaction, contraction*

En ce qui concerne les syllabes de l'espagnol, on peut dire qu'il y a trois étapes dans sa création :

D'abord, l'étape initiale qui va de la fermeture des organes articulatoires jusqu'à une plus grande ouverture. Après, l'étape centrale. Il s'agit de l'axe de la syllabe et c'est ici qu'on trouve le pouvoir de prolongation du phonème qui constitue le noyau syllabique, il y a un maximum d'ouverture, de sonorité, de perceptibilité et d'intensité. Et finalement, l'étape finale qui va de l'ouverture jusqu'à la fermeture.

Après avoir étudié la formation des syllabes espagnoles, on peut les classer en 4 types :

- syllabes ouvertes : elle « finie dans le même noyau syllabique [...] et la voyelle s'appelle libre »⁵⁷
- syllabes fermées : elle « finie dans une ou plusieurs consonnes [...] et la voyelle s'appelle fermée »⁵⁸
- syllabes qui s'accentuent ou toniques : « le noyau syllabique supporte l'intensité du mot ou du groupe phonique dont elles se trouvent »⁵⁹
- syllabes qui ne s'accentuent pas ou atones : le noyau syllabique ne présente pas la même intensité que les syllabes toniques »⁶⁰

À partir de cela, on peut établir la division des syllabes de l'espagnol :

Lorsqu'il y a une consonne située entre deux voyelles, elle se répartit avec la voyelle suivante. Exemple : *casa* [ká-sa]

Quand il y a deux consonnes et elles se trouvent entre deux voyelles, il faut tenir compte que les groupes [pr, br, pl, bl, fr, fl] ne peuvent pas être séparés. Cela est le même cas qu'on trouve avec les groupes [gr, gl, kr, kl] et les groupes [dr, tr].

⁵⁷ Quilis, A., *Curso de fonética y fonología españolas*, Madrid, Textos Universitarios. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, (1990), p. 138

⁵⁸ *Ibid*

⁵⁹ *Ibid*

⁶⁰ *Ibidem*, p. 139

Les autres groupes qui présentent deux consonnes entre deux voyelles mais qui ne sont pas ceux qu'on a déjà étudiés, ils se divisent de façon que la première consonne ferme la syllabe précédente et la deuxième fait partie de la syllabe suivante.

Lorsqu'il y a trois ou plusieurs consonnes qui se trouvent entre deux voyelles on peut trouver que les deux consonnes finales constituent un groupe consonantique (*contraer* [kon-tra-ér]) ou que les deux premières consonnes constituent un groupe qui présente une nasale et une fricative (*construir* [kons-tru-ír]).

Deux voyelles qui ne sont pas élevées constituent deux syllabes différentes. Exemples : « *aéreo* [a-é-re-o], *pelear* [pe-le-ár], *lea* [lé-a] »⁶¹

Une triphthongue constitue une syllabe ou une partie d'elle. Par exemple : *buey* [bwéi]

Lorsqu'il y a une voyelle fermée et pas accentuée et une voyelle fermée mais accentuée, on trouve deux syllabes différentes. Par exemple : *país* [pa-ís]

3.2. L'enchaînement consonantique

On trouve un phénomène qui a lieu avec les syllabes. Il s'agit de l'enchaînement consonantique, « le passage d'une consonne finale toujours prononcée dans la première syllabe du mot suivant »⁶². Par exemple : *il arrive* [ilaRiv]

Il s'est produit quand un mot termine par une consonne et le mot suivant commence par une voyelle. De cette façon, la consonne change de syllabe. Il s'agit d'une autre difficulté chez les espagnols qui apprennent le français parce que leur langue maternelle ne respecte pas le mot.

⁶¹ *Ibidem*, p. 141

⁶² Abry, D., *La phonétique*, Paris, Clé International, (2007), p. 19

3.3. La liaison

Un autre phénomène qui présente des difficultés chez les apprenants de français c'est la liaison. Il s'agit de « l'apparition d'une consonne finale non prononcée dans la première syllabe du mot suivant »⁶³. Par exemple : *grand homme* [gRãtãm]

On observe que la liaison se produit lorsque qu'il y a deux voyelles : une qui finit le premier mot et la deuxième qui se trouve en tête de mot d'une autre. Donc, entre les deux mots on trouve une consonne latente qui permet la réalisation de la liaison mais dans certaines conditions. Par exemple, on fait la liaison avec les graphies suivantes quand elles se trouvent entre deux voyelles : [z], [t], [n], [R], [p], [g]. Il faut dire que cette dernière est moins fréquente. Quelques exemples sont : *Moyen Âge* [mwajenaʒ], *deux hommes* [døzãm].

Il faut souligner qu'historiquement « la liaison est la survivance de quelques enchaînements de consonnes finales »⁶⁴. Cependant, aujourd'hui « ces consonnes finales sont muettes dans les mots isolés, mais on les prononce encore si le mot qui suit commence par une voyelle »⁶⁵.

En outre, il faut dire qu'il y a trois types de liaisons : obligatoires, facultatives ou interdites. En ce qui concerne la liaison obligatoire, elle est constituée normalement après ces différentes catégories de mots :

- les déterminants : articles définis (*le, la, les*), articles indéfinis (*un, une, des*), articles contractés (*au, aux, du, des*), déterminants possessifs (*mon, ton, son, ma, ta, sa, notre, votre, leur, leurs*), démonstratifs (*ce, cet, cette, ces*), interrogatifs (*quel, quelle, quels, quelles*), exclamatifs (*quel, quelle, quels, quelles*), numéraux cardinaux (*un, deux, trois, cinq, dix*)
- les pronoms personnels : *je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*
- les adverbes : *très, plus, bien, mieux, moins*
- les prépositions : *dans, chez, sans, sous, en*

⁶³ *Ibidem*, p. 21

⁶⁴ *Ibidem*, p. 22

⁶⁵ *Ibid*

- les verbes qui sont suivis d'un pronom personnel sujet quand on a fait l'inversion du sujet : *sont-elles ?*, *est-il ?* Il faut souligner que quand il n'y a pas de consonne dans le verbe conjugué, on ajoute un [t] qui est épenthétique : *a-t-on... ?*, *parle-t-elle... ?*, *mange-t-il... ?*

Lorsqu'on croit à « l'efficacité du contact retardé avec l'écrit [...], nous attirons l'attention sur le mot phonétique et exigeons l'utilisation [...] des liaisons obligatoires dès le niveau A1 »⁶⁶.

Par rapport aux liaisons facultatives, on peut dire qu'il s'agit d'un type de liaison conseillé. Il faut tenir compte des différents registres de la langue française parce que si le locuteur utilise le registre familier, on ne trouve presque des liaisons. Donc, il est très important d'identifier dans lequel nous parlent. On peut dire que ce type de liaison présente des difficultés chez les apprenants de français car ils n'ont pas étudié au lycée les différents registres de langue. C'est pour cette raison qu'ils commettront plusieurs erreurs. En plus, on peut établir quelques règles afin de reconnaître une liaison facultative :

- on les trouve après les noms pluriels : *les femmes arrivent* [ləfamzaRiv]
- après les conjonctions : *mais enfin* [mɛzãfẽ]
- après le verbe *être* quand il a un sujet personnel : *il est absent* [ilɛtapsã]
- après les adverbes : *complètement énervé* [kõplɛmãtenɛRvɛ]

En parlant des liaisons interdites, il faut dire qu'on ne doit pas les prononcer lorsqu'on trouve une de ces situations :

- après un substantif : *la maison est grande* [lamɛzõɛgRãd]
- entre le nom et l'adjectif lorsque ce dernier se trouve après le nom : *ce robot intelligent* [sɛroboɛtɛlizã]
- après les interrogatifs *combien*, *quand*, *comment* et dans une interrogation lorsque le sujet pronom personnel est inversé: *combien en veux-tu ?* [kõbjɛãvøty], *quand arrive-t-on ?* [kãaRivtõ], *comment est-ce que tu t'appelles ?* [komãɛskøtyapɛl]

⁶⁶ Briet, G., *La prononciation en classe*, Grenoble, FLE Pug, (2014), p. 17

Après avoir étudié les trois types de liaison dont le français dispose, on peut affirmer qu'il s'agit d'un problème pour l'apprenant de français car il ne fait pas la distinction entre des groupes phoniques qui peuvent être identiques mais qui présentent une signification différente. À ce propos, le professeur de Français comme Langue Étrangère devrait enseigner la liaison et comment elle est construite dès le début de l'année scolaire afin que les élèves puissent la prononcer plus facilement.

3.4. Le « e » muet

« L'E muet qui tantôt existe, tantôt ne se fait presque point sentir qu'il ne s'efface entièrement et qui procure tant d'effets subtils de silences élémentaires et qui termine et prolonge tant de mots par une sorte d'ombre... »

Paul Valéry, *Variétés III*⁶⁷

Maintenant, on aborde un autre sujet qui présente des difficultés dans les espagnoles qui apprennent le français comme langue étrangère parce qu'elle n'existe pas en espagnol. Il s'agit de la graphie [e] qui se prononce [ə] dans certains cas car elle ne se prononce pas. Elle présente multiples appellations comme : *e* muet, instable, caduc, schwa. Cependant la meilleure appellation serait celle de « e » instable car elle est supprimée quelquefois et d'autres elle est conservée. Ainsi, « cette voyelle *e* est particulière, car elle peut ne pas être prononcée en fonction de sa position dans le mot, du degré de formalité de la situation et de l'origine géographique du locuteur ». ⁶⁸

Il s'agit d'une voyelle qui, à l'oral, « dépend de raisons distinctives, de conditions phonétiques particulières, du registre adopté, de variantes régionales ou individuelles »⁶⁹.

On observe que les apprenants de français ont tendance à prononcer le [ə] final après une consonne sourde, donc, ils prononcent d'une façon défectueuse. « Les Espagnols ont tendance à réduire à leur seule phase implosive les consonnes devenues finales, ce qui les

⁶⁷ Abry, D., *La phonétique*, Paris, Clé International, (2007), p. 24

⁶⁸ Briet, G., *La prononciation en classe*, Grenoble, FLE Pug, (2014), p. 20

⁶⁹ Argod-Dutard, F., *Éléments de phonétique appliquée : prononciation et orthographe en français moderne et dans l'histoire de la langue. Aspects prosodiques et métriques*, Paris, Armand Colin, (1996), p. 46

rend souvent inaudibles pour une oreille française »⁷⁰. À ce propos, on peut dire que la suppression du [ə] en position finale de mot ne présente aucune différence dans l'articulation du mot dans la prononciation de la consonne précédent. En fait, « les hispanophones ont beaucoup de mal à prononcer d'une façon suffisamment nette une consonne finale »⁷¹. Comme professeurs, on doit proposer des activités afin de résoudre les problèmes de prononciation et d'améliorer la communication.

Ainsi, on peut dire que la présence de cette graphie est réglée par des facteurs différents. Elle est présente obligatoirement « à l'intérieur d'un groupe rythmique, lorsqu'il est précédé de deux consonnes et suivi d'une ou deux consonnes »⁷². Par exemple : « *des arbres indistincts* [dezaRbRəzɛ̃dis'tɛ̃] »⁷³. Aussi, quand cette graphie se trouve dans un groupe de mots, comme par exemple *la table ronde* [latabləRɔ̃d]. Cependant dans certains groupes qui sont très faciles à prononcer et qui sont très courants, le « e » peut être supprimé à cause de l'économie du langage. Exemple : « *il sera* [ilsRa], *parce que* [paRsk] »⁷⁴. Elle est aussi obligatoire devant un *h* d'origine anglaise ou germanique. Exemples : « *le hareng* [ləaRɑ̃], *vous seriez* [vusəRje], *le* [lə] »⁷⁵.

Elle est omise en position finale des groupes rythmiques (*J'y pense* [ʒypɑ̃s]) et des groupes précédés d'un *h* muet, c'est-à-dire, d'origine latine (*héros* [eRo]). Ces groupes peuvent être aussi précédés d'une voyelle (*droite* [dRwat]) ou d'une consonne mais suivis d'une ou de deux consonnes (*ils glissent* [ilglis]) ou d'une voyelle (*bordée* [bɔ̃Rde]).

Au début d'un groupe quand il est précédé d'une seule consonne, elle est facultative. Cela a lieu à cause de l'économie du langage. Exemple : *fenêtre* [fənɛtR]

En résumé, on donne des explications à propos du maintien et de la faiblesse du [ə] :

- sa suppression est facultative parce qu'il peut tomber lorsque le débit est rapide, cependant, dans la lecture ou dans les conversations il est recommandé de le conserver.

⁷⁰ Companys, E., *Phonétique française pour hispanophones*, Paris, Hachette, (1966), p. 100

⁷¹ *Ibidem*, p. 101

⁷² Argod-Dutard, F., *Éléments de phonétique appliquée : prononciation et orthographe en français moderne et dans l'histoire de la langue. Aspects prosodiques et métriques*, Paris, Armand Colin, (1996), p. 84

⁷³ *Ibid*

⁷⁴ *Ibid*

⁷⁵ *Ibid*

- quand on trouve plusieurs [ə] qui se suivent, il faut les prononcer alternativement : si on prononce le premier [ə], on ne peut pas prononcer le deuxième. Si on ne prononce pas le premier [ə], il faut prononcer le deuxième.
- lorsque les élèves présentes de difficultés dans la prononciation, on doit prononcer le [ə] de la syllabe initiale même s'il y a une consonne fricative devant lui. Exemple : « *le devoir de français* [lədøvwɑRdøfRãsɛ] »⁷⁶
- il a la fonction de changer les sons [k] en [s] et [g] en [ʒ] dans certains mots. Exemples : « *douceâtre* [dusɑtR], *bourgeon* [buRʒɔ̃] »⁷⁷

3.5. L'élision

Un autre sujet dont il faut faire attention quand on apprend le français c'est l'élision. Il s'agit de « la suppression de l'élément vocalique final d'un mot devant un mot commençant par une voyelle ou un *h* muet »⁷⁸. Par exemple :

Le ami → l'ami /lami/

La histoire → l'histoire /listwaR/

Si il → s'il /sil/

Cependant, dans le registre familier, on peut observer que le *u* peut aussi tomber. C'est le cas de *tu* [ty].

Ainsi, on peut dire que ce phénomène ne présente pas de problèmes par rapport à la prononciation mais on peut trouver des difficultés à l'écrit et dans la création des syllabes et du rythme de la chaîne parlée parce que la suppression de la voyelle crée une seule syllabe.

⁷⁶ Bretos, J., Tejedor, D., et Bénit, A., *De la prononciation à la graphie : Tableaux de phonétique du français contemporain*. Nouvelle édition revue et augmentée, Madrid, Ed. UAM, (2006), p. 121

⁷⁷ *Ibid*

⁷⁸ *Le Grand Larousse Illustré 2018*, Paris, Larousse, (2017)

4. CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Pendant les dernières années, il y a eu une grande obsession des professeurs de FLE pour faciliter et promouvoir l'accès des étudiants de français à la culture francophone. L'objectif était d'attirer l'attention, en augmentant ainsi la demande de cette langue, de notre cadre d'étude entre les étudiants, mais aussi de montrer la validité et l'importance d'une langue parlée dans plusieurs pays de l'Europe mais aussi du monde entier. Alors, les propositions didactiques qui ont surgi à propos de cette préoccupation, ont lieu à plusieurs expériences destinées à la présentation de la francophonie à partir d'une perspective beaucoup plus proche à la réalité de nos élèves.

En outre, l'apparition des TICs (les Technologies de l'Information et de la Communication) a apporté des changements fondamentaux en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage d'aujourd'hui. La façon d'accéder à l'apprentissage de la part des élèves de français comme langue étrangère a beaucoup changé dans les dernières années. Il s'agit des outils qui « simplifient (parfois), complexifient (souvent), enrichissent (à coup sûr) les situations d'apprentissage »⁷⁹. Alors, ils aident à l'apprentissage et à l'enseignement des langues.

L'histoire de la technologie est liée à celle de la pédagogie parce que cette première a toujours influencé les pratiques pédagogiques. L'apparition de l'Internet en 1968 a supposé une très grande découverte qui a permis de supprimer les distances entre les individus mais aussi, elle a facilité le partage de l'information. Il faut souligner que cela a été possible grâce à une autre grande découverte : celle du World Wide Web entre 1989 et 1991. Ainsi, l'Internet a été utilisé par les enseignants comme un outil informatique qui permettait l'enseignement à travers l'accès à l'information et aux plans de leçons en collaborant avec d'autres enseignants. Étant donné que les TICs accèdent aux informations et servent à renforcer les cours, les enseignants les utilisent comme outil afin de motiver les apprenants. Alors, les apprenants échangent des connaissances avec leurs pairs pour acquérir d'autres connaissances et compétences d'une façon facile et vite. L'enseignant, donc, doit dépasser son rôle de médiateur entre les élèves et le monde afin de s'adapter à ce type d'enseignement et aux différents besoins des élèves. On ne peut pas remplacer l'enseignant par une machine bien

⁷⁹ Tardieu, C., Pugibet, V., *Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*, Actes du colloque des IUFM du Pôle Île-de-France (11 et 12 décembre 2003), Paris, Scérén - CNDP - CRDP Bourgogne, (2005), p. 241

que cette dernière possède beaucoup plus de connaissances. Bien qu'on puisse penser que les TICs sont une menace pour l'enseignement, elles constituent un renfort qui permet sortir de la routine dans les cours de langue étrangère. C'est pour cette raison que plusieurs enseignants utilisent l'ordinateur afin de montrer une présentation digitale du sujet à étudier, qui est attirante aux élèves. Le but n'est que motiver aux élèves.

Par rapport à l'enseignement du FLE, l'usage des TICs en cours signifie que la langue va être enseignée d'une façon différente par rapport à son enseignement traditionnelle. Ces outils permettent que l'élève devienne plus autonome grâce à l'apprentissage à travers l'expérience et l'action. En outre, ils améliorent le transfert de ce qu'ils ont appris dans d'autres matières ou dans d'autres contextes. Ainsi, il faut joindre les connaissances de ces élèves à quelques compétences qui sont très appréciées actuellement.

Ces changements ont affecté aux enseignants de FLE et c'est pour cette raison qu'on a dû s'impliquer beaucoup plus dans le procès d'enseignement-apprentissage afin de favoriser les connaissances ainsi que les compétences des élèves. À ce propos, il faut dire que les professeurs sont des élèves qui doivent s'actualiser par rapport à l'enseignement du FLE.

La phonétique s'agit d'un des trois piliers de la linguistique, avec la grammaire et le vocabulaire. Donc, elle étudie les sons fondamentaux afin d'obtenir une bonne compétence communicative dans une langue étrangère.

Lorsqu'il est nécessaire de se communiquer avec les autres, l'apprentissage des langues étrangères ainsi que la traduction deviennent un outil très demandé aujourd'hui. Cependant, on doit se demander comment on peut améliorer l'enseignement des langues étrangères et c'est ici qu'on trouve la didactique car elle signifie « qui vise à instruire, qui a rapport à l'enseignement »⁸⁰. Selon Martínez, elle recouvre « un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres »⁸¹. Ainsi, on reconnaît trois catégories parmi ces éléments :

Premièrement, des savoirs linguistiques qui concernent la grammaire et le lexique, donc, les éléments qui règlent le fonctionnement de la langue. Deuxièmement, des compétences communicatives utilisées afin d'agir sur le réel. Troisièmement, le savoir-être qui concerne les comportements culturels qui sont indissociables de la langue.

⁸⁰ Rey, A., Verdier, F., *Le Petit Robert de la langue française*, Paris, Le Robert, (2017)

⁸¹ Martínez, P., *La didactique des langues étrangères. Que Sais-je ?*, Paris, PUF, (2004), p. 3

Alors, l'apprentissage d'une langue contribue à la création de l'individu comme adulte mais aussi comme citoyen en développant des compétences et l'appropriation d'éléments linguistiques.

Il est nécessaire d'étudier l'évolution des différentes méthodologies employées pour l'enseignement de langues étrangères afin de montrer les nouvelles approches par rapport aux méthodes traditionnelles en parlant de phonétique.

4.1. La méthodologie traditionnelle

Dans le XIX^e siècle la phonétique se révèle après avoir été considérée, tout au long de plusieurs années, la discipline chargée de montrer une attitude objective et scientifique de la linguistique. En plus, les outils qui permettent l'étude physique ainsi qu'articulatoire de la langue ont permis que la phonétique obtienne une place dans la méthodologie du FLE.

Tout d'abord, il faut parler de la méthodologie traditionnelle. Il s'agit de la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères la plus ancienne car elle est née à la fin du XVI^{ième} siècle. Bien qu'elle fût utilisée pour l'enseignement du latin et du grec, au milieu du XX^{ième} siècle, elle a pris sa place dans l'enseignement de langues modernes. Son but était la grammaire et l'étude de la langue à travers des textes littéraires que les élèves devaient traduire. Aujourd'hui elle s'impose « dans les exercices traditionnels de thème et de version, voire même dans les activités de traduction de phrases isolées »⁸². Alors, c'est à partir de la traduction que les élèves apprennent la grammaire.

Malgré cela, la phonétique jouait un rôle secondaire parce qu'elle se limitait à la lecture de ces textes littéraires et la priorité se trouvait dans l'apprentissage à travers l'écriture. Ainsi, cette méthodologie donnait naissance à bons traducteurs de textes littéraires parce qu'elle s'adressait à une langue littéraire.

⁸² Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, Clé International, (2006), p. 50

4.2. La méthode directe

Quelques années plus tard, vers les années 1900, une autre méthodologie est née : la méthode directe. Elle apparaît comme le résultat de l'évolution interne entre la méthodologie traditionnelle et la méthode naturelle. Le but de cette méthode est celui d'apprendre les langues afin de se communiquer, c'est-à-dire, qu'on apprend une langue étrangère « pour la parler, l'écrire et la lire, tandis qu'on apprend les langues anciennes seulement pour les lire »⁸³.

Par rapport à la méthode antérieure, les explications se réalisent dans la langue cible en utilisant des gestes et des mimiques s'il est nécessaire. La grammaire est apprise d'une façon implicite mais aussi inductive selon les documents utilisés et les activités proposées par l'enseignant.

En fait, les élèves utilisent, dès le premier contact, la langue étrangère pour se communiquer. À ce propos, il faut souligner l'importance de l'oral dans cette méthode car les élèves ne faisaient que parler puisque les enseignants proposaient des activités qui favorisaient les conversations. Ainsi, à travers des activités liées à l'utilisation de l'alphabet phonétique international (API) les apprenants travaillent la prononciation et donc, la phonétique.

4.3. La méthodologie audio-orale (MAO)

La méthodologie suivante a surgi au cours de la Deuxième Guerre Mondiale et elle s'appelle méthodologie audio-orale (MAO). Elle a été créée afin de répondre aux besoins des États-Unis de former très rapidement des militaires compétentes aux langues étrangères vivantes. Il faut souligner qu'elle se caractérise par la répétition et la mémorisation.

Cette méthode a beaucoup influencé dans l'enseignement du FLE parce qu'elle est basée sur la courant structuraliste de Bloomfield et sur la courant béhavioriste de Skinner. À partir de cela, grâce aux outils comme les nouvelles technologies et les laboratoires de langues, la phonétique s'est beaucoup développée en suivant des recherches linguistiques sur

⁸³ Collard, F., *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Bruxelles, Maison d'Édition Alfred Castaigne, (1904), p. 7

le terrain. En plus, elle a été la première qui a introduisé un enseignant natif pour apprendre la langue étrangère.

En ce qui concerne le structuralisme de Bloomfield, il « s'efforce de faire abstraction de la signification »⁸⁴, donc, il fait appel à l'ensemble de structures. Il essaie d'apprendre les langues étrangères en faisant apparaître la capacité communicative d'une façon naturelle et spontanée.

À propos de la courant béhavioriste, Puren dit qu'elle a influencé cette méthode grâce au « retour qu'il opéré vers une conception plus passive du sujet, tendaient en effet à affaiblir le rôle des méthodes active et intuitive dans la conception du processus tant scolaire que naturel d'apprentissage ou d'acquisition linguistique »⁸⁵. C'est-à-dire, que cette courant proposait des activités de répétition à travers d'un modèle afin d'obtenir l'automatisation des différentes structures de la langue étrangère.

Aujourd'hui, cette méthode est basée sur les contributions de la linguistique structurale et en plus, elle donne beaucoup d'importance à l'apprentissage de l'oral, donc, la phonétique va être très travaillée.

Cependant, cette méthode a expérimenté des changements et l'un c'est l'apparition de la méthode SGAV (structuraux-globales audiovisuelles) dans les années 1960. Elle est fondée sur « la toute-puissance du structuralisme ainsi que sur une totale confiance dans les théories behavioristes [...] et dans les bienfaits des techniques permettant de fixer des mécanismes »⁸⁶.

Elle s'intéresse pour l'apprentissage de la langue étrangère en travaillant l'oral et une grammaire implicite. En plus, elle apporte une revalorisation des éléments linguistiques tels la grammaire, le lexique et la phonétique mais aussi des éléments non linguistiques tels l'intonation, le rythme, les mimiques et les gestes. C'est ici que le son apparaît associé à une image pour faciliter la compréhension des messages qui se produisent.

En définitive, l'apprentissage de la phonétique a été travaillé en utilisant la discrimination des sons. De cette façon, les enseignants montraient aux élèves la représentation des sons ainsi que le mode de les articuler pour qu'ils les reproduisaient en créant des dialogues.

⁸⁴ Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Collection dirigée par Robert Galisson, Paris, Clé International, (1988), p. 231

⁸⁵ *Ibidem*, p. 197

⁸⁶ Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, Clé International, (2006), p. 51

4.4. L'approche communicative

Les publications du Conseil de l'Europe et ses travaux ont contribué à l'évolution de l'enseignement de langues étrangère. C'est pour cette raison que l'approche communicative a surgis. Elle a permis de donner la voie à l'approche actionnelle en diffusant la centration sur l'apprenant, l'enseignement de la compétence de communication, les activités communicatives, l'introduction des documents authentiques, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, le traitement de la grammaire ainsi que des erreurs et l'introduction d'un lexique riche et varié. Le changement lors des méthodes précédentes a été « la souplesse de progression lexicale et grammaticale »⁸⁷ qui est au service de la communication.

L'approche fonctionnelle/notionnelle s'intéresse par la recherche des besoins lors du langage. Ces besoins sont analysés dès le début de l'apprentissage afin de produire un apprentissage ciblé sur eux.

4.5. L'approche actionnelle

Il y a une autre approche très important dans l'évolution de la didactique en classe de FLE : l'approche actionnelle. Le but c'est que les apprenants deviennent plus autonomes car cela permettra créer des relations avec les personnes avec lesquelles ils apprennent la langue étrangère. De cette façon, ils pourront « échanger des informations, donner son opinion, raconter ses expériences, convaincre, argumenter, nuancer sa pensée »⁸⁸. En plus, cette approche se base sur les concepts de l'approche communicative mais elle ajoute une « tâche » que les apprenants devront accomplir dans les différents contextes où ils se confronteront dans la vie sociale.

Cependant, il a existé des approches qui n'étaient pas conventionnelles. Elles constituaient les approches psychologiques, qui étaient basés sur quelques conditions particulières de l'apprentissage, comme par exemple le processus cognitif. Il faut souligner qu'elles ont été créés dans les années 1975-1985 et que leur impact par rapport aux autres approches n'est que peu sensible.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 63

⁸⁸ *Ibidem*, p. 64

Aujourd'hui, afin de motiver les apprenants et d'accélérer le processus d'apprentissage, les enseignants utilisent différents matériels pédagogiques comme les manuels ou les outils complémentaires, les supports techniques tels l'ordinateur, le tableau, l'écran digitale, les haut-parleurs, le DVD ou le projecteur. En outre, les assistants de langues présentent un rôle très important dans l'enseignement de la langue étrangère parce que les apprenants ont l'occasion d'utiliser tout le bagage qu'ils ont étudié tout au long des cours avec un natif. Ainsi, ils pourront corriger et améliorer leur prononciation. Donc, la phonétique est devenue de plus en plus importante puisqu'on veut que les apprenants acquissent une compétence presque native.

En résumé, « La didactique est bien une tentative de réponse à l'insatisfaction née de l'aléatoire, un essai de mise en forme et une recherche du faisable »⁸⁹. Il faut souligner que l'innovation doit être choisie et contrôlée et que les questions surgissent après la réflexion des enseignants et des élèves dans la classe de langue étrangère.

Ainsi, le but d'un professeur de FLE est « de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place »⁹⁰. Et à propos de la phonétique, le but du professeur est de développer l'intelligibilité et l'autonomie de l'apprenant. En tenant compte l'intelligibilité, « l'apprenant doit pouvoir exprimer ses intentions de manière à être compris aisément et sans effort par son interlocuteur »⁹¹. Ainsi, ses échanges auront plus de succès, « ce qui augmentera sa confiance en lui-même et l'incitera à utiliser la langue plus fréquemment »⁹². Quant à l'autonomie, il existe des « moyens qui permettront à l'apprenant de continuer à se perfectionner, il y a l'adoption d'une démarche explicative et le développement de l'habileté à s'autocorriger »⁹³.

D'un côté, la démarche explicative a rapport avec l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation. Il est basé, donc, « sur les faits à l'étude »⁹⁴, les explications ainsi que les diagrammes aident à la production orale de l'apprenant.

De l'autre côté, l'habileté à s'autocorriger est aussi important dans l'apprentissage d'une langue étrangère car elle « se développe progressivement et la tâche du professeur se résume à montrer à l'apprenant à relever ses erreurs, à identifier la nature de ces dernières et à

⁸⁹ Martinez, P., *La didactique des langues étrangères. Que Sais-je ?*, Paris, PUF, (2004), p. 123

⁹⁰ <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, [p. 11, consulté le 16/04/2018]

⁹¹ Champagne, C., Bourdages, J., *Le point sur la phonétique*, Paris, Clé International, (1993), p. 38

⁹² *Ibid*

⁹³ *Ibid*

⁹⁴ *Ibid*

choisir un mode de correction approprié »⁹⁵. Pour ce faire, il faut que l'apprenant possède un grand domaine auditive de la langue parce que « l'autocorrection de la prononciation est tributaire de cette habilité »⁹⁶. En plus, si l'apprenant présente des difficultés par rapport au contrôle auditive, le professeur peut le donner une autre technique qui lui permettra « de se perfectionner en discrimination auditive »⁹⁷ : l'auto-évaluation. Elle permet d'identifier les points forts de l'apprenant mais aussi les faiblesses qu'il doit corriger et améliorer.

4.5.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Un outil très important dans l'enseignement des langues des dernières années c'est le CECRL car, à partir de sa conception dans l'approche actionnelle, il permet de connaître la place que la phonétique occupe dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un document publié en 2001 par le Conseil de l'Europe qui définit les degrés de connaissances et d'habilités que les apprenants d'une langue étrangère doivent acquérir afin d'atteindre un comportement langagier efficace. Il a été créé afin d'établir des niveaux de maîtrise des langues qui soient communs non seulement en Europe, mais dans le monde entier à cause du concept de plurilinguisme qui a pris de l'importance par le Conseil de l'Europe.⁹⁸

Alors, selon le CECRL l'approche au plurilinguisme

met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes [...] il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle des langues sont en corrélation et interagissent⁹⁹

L'innovation du CECRL est qu'il est utilisé comme une guide pour apprendre, enseigner et évaluer les langues. Il présente une échelle d'évaluation du contrôle d'une langue

⁹⁵ *Ibidem*, p. 40

⁹⁶ *Ibid*

⁹⁷ *Ibid*

⁹⁸ <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [en ligne, consulté le 16/04/2018]

⁹⁹ <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [p. 11, consulté le 16/04/2018]

qui peut être indépendante de l'organisme évaluateur et aussi transposable à une autre langue permettant la mobilité des personnes qui la parlent.

À ce propos, il est nécessaire de prendre comme référence le CECRL afin de développer toutes les compétences clés qui présentent nos élèves selon leurs connaissances.

En tenant compte la phonétique, le CECRL l'envisage comme un outil nécessaire pour l'apprentissage et les savoirs d'une langue. Cela donne une capacité efficace et individuelle à tous les apprenants de dépasser des défis dans l'apprentissage d'une langue. C'est pour cette raison qu'il stipule une compétence phonologique, c'est-à-dire, les connaissances de la perception et de la production mais aussi l'aptitude à percevoir et à produire. En outre, on observe comment le CECRL envisage la phonétique dans un second plan à propos de l'expression oral, la reconnaissance et la prononciation de sons.

4.5.2. La LOMCE

En Espagne, l'apprentissage de langues étrangères est marqué par la LOMCE¹⁰⁰, c'est-à-dire, par la présente loi éducative et elle utilise les recommandations proposées par le CECRL. Alors, selon la LOMCE, les langues étrangères constituent le bagage des personnes dans un monde qui change constamment et où les relations entre les individus et les pays deviennent plus fréquentes et plus étroites. En plus, l'apprentissage des langues doit s'approcher au processus d'acquisition de la langue maternelle afin de produire des résultats naturels et qui puissent être directement employés à l'usage linguistique réel. C'est pour tout cela que l'apprentissage des langues devient nécessaire.

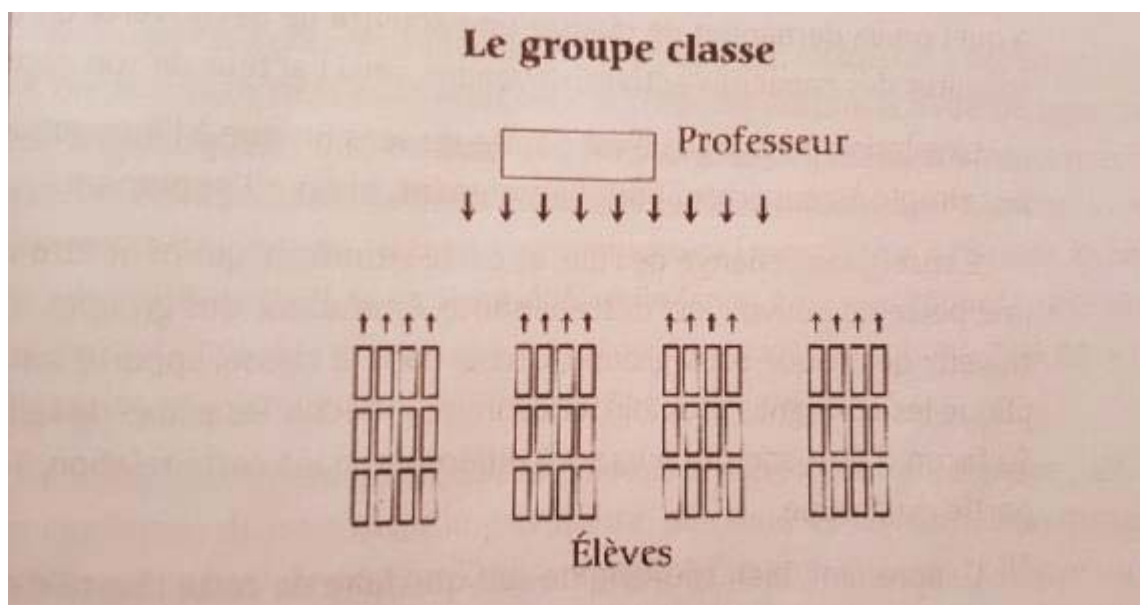
Après avoir donné une vision de la phonétique par rapport aux deux documents, le CECRL et la LOMCE, on peut établir que ce sujet est très importante et qu'il serait nécessaire de l'enseigner dès les premiers contacts avec la langue étrangère.

¹⁰⁰ <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>, [en ligne, consulté le 05/05/2018]

4.6. L'organisation de l'espace

Depuis quelques années, on a découvert que la distribution des élèves dans la classe influence dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. En plus, le nombre d'élèves est aussi déterminant. Mais, avoir une classe nombreuse est meilleur ou pire ? Cela dépend, d'une part des connaissances de la classe et d'autre part des activités proposées. Il faut observer, dès le premier contact, comment sont les élèves. Les résultats de cette observation permettront au professeur d'adapter les activités qu'il va proposer aux besoins de tous ses élèves.

Par rapport à la distribution de la classe, la plupart du temps elle a été verticale, c'est-à-dire, que le professeur se trouvait « en position de domination vis-à-vis du groupe classe »¹⁰¹ et il présentait la théorie phonétique et les différentes activités. Cependant, cette organisation n'est pas utile parce que l'exploitation d'un sujet comme la phonétique présente des difficultés si elle est apprise d'une façon verticale car les élèves ne peuvent pas interagir avec les autres et ils n'échangent pas leurs connaissances, donc, ils travaillent tous seuls.



102

La meilleure distribution d'une classe de langue étrangère et celle qui donne des meilleurs résultats c'est distribuer les tables en créant une lettre « u ». Ainsi, l'apprentissage se fait de façon horizontale d'égal à égal. Les élèves deviennent donc, les acteurs de son

¹⁰¹ Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, Clé International, (2006), p. 27

¹⁰² *Ibid*

propre apprentissage parce qu'ils réalisent la découverte et la création de leurs capacités actives. Alors, « la relation pédagogique est passée du sens unique à l'interaction »¹⁰³.

« L'apprenant, bien souvent, ne sait faire de cette liberté d'expression qui lui est coup à coup donnée. N'ayant aucun pouvoir à perdre, il s'y habitue cependant plus vite [...] et en vient à souhaiter, dans d'autres matières à travailler en sous-groupes »¹⁰⁴.

Quand on parle de la prononciation, les élèves ne se trouvent pas dans le même plan d'égalité mais cela n'a pas d'importance car « l'accent étranger peut avoir beaucoup de charme »¹⁰⁵. En outre, le traitement et l'utilisation de l'erreur présentent une place très importante dans l'apprentissage des langues depuis longtemps. Malgré cela, il est nécessaire de corriger les erreurs dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère, surtout à l'oral, et c'est pour cette raison qu'il existe plusieurs techniques de correction phonétique qui aident à obtenir ce but. Il faudrait que les enseignants connaissent ces techniques afin de les employer en cours pour corriger les erreurs qui surgissent de la langue maternelle. À ce propos, il faut savoir examiner les symptômes, donner un diagnostic et finalement proposer un traitement qui corrige les erreurs.

D'abord, par rapport aux symptômes, il y a plusieurs enseignants qui ne distinguent pas quelques erreurs phonétiques comme, par exemple, les sons [s] et [z]. On doit essayer de les discriminer afin de les apprendre aux élèves d'une façon correcte pour qu'ils les reproduisent.

Ainsi, pour les apprenants qui ne discriminent pas certains phonèmes, les enseignants peuvent proposer des activités collectives de discrimination auditive. Pour ce faire, l'enseignant écrit au tableau les deux phonèmes sur lesquels la classe va travailler. Après, il donnerait quelques exemples afin de montrer d'une façon plus claire la discrimination. Ensuite, les apprenants écoutent des auditions où se trouvent les phonèmes à discriminer. Il faut que les énoncés prononcés soient brefs et clairs. Plus tard, chaque élève a une grille où ils doivent cocher la case correspondante selon l'énoncé qu'ils viennent d'écouter. Finalement, une deuxième écoute servirait pour vérifier les réponses.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 28

¹⁰⁴ *Ibid*

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 121

Une fois les symptômes constatés, il faut réaliser un diagnostic et le justifier. Afin de déterminer les raisons des symptômes, « l'enseignant doit avoir une connaissance minimale des caractéristiques des phonèmes, sans laquelle il ne pourra remédier au problème »¹⁰⁶.

Finalement, après avoir déterminé et avoir fait le diagnostic des erreurs phonétiques, l'enseignant doit proposer des activités qui aident à corriger la distinction ou la prononciation des phonèmes.

4.7. Le traitement de l'erreur

La peur des élèves face aux erreurs ne nous est pas ignorée dans l'apprentissage de langues étrangères. Bien que les enseignants essaient d'éviter que les élèves commettent des erreurs, on ne peut pas apprendre une langue sans les commettre. Étant donné que l'erreur est inévitable, les enseignants devraient le prendre en compte comme un outil qui permet de réaliser une autocorrection. En outre, il serait très utile de ne pas considérer les erreurs comme des échecs mais comme le moyen d'apprendre une langue.

En tant qu'enseignants de FLE, il est nécessaire de distinguer la faute de l'erreur pour éclaircir l'ambiguïté qui existe autour de ces deux mots.

D'un côté, selon le Petit Robert, faute signifie « le fait de manquer, d'être en moins »¹⁰⁷. Jadis, les enseignants ainsi que les élèves désignaient les confusions lors de l'apprentissage d'une langue étrangère avec ce terme qui présentait une connotation péjorative.

De l'autre côté, le Petit Robert définit erreur comme « l'acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugements, faits psychiques qui en résultent »¹⁰⁸. Il s'agit du terme le plus utilisé lors de la didactique car il ne présente pas une connotation dépréciative. C'est pour cette raison qu'il a éventuellement remplacé la notion de faute. À ce propos, Astolfi dit que

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 122

¹⁰⁷ Rey, A., Verdier, F., *Le Petit Robert de la langue française*, Paris, Le Robert, (2017)

¹⁰⁸ Rey, A., Verdier, F., *Le Petit Robert de la langue française*, Paris, Le Robert, (2017)

« depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves »¹⁰⁹

En plus, le CECRL montre la distinction entre l'erreur et la faute :

« Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif »¹¹⁰

Par rapport à l'éducation, l'erreur est toujours présente dans l'apprentissage et sa diminution montre le domaine de l'apprenant lors des connaissances de la langue étrangère. « Elles sont la preuve que le système linguistique fonctionne, se met en place »¹¹¹. En plus, elles représentent une compétence linguistique qui est transitoire et qui correspond à un essai de communication correcte. À partir de tout cela, les apprenants étudient des structures différentes et ils essaient de les reproduire dans des contextes différents à ceux dans lesquels ils les ont retrouvés la première fois.

Alors, on peut distinguer trois types d'erreur : ceux « qui affectent l'intelligibilité du message »¹¹², ceux « qui sont fréquentes »¹¹³ et ceux « qui sont jugées irritantes »¹¹⁴. En ce qui concerne le premier type, il s'agit des erreurs qui empêchent la correcte compréhension d'un énoncé et qui, parfois provoquent des malentendus entre les locuteurs. Quant aux erreurs fréquentes, on parle de celles qu'un individu répète, ou de celles « qui présentent une concurrence élevée à l'intérieur d'un groupe d'apprenants »¹¹⁵. Finalement, le dernier type correspond aux erreurs « qui provoquent des réactions négatives de la part d'un grand nombre de locuteurs natifs »¹¹⁶. C'est pour cette raison qu'ils peuvent refuser « de poursuivre l'échange dans la langue seconde de l'apprenant »¹¹⁷.

¹⁰⁹ Astolfi, J.-P., *Chercheurs et enseignants: Repères pour enseigner aujourd'hui*, Paris, INRP, (1999), p.38

¹¹⁰ <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [p. 118, en ligne, consulté le 10/05/2018]

¹¹¹ Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, Clé International, (2006), p. 156

¹¹² Champagne, C., Bourdages, J., *Le point sur la phonétique*, Paris, Clé International, p. 78

¹¹³ *Ibid*

¹¹⁴ *Ibid*

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 78 et 79

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 80

¹¹⁷ *Ibid*

Lors des productions orales, les enseignants corrigeaient les erreurs en interrompant l'apprenant qui avait pris la parole. Si leur objectif était que les apprenants reproduisaient des énoncés dans des situations de communication réelles et, pour ce faire, ils ne devraient pas interrompre la production orale de l'élève. Ils pourront demander aux autres élèves de repérer les erreurs afin de les corriger une fois terminée la production orale. Par contre, si l'objectif des enseignants est de réaliser une activité linguistique, ils corrigeront les erreurs immédiatement ou ils peuvent demander aux autres élèves de les corriger en interrompant la production.

En résumé, l'enseignant doit corriger les erreurs en tenant compte que cette correction peut affecter la motivation de l'élève lors de l'apprentissage de la langue étrangère. En outre « il est important que l'apprenant comprenne qu'il est normal de se tromper et que c'est en se trompant qu'il progressera »¹¹⁸.

¹¹⁸ Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, Clé International, (2006), p. 156

5. PROPOSITION D'ACTIVITÉS

En tenant compte tous les sujets que nous avons analysés tout au long de ce mémoire, nous proposons des activités afin de réaliser la mise en pratique de tout ce que nous avons appris et révisé. C'est pour cette raison que les activités que nous proposons appartiennent aux élèves de quatrième, c'est-à-dire, de 2^o ESO. Premièrement car la phonétique est un sujet qui doit être développée dès le début de l'apprentissage du français comme langue étrangère. Deuxièmement parce que la plupart d'elles ont été le fruit de notre travail lors du stage dans le lycée Las Salinas à Laguna de Duero. Alors, nous avons eu l'occasion d'évaluer l'efficacité de ces activités dans l'apprentissage du français ainsi que d'observer l'attitude des apprenants face à elles.

En ce qui concerne la justification curriculaire des activités proposées aux étudiants de quatrième du lycée Las Salinas de Laguna de Duero, nous avons utilisé les directives qui apparaissent dans la LOMCE refondée avec la LOE, c'est-à-dire, de la présente loi espagnole d'Éducation et aussi les directives de son décret royal 1105/2014. En plus, nous avons consultée le CECRL afin d'obtenir les contenus, les stratégies et les objectifs que nous vont vous proposer. Lorsque le lycée choisit se trouve dans la Communauté de Castilla y León, nous avons utilisé l'ordre EDU 362/2015 pour créer les activités de l'étape de secondaire. Nous n'avons pas oubliés que le curriculum dans l'institution scolaire a comme but celui de « développer chez l'apprenant une compétence plurilingue et pluriculturelle dont la configuration atteinte au terme des études peut prendre forme de profils différents selon les individus et les parcours qu'ils ont effectivement suivis »¹¹⁹. Ainsi, nous allons présenter les activités proposées pour quatrième tout au long de notre stage practicum.

Il faut faire attention aux difficultés que les élèves présentent par rapport à la compréhension et la production orale d'une langue qu'ils étudient depuis deux années car « l'apprenant est actif et responsable du changement de sa prononciation »¹²⁰. À ce propos, nous avons travaillé les quatre compétences à travers la créativité afin de sortir de la routine traditionnelle des cours de langue étrangère.

¹¹⁹ <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, [p. 132, en ligne, consulté le 05/05/2018]

¹²⁰ Briet, G., *La prononciation en classe*, Grenoble, FLE Pug, (2014), p. 3

En proposant ces activités, nous avons tenu compte le niveau de développement des ressources linguistiques que l'apprenant possède. Ainsi, nous avons les créé à partir du niveau de connaissances de grammaire, de vocabulaire, de phonologie et d'orthographe. Il est nécessaire de se rappeler que « les apprenants doivent maîtriser le contenu et la forme pour exécuter une tâche »¹²¹. En plus, ces activités ont été conçues afin d'être développées en classe pour « prendre conscience des nouveaux mouvements rythmiques, intonatifs et articulatoires propres au français »¹²².

À propos du format de ces activités, on trouve deux types : d'une part les activités individuelles ; d'autre part les activités collectives. Le but des activités individuelles c'est le développement de l'autonomie chez les apprenants. Par contre, on est conscient que ce type d'activité ne favorise pas la motivation des élèves car ils doivent travailler tous seuls. C'est pour cette raison qu'on a déterminé que les activités collectives sont fondamentales dans tous les apprentissages, puisqu'elles permettent les liaisons entre les apprenants, l'échange de connaissances et leur motivation car plusieurs fois ils ne font les mêmes efforts que s'ils travaillent en groupe. En outre, ces activités mettent en relief l'importance des travaux en groupe, parce que ce sujet ne s'emploie pas dans la vie scolaire mais ils pourront l'utiliser lors de la vie du travail.

On veut démontrer que l'apprentissage du français peut s'adapter à tous les types d'activités. Pour ce faire, on propose des activités comme :

- un loto : à partir du jeu du loto les élèves travaillent les chiffres
- une discrimination de sons : afin de travailler la voyelle que les élèves viennent d'étudier, ils doivent classifier si les mots proposés la portent
- le jeu du téléphone : une fois étudiés les voyelles nasales, les apprenants les travaillent en jouant au typique jeu du « téléphone en panne ». Ainsi, ils apprennent à prononcer ces voyelles qui n'existent pas en espagnol
- des creux : une chanson très amusante permettra travailler la compréhension orale. Chaque élève devra compléter les creux afin d'obtenir tous les paroles
- la mémorisation : grâce à plusieurs activités comme, par exemple, de discrimination de sons ou des comptines, la technique d'étude de la mémorisation est travaillée

¹²¹ <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, [p. 123, en ligne, consulté le 05/05/2018]

¹²² Briet, G., *La prononciation en classe*, Grenoble, FLE Pug, (2014), p. 5

- la dictée : la phonétique, l'orthographe ainsi que la grammaire sont exploitées à partir de ce type d'activité
- le kahoot : une activité plus ludique où les apprenants utilisent les nouvelles technologies pour répondre à des questions qu'ils ont déjà étudiées à propos de la phonétique
- la prononciation : la plupart d'activités ont été créés afin d'être parlées, donc, tous les élèves vont travailler la prononciation et de cette façon, ils pourront corriger leurs erreurs
- activité de liens : la visualisation de deux clips permettra que les élèves réfléchissent à propos d'une chanson
- le dobble : un autre jeu est introduit dans les classes de FLE afin de travailler la phonétique. On peut jouer en utilisant les mots qu'y apparaissent ou bien les couleurs que chaque mot portent
- le taboo : l'expression des apprenants et leur fluidité pourra être évaluée grâce à cette activité ludique

Par rapport au traitement des erreurs en phonétique, nous devons les travailler dès le début et tout au long de l'apprentissage de cette nouvelle langue étrangère. Ce que nous avons cherché c'est que les élèves s'amuse au même temps qu'ils apprennent les règles grammaticales et la phonétique en classe de FLE.

Quant à l'évaluation faite par le professeur, il peut s'aider avec une grille d'évaluation qui lui permet de contrôler le travail et le progrès de chaque élève ainsi que les erreurs et les difficultés qu'il présente. C'est pour cette raison que cette grille est un outil indispensable du professeur du FLE qu'il faut tenir compte.

SÉANCE 1. ACTIVITÉ 1 : ON RÉVISE LA PRONONCIATION !	p. 55
SÉANCE 1. ACTIVITÉ 2 : C'EST MOI !	p. 56
SÉANCE 2. ACTIVITÉ 3 : UN, DEUX, TROIS !	p. 57
SÉANCE 2. ACTIVITÉ 4 : UN, DEUX, TROIS !	p. 58
SÉANCE 3. ACTIVITÉ 5 : INTONATION LINGUISTIQUE	p. 59
SÉANCE 4. ACTIVITÉ 6 : LES NASALES	p. 60
SÉANCE 4. ACTIVITÉ 7 : LE JEU DU TÉLÉPHONE	p. 61
SÉANCE 5. ACTIVITÉ 8 : BON APPÉTIT !	p. 62
SÉANCE 5. ACTIVITÉ 9 : JEU DE SONS	p. 63
SÉANCE 6. ACTIVITÉ 10 : LE « E » INSTABLE	p. 64
SÉANCE 7. ACTIVITÉ 11 : LE « E » INSTABLE	p. 65
SÉANCE 8. ACTIVITÉ 12 : LE CORBEAU ET LE RENARD	p. 66
SÉANCE 9. ACTIVITÉ 13 : DICTÉE	p. 67
SÉANCE 10. ACTIVITÉ 14 : OPPOSITION [I], [Y], [U]	p. 68
SÉANCE 11. ACTIVITÉ 15 : DISTINCTION DE SONS.....	p. 69
SÉANCE 12. ACTIVITÉ 16 : KAHOOT !	p. 70
SÉANCE 13. ACTIVITÉ 17 : REPRÉSENTATION ÉNONCÉS PROBLÉMATIQUES	p.71
SÉANCE 14. ACTIVITÉ 18 : LES COMPTINES	p. 72
SÉANCE 15. ACTIVITÉ 19 : EXPLOITATION CHANSON « MERCY » DE MADAME MONSIEUR	p. 73
SÉANCE 15. ACTIVITÉ 20 : EXPLOITATION CHANSON « MERCY » DE MADAME MONSIEUR	p. 74

SÉANCE 16. ACTIVITÉ 21 : EXPLOITATION CHANSON « MERCY » DE MADAME MONSIEUR	p. 75
SÉANCE 17. ACTIVITÉ 22 : EXPLOITATION CHANSON « MERCY » DE MADAME MONSIEUR	p. 76
SÉANCE 17. ACTIVITÉ 23 : EXPLOITATION CHANSON « MERCY » DE MADAME MONSIEUR	p. 77
SÉANCE 18. ACTIVITÉ 24 : DOBBLE.....	p. 78
SÉANCE 19. ACTIVITÉ 25 : TABOO	p. 79

SÉANCE 1

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO: 1		
Titre: On révise la prononciation	Typologie: activité d'introduction	Temps: 7 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: l'ordinateur, la souris, un CD, le tableau avec l'alphabet français, le projecteur, l'écran digital
Description de l'activité : À partir du tableau de l'alphabet, on écoute comment se prononce chaque graphie. Après, tous les élèves prononcent au même temps mais d'une façon individuelle ce qu'ils écoutent		Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les différentes graphies de l'alphabet français - Distinguer les patrons sonores propres du français - Contrôler toutes les graphies du français - Prononcer et entonner d'une façon compréhensible l'alphabet français bien que les élèves commettent des erreurs et bien que l'accent étranger soit évident
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de comprendre les graphies de l'alphabet français - L'élève est capable de prononcer l'alphabet français - L'élève est capable de se débrouiller avec une efficacité suffisante 		Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - L'alphabet français

SÉANCE 1

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 2		
Titre: C'est moi!	Typologie: activité principale	Temps: 15 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: le tableau, la craie, des feuilles, des stylos
<p>Description de l'activité : à partir de l'écoute de l'alphabet français, les élèves vont travailler l'épellation. Pour ce faire, le professeur donne l'exemple et les élèves épellent leur prénom et nom de famille. Exemple : Ruth Toledano : εR-y-te-af-te-o-εl-ø-de-a-εn-o</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prononcer et entonner d'une façon compréhensible l'alphabet français bien que les élèves commettent des erreurs et bien que l'accent étranger soit évident - Contrôler la prononciation de toutes les graphies de l'alphabet français - Interagir d'une façon simple dans des échanges bien structurés
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable d'épeler correctement son nom et prénom - L'élève est capable de comprendre ce que les autres épellent 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'alphabet français

SÉANCE 2

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE</u> NUMÉRO : 3		
Titre: Un, deux, trois!	Typologie: activité d'introduction	Temps: 7 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: l'ordinateur, la souris, un CD, le tableau avec l'alphabet français, le projecteur, l'écran digital
Description de l'activité : À partir du tableau des numéros, on écoute comment se prononce chaque chiffre. Après, tous les élèves prononcent au même temps mais d'une façon individuelle ce qu'ils écoutent		Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les nombres de 0 à 10 - Distinguer les patrons sonores propres du français - Contrôler les nombres de 0 à 10 - Prononcer et entonner d'une façon compréhensible l'alphabet français bien que les élèves commettent des erreurs et bien que l'accent étranger soit évident
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de se débrouiller avec une efficacité suffisante - L'élève est capable de comprendre les nombres de 0 à 10 - L'élève est capable de compter de 0 à 10 		Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - Les nombres de 0 à 10

SÉANCE 2

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 4		
Titre: Un, deux, trois!	Typologie: activité principale	Temps: 30 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: la sphère, les boules numériques jusqu'au 10, les cartons, les fiches de couleurs
Description de l'activité : Le professeur donne un carton de loto à chaque élève. Le professeur sortira les boules numériques de la sphère et il prononcera le numéro qui est sorti. Les élèves devront situer une fiche de couleur sur le numéro que le professeur vient de prononcer. Le premier élève qui chante loto devra prononcer les numéros qui sortent de la sphère dans la partie suivante. Et ainsi tout au long de plusieurs parties.		Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des nombres de 0 à 10 dans un jeu - Connaître et sait appliquer les stratégies les plus adéquates afin de prononcer les nombres de 0 à 10 - Distinguer les patrons sonores lors de l'accent, du rythme et de l'intonation relative aux nombres
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de comprendre les nombres de 0 à 10 - L'élève est capable de prononcer les nombres de 0 à 10 - L'élève est capable d'identifier les nombres de 0 à 10 dans la production orale - L'élève est capable de se débrouiller avec l'efficacité suffisante 		Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - Les nombres de 0 à 10

SÉANCE 3

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 5		
Titre: Intonation linguistique	Typologie: activité principale	Temps: 30 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: l'ordinateur, la souris, le clavier, la clé USB, l'écran digital, le projecteur
<p>Description de l'activité : Premièrement, les élèves écoutent des phrases et ils doivent les prononcer. Deuxièmement, le professeur prononce l'une d'elles et les élèves doivent signaler s'il s'agit d'une phrase affirmative ou interrogative. Finalement, le professeur montre les phrases qu'il vient de prononcer afin que les élèves révisent les temps verbaux qu'ils ont déjà étudiés</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'information la plus importante des phrases prononcées par le locuteur - Discriminer des patrons sonores relatifs à l'accent, le rythme et l'intonation dans les phrases - Démonstration d'un répertoire limité lors des sons phonétiques - Distinguer si les phrases sont affirmatives ou négatives
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de saisir l'information la plus importante - L'élève est capable de comprendre des phrases que le locuteur prononce - L'élève est capable de prononcer correctement les phrases que propose le locuteur - L'élève est capable de distinguer si les phrases sont affirmatives ou négatives 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le présent de l'indicatif - Le passé composé - Le pronom « y » - Le futur proche - Phrases affirmatives - Phrases négatives

SÉANCE 4

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 6		
Titre: Les nasales	Typologie: activité d'introduction	Temps: 10 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: l'ordinateur, la souris, le clavier, le projecteur, l'écran digital, les haut-parleurs, YouTube
<p>Description de l'activité : À travers une vidéo de YouTube, les élèves vont travailler les voyelles nasales. Pour ce faire, ils vont regarder la vidéo et lorsqu'il y a un tableau avec des mots, ils devront identifier le mot que la femme vient de prononcer. Après, ils devront prononcer les différentes successions afin de vérifier qu'ils sachent faire la distinction entre les différentes voyelles nasales.</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'information la plus importante de la vidéo - Discriminer des patrons sonores relatifs à l'accent, le rythme et l'intonation dans les mots du tableau - Démonstration d'un répertoire limité lors des voyelles nasales - Autoévaluer des erreurs de prononciation
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de saisir l'information la plus importante - L'élève est capable de comprendre les différents types de voyelles nasales - L'élève est capable de prononcer correctement chaque type de voyelle nasale - L'élève est capable de corriger sa prononciation quand il se trompe 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les voyelles nasales - Vocabulaire

SÉANCE 4

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 7		
Titre: Le jeu du téléphone	Typologie: activité principale	Temps: 30 minutes
Gestion de la classe: toute la classe. Les élèves vont parler individuellement		Ressources: un cercle dessiné sur le sol, l'ordinateur, la souris, le clavier, le projecteur, l'écran digital, le tableau des mots
Description de l'activité : Les élèves se trouvent en cercle. À partir du corpus de mots qui présentent les sons sur lesquels on a travaillé en classe, un élève choisit un mot qu'il doit dire à l'oreille de son voisin. Cet élève doit le dire à son voisin et ainsi jusqu'au dernier élève. Finalement, on compare le mot que le premier élève a dit et celui que le dernier a prononcé.		Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les mots que les autres élèves prononcent - Employer les connaissances lors des voyelles nasales - Produire les mots que l'élève doit prononcer aux autres
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de saisir les mots que son voisin lui dit - L'élève est capable d'utiliser ses connaissances lors de la phonétique afin de produire les sons correspondants - L'élève est capable de produire les mots que son voisin vient de lui dire 		Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - Les voyelles nasales

SÉANCE 5

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 8</u>		
Titre: Bon appétit!	Typologie: activité principale	Temps: 10 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: l'ordinateur, la souris, le clavier, le projecteur, l'écran digital, YouTube, des feuilles avec les paroles et les creux
Description de l'activité : On réalise une activité de creux que les élèves doivent compléter à la fois qu'ils écoutent la chanson « Les cornichons ». Une fois l'activité corrigée, on révise toute le vocabulaire qu'on a étudié à propos de la nourriture		Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'information la plus importante d'une chanson - Connaître et savoir appliquer les stratégies adéquates pour la compréhension générale d'une chanson - Discriminer des patrons sonores relatifs aux accents, au rythme et à l'intonation - Reconnaître le lexique d'usage quotidien lors de la nourriture
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de saisir l'information la plus importante de la chanson afin de compléter les creux - L'élève est capable d'identifier les idées principales une chanson 		Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire de la nourriture

SÉANCE 5

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 9		
Titre: Jeu de sons	Typologie: activité principale	Temps: 20 minutes
Gestion de la classe: par groupes		Ressources: une balle, le tableau, la craie
<p>Description de l'activité : Le professeur divise la classe en deux groupes. Le but du jeu c'est de travailler les sons [œ], [ɛ], [ø], [e]. Il s'agit des sons qui présentent des difficultés chez les hispanophones qui apprennent le français. Alors, le professeur lance une balle à un élève de chaque groupe en disant un mot féminin au pluriel précédé de l'article « les ». L'élève qui a reçu la balle doit le dire au singulier en accentuant l'article. Après, cet élève lancera la balle à un autre étudiant qui devra répéter ce procès. Finalement, le professeur montrera au tableau les mots qu'il a proposé avec les solutions</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le sens général, les points les plus importants et l'information principale lors des textes oraux brefs et bien structurés - Connaître et appliquer les connaissances socioculturelles et sociolinguistiques relatifs à la vie quotidienne - Reconnaître le lexique oral d'usage quotidien lors de la vie quotidienne - Distinguer des patrons sonores relatifs à l'accent, le rythme et l'intonation d'usage quotidien
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de saisir l'information la plus importante lors d'un jeu - L'élève est capable d'identifier les idées principales d'un jeu où toute la classe participe - L'élève est capable de se débrouiller lors d'un jeu en utilisant toutes les connaissances qu'il a étudiées - L'élève est capable de reconnaître le lexique oral d'usage quotidien lors de la vie quotidien 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire de la famille - Vocabulaire des animaux

SÉANCE 6

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE</u> NUMÉRO : 10		
Titre: Le “e” instable	Typologie: activité principale	Temps: 30 minutes
Gestion de la classe: individuelle et par couples		Ressources: l’ordinateur, la souris, le clavier, la clé USB, l’écran digital, le projecteur, des feuilles
<p>Description de l’activité : À partir des phrases que le professeur présente avec l’écran digitale, les élèves doivent classer les « e » comme stables ou instables. Après, le professeur divise la classe par couples. Chaque couple aura une phrase pour chaque élève. Ils devront la lire devant toute la classe et après, ils devront l’apprendre par cœur afin de la prononcer correctement sans regarder la feuille. Le couple la plus originale quant à la représentation aura un prix.</p>		<p>Critères d’évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier l’idée principale ainsi que les points les plus importants des phrases, tant en format écrit dans l’écran digitale que dans une feuille - Reconnaître le lexique écrit d’usage quotidien - Connaître et reconnaître les principaux signes d’orthographe, de typographie et de ponctuation
<p>Standards d’apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L’élève est capable de saisir des phrases très simples à partir de la lecture dans l’écran digital - L’élève est capable de comprendre l’idée générale des phrases afin de les prononcer correctement 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L’interrogation - L’exclamation - Vocabulaire du temps - La négation

SÉANCE 7

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 11		
Titre: Le «e» instable	Typologie: activité de renforcement	Temps: 15 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: l'ordinateur, la souris, le clavier, la clé USB, les haut-parleurs, le projecteur, l'écran digital, le tableau, la craie
<p>Description de l'activité : Le professeur donne une feuille à chaque élève et ils doivent signaler si le « e » final des mots qu'ils écoutent est au singulier ou pas. Donc, ils réalisent une activité de compréhension orale où ils doivent discriminer le « e » final des mots. Finalement, le professeur donnera les solutions à l'écran digital.</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le sens général, les points les plus importants et l'information adéquate d'une compréhension orale, transmis à haute voix à travers des outils informatiques - Connaître et savoir appliquer les stratégies correctes pour la compréhension du sens général et de l'information la plus importante - Différencier le « e » singulier du « e » pluriel
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de saisir l'information la plus importante lors d'une compréhension orale - L'élève est capable de distinguer si le « e » final des mots proposés est singulier ou pluriel 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire la famille - Vocabulaire la ville

SÉANCE 8

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 12		
Titre: Le corbeau et le renard	Typologie: activité d'introduction et principale	Temps: 30 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: des feuilles, des magnétophones
<p>Description de l'activité : Le professeur distribue une feuille avec la fable n°2 de La Fontaine : « Le corbeau et le renard ». Il lira toute la fable en remarquant les liaisons et les enchaînements pour que les élèves puissent les annoter. Après, chez eux, ils devront travailler la prononciation de la fable car le professeur les enregistrera le jour suivant afin d'observer les erreurs et les points forts de chaque élève pour leur donner une note.</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les liaisons ainsi que les enchaînements d'une fable - Connaître et savoir appliquer les stratégies les plus adéquates afin de comprendre l'idée générale de la fable - Utiliser les techniques d'étude correctement pour mémoriser la fable - Employer les stratégies qui aident à produire des textes oraux de structure simple et claire
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de saisir les liaisons et les enchaînements de la fable - L'élève est capable d'identifier le sens général de la fable - L'élève est capable de s'apprendre par cœur une fable de la Fontaine - L'élève est capable de faire une présentation orale d'un texte déjà étudié - L'élève se débrouille avec beaucoup d'aisance dans la représentation orale d'une fable 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire des animaux - Vocabulaire de la nourriture - Les adjectifs - L'exclamation - Les liaisons - Les enchaînements

SÉANCE 9

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE</u> NUMÉRO : 13		
Titre: Dictée	Typologie: activité de renforcement	Temps: 15 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: des cahiers, des stylos, le tableau, la craie
Description de l'activité : Le professeur lit, tout d'abord, un petit texte que les élèves devront écrire dans leurs cahiers puisqu'ils vont faire une dictée. Après, un des élèves sortira au tableau afin de corriger la dictée.		Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le sens général, les points les plus importants et l'information adéquate lors d'un texte oral très bref et claire - Reconnaître le vocabulaire et les structures qu'il a étudiées - Discriminer des patrons sonores relatifs aux accents, au rythme et à l'intonation - Reconnaître les sons phonétiques qu'il a étudiés
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de capter l'information la plus importante lors d'une dictée - L'élève est capable de reconnaître le vocabulaire et les structures qu'il a déjà étudiées - L'élève est capable de corriger les erreurs qu'il a commises 		Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - Structures « faire » ou « jouer » - Les villes - Les montagnes

SÉANCE 10

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE</u> NUMÉRO : 14		
Titre: Opposition [i], [y], [u]	Typologie: activité d'introduction et principale	Temps: 20 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: l'ordinateur, la souris, le clavier, la clé USB, le projecteur, l'écran digital, des feuilles, des stylos
Description de l'activité : Le professeur présente une table avec les trois sons que les élèves doivent distinguer. Il lit tous les exemples et après les élèves les répètent. Finalement, le professeur donne une feuille à chaque élève avec tous les exemples. Il lira quelques exemples et les étudiants devront signaler dans la feuille l'exemple que le professeur vient de prononcer.		Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Identification des idées générales dans une table qui présente trois sons différents - Connaître et savoir appliquer les stratégies adéquates pour la compréhension de chaque son - Distinguer les trois sons en signalant le mot correspondant
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de comprendre les instructions de l'activité - L'élève est capable de saisir l'information principale 		Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - L'interrogation - L'exclamation - Les présentatifs - La négation

SÉANCE 11

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE</u> NUMÉRO : 15		
Titre: Distinction de consonnes	Typologie: activité de renforcement	Temps: 30 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: l'ordinateur, la souris, le clavier, l'Internet, le projecteur, l'écran digital
<p>Description de l'activité : Tous les élèves se trouvent dans la salle d'informatique. Chaque élève a un ordinateur et ils doivent chercher le site que le professeur présente dans le tableau. Après, ils réalisent plusieurs activités que ce site propose afin de faire la distinction de différentes consonnes. Par exemple, ils vont faire la distinction des sons [b] et [p] ; [ch], [s] et [ss] ; [b] et [d].</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et savoir appliquer les stratégies les plus adéquates afin de discriminer des sons - Identifier l'idée générale grâce à des images - Reconnaître le lexique écrit d'usage quotidien lors des thèmes généraux ou d'étude - Montrer un certain domaine sur un répertoire de sons
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de se débrouiller d'une façon correcte dans un site afin de discriminer des sons - L'élève est capable de saisir l'option correcte grâce à des images - L'élève est capable de comprendre l'information spécifique des sites lors des consonnes étudiées 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les consonnes françaises

SÉANCE 12

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE</u> NUMÉRO : 16		
Titre: Kahoot!	Typologie: activité de renforcement	Temps: 15 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: l'ordinateur, la souris, le clavier, l'Internet, le projecteur, l'écran digital
<p>Description de l'activité : Les élèves se trouvent dans la salle d'informatique et chacun a un ordinateur. Ils devront chercher le site « Kahoot » et introduire le pin 7247983 pour accéder au « Kahoot ».</p> <p>Après, il y aura des questions à propos de la phonétique qu'ils devront répondre. Une fois chaque question soit répondue, les élèves pourront observer qui a été l'élève le plus rapide lors des réponses. L'élève qui présente plusieurs points sera le gagnant et il recevra un prix.</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'idée principale d'un sujet étudié en classe - Connaître et savoir appliquer des aspects socioculturels et sociolinguistiques relatifs à la phonétique - Sélectionner l'option correcte d'un questionnaire online - Montrer un certain control des structures et théories de la phonétique
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de saisir l'option correcte lors d'un jeu - L'élève est capable de comprendre l'idée générale des questions qui lui proposent lors de la phonétique - L'élève est capable de compléter un questionnaire online à travers d'un jeu afin de vérifier ses connaissances de phonétique 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les consonnes françaises - Les consonnes espagnoles - La transcription phonétique - Les sons du français

SÉANCE 13

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 17		
Titre: Représentation énoncés problématiques	Typologie: activité d'introduction et principale	Temps: 30 minutes
Gestion de la classe: par groupes		Ressources: des feuilles, des stylos, toutes les ressources de la classe
<p>Description de l'activité : La classe est divisée par groupes de 3 personnes. Le professeur donne à chaque groupe une feuille avec quelques énoncés qui présentent des difficultés et que les élèves doivent apprendre par cœur afin de les prononcer de la façon la plus théâtrale possible le lendemain. Après avoir distribué toutes les feuilles, le professeur lira chaque énoncé pour que les élèves puissent noter le son phonétique. Ils peuvent utiliser toutes les ressources de la classe et en plus, ils peuvent utiliser les gestes pour renforcer ce qu'ils disent.</p> <p>Le professeur, de sa part, il devra noter l'ordre dans lequel il entend les consonnes indiquées dans chaque énoncé et il devra déterminer quel a été le meilleur groupe parce qu'il aura un prix.</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et savoir appliquer des stratégies qui aident à la compréhension des énoncés - Distinguer la fonction ou fonctions communicatives les plus importantes des énoncés, ainsi que les patrons rythmiques, accentuels et phonétiques - Utiliser les techniques d'étude - Représenter théâtralement des énoncés en utilisant toutes les ressources dont la classe dispose et des gestes
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de comprendre des énoncés très simples mais qui présentent des difficultés phonétiques - L'élève est capable de saisir les points principaux de ce que le professeur lui lit - L'élève est capable d'apprendre par cœur des énoncés problématiques - L'élève est capable de se débrouiller correctement à l'oral en utilisant des gestes 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire de la nourriture - Les adjectifs - L'interrogation - Les chiffres

SÉANCE 14

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 18</u>		
Titre: Les comptines	Typologie: activité d'introduction et principale	Temps: 30 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: des feuilles, des stylos
<p>Description de l'activité : Le professeur distribue une comptine différente des deux qu'il a choisis à chaque élève. Après, le professeur les lira afin que les élèves soulignent les sons [s] et [z]. Puis, ils doivent la lire devant toute la classe et en articulant le plus possible. Finalement, ils devront l'apprendre par cœur chez eux parce que le lendemain ils devront réaliser la même activité que le jour précédent, c'est-à-dire, ils devront prononcer la comptine devant toute la classe mais sans regarder le papier.</p> <p>Le professeur annotera les sons à travailler quand les élèves les prononcent. Quand toute la classe ait participé, il devra compter les erreurs ainsi que les sons bien prononcés afin de proclamer un gagnant.</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et savoir appliquer des stratégies qui aident à la compréhension des comptines - Distinguer la fonction ou fonctions communicatives les plus importantes dans le texte des comptines, ainsi que les patrons rythmiques, accentuels et phonétiques - Utiliser les techniques d'étude - Faire la distinction des sons [s] et [z] - Représentation à l'oral des comptines
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de comprendre des comptines - L'élève est capable de saisir les points principaux de ce que le professeur lui lit - L'élève est capable d'apprendre par cœur une comptine - L'élève est capable de distinguer les sons [s] et [z] à l'oral - L'élève est capable de prononcer correctement les sons [s] et [z] - L'élève est capable de se débrouiller correctement à l'oral devant toute la classe 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le son [s] - Le son [z] - Vocabulaire des animaux

SÉANCE 15

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 19		
Titre: Exploitation chanson <i>Mercy</i> de Madame Monsieur	Typologie: activité d'introduction	Temps: 10 minutes
Gestion de la classe: par groupes	Ressources: des cahiers, des stylos	
Description de l'activité : diviser la classe en groupes de 3 personnes. Chaque groupe doit écrire les caractéristiques qu'ils pensent que la chanson gagnante d'Eurovision devra avoir. Après, ils liront ce qu'ils ont écrit.	Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Créer des énoncés très simples sur un sujet d'actualité comme l'Eurovision - Connaître et appliquer les stratégies adéquates afin d'élaborer des énoncés très simples - Incorporer aux énoncés des connaissances socioculturels et sociolinguistiques relatifs au sujet d'Eurovision - Montrer un certain control sur un répertoire de lexique ainsi que des structures déjà étudiées 	
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable d'écrire en papier un énoncé très simple lors su sujet d'Eurovision - L'élève est capable d'utiliser tout le bagage culturel dont il dispose - L'élève est capable de donner son opinion à propos d'Eurovision - L'élève est capable de lire ce qu'il a écrit 	Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - Donner leur avis - Les adjectifs 	

SÉANCE 15

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE</u> NUMÉRO : 20		
Titre: Exploitation chanson <i>Mercy</i> de Madame Monsieur	Typologie: activité d'introduction	Temps: 15 minutes
Gestion de la classe: par groupes		Ressources: l'ordinateur, la souris, le clavier, l'Internet, YouTube, le projecteur, l'écran digital, les haut-parleurs
Description de l'activité : en tenant compte les groupes déjà créés, le professeur montre la vidéo sans le son et chaque groupe doit faire un résumé à l'oral de l'histoire que raconte la chanson. Après, chaque groupe lira son histoire. Finalement, le professeur montrera la vidéo avec le son afin de vérifier si les groupes ont deviné l'histoire.		Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître le lexique qui apparaît dans la vidéo grâce aux images - Écrire des textes brefs à partir de la visualisation sans son d'une vidéo - Montrer un certain control sur des structures syntaxiques d'usage quotidien et employer ainsi des mécanismes simples qui s'adaptent au contexte et à l'intention communicative - Vérifier si l'histoire créée est possible ou pas
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de comprendre l'histoire d'une chanson sans entendre le son - L'élève est capable de saisir les objets les plus importants qui apparaissent dans la vidéo - L'élève est capable de deviner une histoire à partir d'une vidéo - L'élève est capable de comprendre les paroles d'une chanson - L'élève est capable de vérifier si l'histoire qu'il a créé est correcte ou pas 		Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire de la mer - Vocabulaire de la ville

SÉANCE 16

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 21		
Titre: Exploitation chanson <i>Mercy</i> de Madame Monsieur	Typologie: activité principale	Temps: 15 minutes
Gestion de la classe: individuelle	Ressources: des feuilles, l'ordinateur, la souris, le clavier, l'Internet, YouTube, les haut-parleurs, le projecteur, l'écran digital	
Description de l'activité : le professeur donne une feuille à chaque élève afin de lire les paroles au même temps que les chanteurs les prononcent. Après, à partir de la visualisation d'un autre clip de la chanson, les élèves doivent le décrire par rapport au premier clip.	Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le sens des mots à partir de la vidéo - Montrer un certain control de lexique et des structures syntaxiques afin de comprendre les paroles d'une chanson - Écrire en papier des textes brefs et simples à propos de la comparaison entre deux vidéos - Connaître et appliquer les stratégies adéquates pour élaborer des textes brefs et de structure simple - Transmettre l'opinion personnelle à partir de deux vidéos 	
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable d'identifier les mots qu'il ne connaît pas grâce à la visualisation de la vidéo - L'élève est capable de comprendre les paroles d'une chanson actuelle - L'élève est capable de saisir les métaphores des paroles - L'élève est capable d'écrire un texte bref et clair - L'élève est capable de comparer deux vidéos - L'élève est capable de donner son opinion 	Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - Les prépositions - Le passé composé - L'interrogation 	

SÉANCE 17

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 22</u>		
Titre: Exploitation chanson <i>Mercy</i> de Madame Monsieur	Typologie: activité principale	Temps: 20 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: les paroles, des feuilles, des stylos
<p>Description de l'activité : à partir des paroles de la chanson, les élèves, individuellement, les transforment afin d'écrire une lettre. Une fois terminée, chaque élève lira sa lettre.</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformer les paroles d'une chanson afin d'élaborer une lettre - Écrire en papier une lettre simple et avec une structure claire à partir des paroles d'une chanson - Connaître et appliquer les stratégies adéquates pour créer des lettres - Incorporer à la production des connaissances socioculturels et sociolinguistiques relatifs aux contacts entre les individus - Élaborer les fonctionnes demandées par l'objectif communicatif en utilisant les exposants les plus fréquents de ces fonctions et les patrons discursifs d'usage quotidien pour organiser des lettres d'une façon simple - Montrer un certain control à propos du lexique et des structures syntactiques
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de transformer les paroles d'une chanson pour créer une lettre - L'élève est capable de créer une lettre en respectant les règles de courtoisie et le sens général - L'élève est capable d'écrire une correspondance personnelle et brève où il maintient le contact avec les autres et il échange des expériences personnelles 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le discours indirect

SÉANCE 17

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE</u> NUMÉRO : 23		
Titre: Exploitation chanson <i>Mercy</i> de Madame Monsieur	Typologie: activité de renforcement	Temps: 5 minutes
Gestion de la classe: individuelle		Ressources: les paroles
Description de l'activité : les élèves doivent apprendre par cœur les paroles de la chanson parce qu'ils vont la chanter dans le récital de la fin de l'année		Critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Employer des techniques d'étude comme la mémorisation - Prononcer correctement les paroles d'une chanson et les entonner d'une façon compréhensible bien qu'il soit évident l'accent étranger ou qu'il puisse commettre des erreurs - Connaître et savoir appliquer les stratégies adéquates pour reconnaître les différents sons du français
Standards d'apprentissage évaluable : <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable d'utiliser des techniques d'étude - L'élève est capable de se débrouiller devant un public - L'élève est capable de prononcer correctement tous les sons du français 		Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - Les consonnes françaises - Les sons du français

SÉANCE 18

ACTIVITÉ/TÂCHE NUMÉRO : 24		
Titre: Dobble	Typologie: activité principale	Temps: 30 minutes
Gestion de la classe: par groupes		Ressources: les fiches du jeu « Dobble »
<p>Description de l'activité : le professeur divise la classe par groupes. Chaque groupe aura des fiches où se trouvent des mots colorés qui représentent le lexique étudié. Il y a deux façons de jouer : la première, les élèves qui constituent un groupe distribuent toutes les fiches entre eux, restant seulement une qui sera le modèle à partir duquel ils devront mettre les autres fiches une fois ils prononcent le mot qui se répète dans les deux fiches. Gagnera l'élève qui ne possède pas de fiches. La deuxième, les élèves distribuent une fiche pour chacun et à partir d'elle, ils devront prononcer les mots qui se répètent dans le tas de fiches. Alors, ils prendront les fiches une fois le mot prononcé. Gagnera l'élève qui possède plusieurs fiches.</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître du lexique d'usage quotidien - Prononcer correctement les mots d'un jeu et les entonner d'une façon compréhensible bien qu'il soit évident l'accent étranger ou qu'il puisse commettre des erreurs - Connaître et savoir appliquer les stratégies adéquates pour reconnaître les différents sons du français
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de reconnaître le lexique étudié - L'élève est capable de prononcer correctement les mots de chaque fiche - L'élève est capable de différencier la prononciation de chaque son du français 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire de la nourriture - Vocabulaire des animaux - Vocabulaire des matières scolaires - Vocabulaire des parties du corps

SÉANCE 19

<u>ACTIVITÉ/TÂCHE</u> NUMÉRO : 25		
Titre: Taboo	Typologie: activité principale	Temps: 30 minutes
Gestion de la classe: par groupes		Ressources: les fiches du jeu « Taboo »
<p>Description de l'activité : le professeur divise la classe par groupes. L'objectif est qu'un des composants d'un groupe soit capable de faire deviner un mot à son groupe sans utiliser les 5 mots qui sont interdits, c'est-à-dire, des tabous. Chaque groupe aura deux minutes pour deviner le mot choisit. Chaque mot deviné donne un point au groupe. Si l'élève qui doit donner la définition du mot à deviner utilise un des mots tabous, son groupe perdra un point. Gagnera le groupe qui présente plusieurs points.</p>		<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prononcer correctement les mots d'un jeu et les entonner d'une façon compréhensible bien qu'il soit évident l'accent étranger ou qu'il puisse commettre des erreurs - Connaître et savoir appliquer les stratégies adéquates pour reconnaître les différents sons du français
<p>Standards d'apprentissage évaluable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève est capable de se débrouiller en utilisant tout le bagage dont il dispose - L'élève est capable de deviner un mot à partir d'une définition 		<p>Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les animaux - Des actions quotidiennes - Les sentiments

6. CONCLUSION PÉDAGOGIQUE

Après avoir présentée plusieurs activités à propos de la phonétique, je peux affirmer que presque toutes ont été utilisées tout au long de mon stage dans le lycée Las Salinas de Laguna de Duero. De cette façon, je vous ai montré une nouvelle alternative concernant l'exploitation de la phonétique dans la matière de Français de quatrième, c'est-à-dire, de 2^o ESO. De même, j'ai introduit des matériels réels tels des vidéos de YouTube, un kahoot ou des jeux dans la classe de FLE afin de motiver les élèves et de développer leur autonomie.

En ce qui concerne la mise en pratique des activités, tout d'abord, j'ai dû savoir la théorie que je donnerai aux élèves pour qu'ils puissent réaliser chaque activité exploitée. Ainsi, j'ai consulté plusieurs livres qui présentent une explication très claire du sujet à aborder. Après avoir consulté toute l'information dont je me servirai, j'ai sélectionné les règles phonétiques les plus importantes que je voulais travailler avec les étudiants. La dynamique des classes était la suivante : la première partie de chaque séance était destinée à l'explication théorique de ces règles phonétiques, la deuxième correspondait à la réalisation des activités qui renforçait les connaissances théoriques vues quelques minutes avant.

Par rapport à l'évaluation de ces séances phonétiques, je n'ai pas fait un examen car une grille d'évaluation comme celle qui apparaît dans les annexes a eu le meilleur outil pour évaluer le travail et le développement de chaque élève. Une fois complètes toutes les grilles de chaque élève, je peux constater que bien qu'il s'agit d'un cours qui étudie le français depuis deux années, ils répondent correctement au but de mes activités : l'amélioration de la prononciation et l'auto-évaluation des erreurs.

En résumé, les activités proposées ainsi que les résultats obtenus lors de mon stage m'ont permis de démontrer que la phonétique doit intégrer le processus de l'enseignement du FLE. Pour ce faire, le professeur doit changer la façon dont il fait cours afin de s'adapter à la méthodologie que j'ai présentée dans ce mémoire. J'assure des résultats positifs car les élèves apprennent des règles phonétiques avec lesquelles ils pourront se communiquer avec les autres d'une façon ludique et attirante. En outre, ces activités peuvent être exploitées dans n'importe quelle classe de langue étrangère.

7. CONCLUSION

Le but de ce mémoire était de découvrir l'importance de travailler la phonétique tout au long des classes de FLE ainsi que le développement de toutes les aptitudes qui permettent de se communiquer avec les autres. À ce propos, à partir d'un travail exhaustif et précis, on a étudié ce sujet de façon méthodologique, en tenant compte les problèmes qui présentent les apprenants de FLE afin de répondre à leurs besoins.

D'après mes premiers objectifs, tout au long de ce mémoire, j'ai pu approfondir dans les connaissances que je possède, résultantes de mes quatre années d'études universitaires mais aussi de cette année de master. En fait, le développement de la phonétique constitue un défi pour l'enseignant ainsi que pour les apprenants. Alors, l'enseignant devra favoriser la motivation et l'implication des étudiants dans le processus d'apprentissage du français afin d'améliorer leur prononciation pour se communiquer d'une façon claire avec les autres. Pour ce faire, il devra, donc, réfléchir sur les activités qu'il va proposer aux élèves pour qu'elles puissent favoriser une bonne ambiance dans la classe, l'expression des apprenants et leur motivation devant n'importe quelle langue étrangère.

À travers l'évolution de la méthodologie employée dans les classes de FLE, on a pu constater comment la phonétique est devenue un des sujets travaillés dans l'apprentissage du français. Ainsi, on a vérifié cela lors de l'analyse du CECRL et de la LOMCE, les deux documents qui dirigent l'apprentissage des langues étrangères. En tenant compte la méthodologie utilisée tout au début de cet évolution, on trouve la traduction et la mémorisation des textes littéraires comme l'outil dont les apprenants étudiaient la langue étrangère. Il faut souligner que l'enseignement du FLE ne peut pas être basé sur cette méthodologie car les élèves deviennent des perroquets qui répètent et mémorisent tout sans s'arrêter à réfléchir. Des années plus tard, la façon d'enseigner le FLE a évolué grâce au développement des TICs, c'est-à-dire, des nouvelles technologies. La façon dont les élèves accèdent aux connaissances a permis que tout le monde puisse être en contact, sujet qui était impossible des années avant. En plus, les TICs ont contribué à l'amélioration des méthodes et des techniques qui aident à réussir dans l'apprentissage des langues. En fait, cette évolution a permis de développer la conception actuelle qu'on attribue au fait d'enseigner et d'apprendre une langue mais aussi il a permis de découvrir les outils nécessaires afin d'obtenir la réussite des élèves dans le processus d'apprentissage du français.

Ainsi, on a constaté que le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est indispensable car il doit travailler tous les aspects des langues comme la phonétique ou la phonologie et pas seulement la grammaire afin de développer la compétence communicative des élèves. On souligne que la phonétique, c'est-à-dire, l'aspect linguistique « qui a rapport aux sons du langage »¹²³ doit être travaillé dès le premier contact avec la langue étrangère pour que les messages émises par les apprenants soient bien entendus lors des locuteurs. Dans ce même sens, toutes les capacités et compétences nécessaires pour l'apprentissage d'une langue seront développés si on travaille la phonétique dès le début.

À partir d'une comparaison entre la langue maternelle des apprenants (l'espagnol) et la deuxième langue étrangère (le français), on a établi les différences ainsi que les caractéristiques de ces deux langues. On affirme que cet analyse exhaustive a permis de montrer comment l'enseignant est capable de proposer différentes activités avec lesquelles les élèves s'impliquent et se débrouillent dans des situations réelles et dans une nouvelle culture.

En fait, j'ai essayé de montrer des activités innovatrices et créatives qui favorisent la motivation et la dynamique des apprenants dans l'enseignement de langues afin de résoudre les problèmes phonétiques qui surgissent tout au long de l'apprentissage du français. Il faut que l'enseignant renove le processus actuel d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en utilisant les dernières méthodes dont on a déjà parlé ainsi que des activités basées sur la créativité car cela permettra développer l'autonomie de chaque élève. Il est nécessaire que la phonétique trouve sa place dans la méthodologie actuelle et que les enseignants montrent son importance.

Ainsi qu'enseignants de langue étrangère, on doit transmettre l'essence de la phonétique dans les langues puisqu'elle constitue la clé afin de pouvoir se communiquer avec les autres. Si on travaille cet aspect, on créera des individus. Donc, comme dit Gandhi, « la véritable éducation consiste à tirer le meilleur de soi-même. Quel meilleur livre peut-il exister que le livre de l'humanité ? ».

¹²³ Rey, A., Verdier, F., *Le Petit Robert de la langue française*, Paris, Le Robert, (2017)

8. BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D., *La phonétique*, Paris, Clé International, (2007)
- Abry, D., Chalaron, M.L., *Les 500 exercices de phonétique*, Paris, Hachette, (2010)
- Argod-Dutard, F., *Éléments de phonétique appliquée : prononciation et orthographe en français moderne et dans l'histoire de la langue. Aspects prosodiques et métriques*, Paris, Armand Colin, (1996)
- Astolfi, J.-P., *Chercheurs et enseignants: Repères pour enseigner aujourd'hui*, Paris, INRP, (1999)
- Bretos, J., Tejedor, D., et Bénit, A., *De la prononciation à la graphie : Tableaux de phonétique du français contemporain*. Nouvelle édition revue et augmentée, Madrid, Ed. UAM, (2006)
- Briet, G., *La prononciation en classe*, Grenoble, FLE Pug, (2014)
- Champagne, C., Bourdages, J., *Le point sur la phonétique*, Paris, Clé International, (1993)
- Collard, F., *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Bruxelles, Maison d'Édition Alfred Castaigne, (1904)
- Companys, E., *Phonétique française pour hispanophones*, Paris, Hachette, (1966)
- Guimbretière, E., *Phonétique en enseignement de l'oral*, Paris, Didier, (1994)
- *Le Grand Larousse Illustré 2018*, Paris, Larousse, (2017)
- Léon, P., *Introduction à la phonétique corrective*, Collection le Français dans le monde, Paris, Hachette/Larousse, (1971)
- Martinez, P., *La didactique des langues étrangères. Que Sais-je ?*, Paris, PUF, (2004)
- Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Collection dirigée par Robert Galisson, Paris, Clé International, (1988)
- Quilis, A., *Curso de fonética y fonología españolas*, Madrid, Textos Universitarios. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, (1990)
- Quilis, A., *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco Libros, S.L., (2000)
- Rey, A., Verdier, F., *Le Petit Robert de la langue française*, Paris, Le Robert, (2017)

- Sanford, A., *L'élision et la liaison en français*. Article qui fait partie d'un numéro thématique : *La phonologie générative*, (1967)
- Saussure, F., *Cours de linguistique générale*, Genève, Arbre d'Or, (2005)
- Sten, H., *Manuel de phonétique française*, Kobenhavn, Munksgaard, (1956)
- Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, Clé international, (2006)
- Tardieu, C., Pugibet, V., *Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*, Actes du colloque des IUFM du Pôle Île-de-France (11 et 12 décembre 2003), Paris, Scérén - CNDP - CRDP Bourgogne, (2005)
- Wioland, F., *Prononcer les mots du français*, Paris, Hachette, (1991)

9. SITOGRAPHIE

- http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/fonetica_espanol_segmental.html
[en ligne, consulté le 10/04/2018]
- <http://sites.middlebury.edu/french-phonetique/514-2/5-3-voyelles/> [en ligne, consulté le 10/04/2018]
- <http://notrephonetique.canalblog.com/archives/2009/11/19/15860931.html> [en ligne, consulté le 14/04/2018]
- <http://www.ieeff.org/212phonetics.htm>, [en ligne, consulté le 12/04/2018]
- <http://controlalalengua.blogspot.com.es/2013/01/clasificacion-de-las-consonantes-segun.html>, [en ligne, consulté le 14/04/2018]
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
<https://rm.coe.int/16802fc3a8>, [en ligne, consulté le 16/04/2018]
- <https://www.youtube.com/watch?v=pxtuiVcJTuo> [en ligne, consulté le 24/04/2018]
- <https://create.kahoot.it/login> [en ligne, consulté le 13/04/2018]
- <https://kahoot.it/> [en ligne, consulté le 13/04/2018]
- https://www.youtube.com/watch?v=j_Qs75dfpko [en ligne, consulté le 15/04/2018]
- https://www.youtube.com/watch?v=6ft3_DOajNY [en ligne, consulté le 02/05/2018]
- <https://www.youtube.com/watch?v=kT2G60kv4F0> [en ligne, consulté le 02/05/2018]

10. ANNEXES

SÉANCE 1. ACTIVITÉ 1 : ON RÉVISE LA PRONONCIATION	p. 88
SÉANCE 2. ACTIVITÉ 3 : UN, DEUX, TROIS !	p. 88
SÉANCE 2. ACTIVITÉ 4 : UN, DEUX, TROIS !	p. 89
SÉANCE 3. ACTIVITÉ 5 : INTONATION LINGUISTIQUE	p. 90
SÉANCE 4. ACTIVITÉ 6 : LES NASALES	p. 90
SÉANCE 4. ACTIVITÉ 7 : LE JEU DU TÉLÉPHONE	p. 93
SÉANCE 5. ACTIVITÉ 8 : BON APPÉTIT !	p. 94
SÉANCE 5. ACTIVITÉ 9 : JEU DE SONS	p. 96
SÉANCE 6. ACTIVITÉ 10 : LE « E » INSTABLE	p. 96
SÉANCE 7. ACTIVITÉ 11 : LE « E » INSTABLE	p. 97
SÉANCE 8 : ACTIVITÉ 12 : LE CORBEAU ET LE RENARD	p. 98
SÉANCE 9 : ACTIVITÉ 13 : DICTÉE	p. 99
SÉANCE 10. ACTIVITÉ 14 : OPPOSITION [I], [Y], [U]	p. 99
SÉANCE 11. ACTIVITÉ 15 : DISTINCTION DE SONS	p. 100
SÉANCE 12. ACTIVITÉ 16 : KAHOOT !	p. 102
SÉANCE 13. ACTIVITÉ 17 : REPRÉSENTATION ÉNONCÉS PROBLEMATIQUES	p.104
SÉANCE 14. ACTIVITÉ 18 : LES COMPTINES	p. 106
SÉANCE 15. ACTIVITÉ 20 : EXPLOITATION CHANSON <i>MERCY</i> DE MADAME MONSIEUR	p. 108
SÉANCE 16. ACTIVITÉ 21 : EXPLOITATION CHANSON <i>MERCY</i> DE MADAME MONSIEUR	p. 109

SÉANCE 18. ACTIVITÉ 24 : DOBBLEp. 112

SÉANCE 19. ACTIVITÉ 25 : TABOOp. 114

1- Grille d'évaluation du professeur de FLE

Je suis capable :	Oui	Un peu	Pas encore	Progression +/-/-
1. de bien comprendre le sujet ou la question que le professeur me présente				
2. d'articuler suffisamment pour rendre mon message le plus clair possible				
3. de parler de manière fluide				
4. de me rapprocher le plus possible des sons naturels du français				
5. de placer correctement les accents toniques des mots				
6. de placer correctement les accents toniques des phrases				
7. de marquer les liaisons				
8. de bien communiquer et d'être convaincant (enthousiasme, volume de la voix, intonation)				

2- Séance 1. Activité 1 : On révise la prononciation¹²⁴



3- Séance 2. Activité 3 : Un, deux, trois !

CHIFFRES	PHONÉTIQUE
0	zeRo
1	Œ
2	Dø
3	tRwa
4	katR
5	sêk
6	Sis
7	sət
8	‘ɥit
9	Nœf
10	Dis

¹²⁴ Oxford *en spirale*, livre de l'élève, p. 6, [en ligne, consulté le 19/04/2018]

4- Séance 2. Activité 4 : Un, deux, trois ! Exemples de cartons de loto.

	1		9
5		3	
	4		6

8		0	
	7		4
3		9	

	0		3
8		5	
	2		4

9		4	
	0		7
2		6	

	3		4
1		9	
	8		5

6		1	
	0		8
7		3	

5- Séance 3. Activité 5 : Intonation linguistique

Ça va ?	Ça va
Elle vient ?	Elle vient
C'est déjà fini ?	C'est déjà fini
Il n'est pas content ?	Il n'est pas content
On y va maintenant ?	On y va maintenant
Elle n'est pas encore là ?	Elle n'est pas encore là
Le film va commencer ?	Le film va commencer
Il neige ?	Il neige
Il a accepté ?	Il a accepté

6- Séance 4. Activité 6 : Les nasales https://www.youtube.com/watch?v=j_Qs75dfpko



French pronunciation - Phonétique : les nasales - Free french lesson



French pronunciation - Phonétique : les nasales - Free french lesson



French pronunciation - Phonétique : les nasales - Free french lesson



French pronunciation - Phonétique : les nasales - Free french lesson



French pronunciation - Phonétique : les nasales - Free french lesson

7- Séance 4. Activité 7: Le jeu du téléphone

Son	Sang	Sain
Thon	Temps	Thym
Vont	Vent	Vingt
Allons	Allant	Alain
Pont	Paon	Pain
Mon	Ment	Main
Don	Dent	Daim
Long	Lent	Lin
Font	Faon	Faim
Rond	Rang	Rein

8- Paroles chanson “Les cornichons”

On est parti, samedi, dans une grosse voiture
 Faire tous ensemble un grand pique-nique dans la nature
 En emportant des paniers, des bouteilles, des paquets
 Et la radio!

Des cornichons
 De la moutarde
 Du pain, du beurre
 Des p'tits oignons
 Des confitures
 Et des œufs durs
 Des cornichons

Du corned-beef
 Et des biscottes
 Des macarons
 Un tire-bouchon
 Des petits-beurre
 Et de la bière
 Des cornichons

On n'avait rien oublié, c'est maman qui a tout fait
Elle avait travaillé trois jours sans s'arrêter
Pour préparer les paniers, les bouteilles, les paquets
Et la radio!
Le poulet froid
La mayonnaise
Le chocolat
Les champignons
Les ouvre-boîtes
Et les tomates
Les cornichons

Mais quand on est arrivé, on a trouvé la pluie
C'qu'on avait oublié, c'était les parapluies
On a ramené les paniers, les bouteilles, les paquets
Et la radio!

On est rentré
Manger à la maison
Le fromage et les boîtes
Les confitures et les cornichons
La moutarde et le beurre
La mayonnaise et les cornichons
Le poulet, les biscottes
Les œufs durs et puis les cornichons

<https://www.youtube.com/watch?v=pxtuiVcJTuo>

9- Séance 5. Activité 8 : Bon appétit !

On est parti, _____, dans une grosse voiture
Faire tous ensemble un grand pique-nique dans la _____
En emportant des paniers, des _____, des paquets
Et la radio!

Des _____
De la moutarde
Du _____, du beurre
Des p'tits oignons
Des _____
Et des œufs durs
Des cornichons

Du corned-beef
Et des _____
Des macarons
Un tire-bouchon
Des petits-beurre
Et de la _____
Des cornichons

On n'avait rien oublié, c'est _____ qui a tout fait
Elle avait travaillé _____ jours sans s'arrêter
Pour préparer les paniers, les bouteilles, les paquets
Et la _____!

Le poulet froid
La mayonnaise
Le _____
Les champignons
Les ouvre-boîtes
Et les _____
Les cornichons

Mais quand on est _____, on a trouvé la pluie
C'qu'on avait oublié, c'était les _____
On a ramené les paniers, les bouteilles, les paquets
Et la radio!

On est rentré
Manger à la _____
Le fromage et les boîtes
Les _____ et les cornichons
La moutarde et le beurre
La _____ et les cornichons
Le poulet, les biscottes
Les œufs _____ et puis les cornichons

10- Séance 5. Activité 9 : Jeu de sons

Féminin	Masculin
Les vaches	Le bœuf
Les amies	L'ami
Les cousines	Le cousin
Les joyeuses	Le joyeux
Les tantes	L'oncle
Les danseuses	Le danseur
Les sœurs	Le frère

11- Séance 6. Activité 10 : Le « e » instable

-Demain je pars
-À demain !

-Ce matin ?
-Ah non, pas ce matin !

-Depuis quand il est là ?
-Il est là depuis cinq minutes

-Me taire ?
-Je ne veux pas me taire maintenant !

-Le comprendre ?
-Je n'arrive pas à le comprendre ! ¹²⁵

¹²⁵ Abry, D., *La phonétique*, Paris, Clé International, (2007), p. 84-85

12- Séance 7. Activité 11 : Le « e » instable¹²⁶

	Oui	Non
1. La famille
2. Le père
3. La mère
4. Le frère
5. L'oncle
6. La tante
7. L'amie
8. La rue
9. L'avenue
10. La boulangerie
11. La pharmacie
12. Le musée
13. La banlieue
14. La chemise		
15. Le livre
16. Ces verbes
17. Les dictionnaires
18. La semaine

¹²⁶ Abry, D., Chalaron, M.L., *Les 500 exercices de phonétique*, Paris, Hachette, (2010), p. 69

13- Séance 8. Activité 12 : Le corbeau et le renard



Maître Corbeau sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage.
Maître Renard par l'odeur alléché
Lui tint à peu près ce langage :
Et bonjour, Monsieur du Corbeau.

Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.
À ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie :
Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le Renard s'en saisit, et dit : Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute.
Cette leçon vaut bien un fromage sans doute.
Le Corbeau honteux et confus
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean de La Fontaine,
« Le Corbeau et le Renard » (1668)

14- Séance 9. Activité 13 : Dictée¹²⁷

Le Mercredi après-midi, mon père me prête son ordinateur et je peux surfer sur Internet pendant une heure. Mes sites préférés sont les sites sur la musique, le cinéma, le sport et la montagne. J'adore regarder des photos des Alpes et des Pyrénées et lire des articles sur l'escalade et la randonnée. Je me connecte aussi sur des chats et je discute avec des ados du Canada.

15- Séance 10. Activité 14 : Opposition [i], [y], [u]¹²⁸

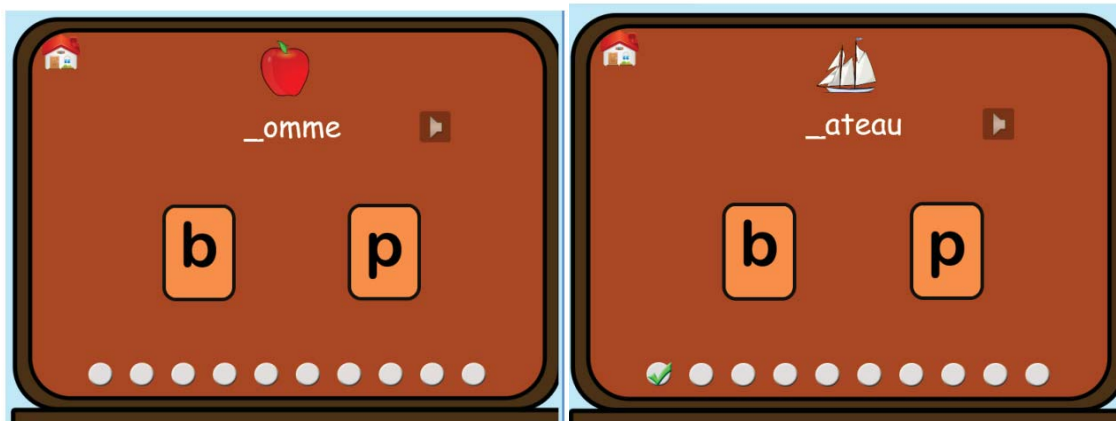
[i]	[y]	[u]
« C'est ici ? -C'est ici »	« C'est sûr ? -Oui, c'est sûr »	« C'est lourd ? -Oui, c'est lourd »
« Six ou dix ? -Six, ça suffit »	« Une flûte ? -Non, deux flûtes »	« C'est qui, Manou ? -Oui, Manou »
« Il est midi ? -Il est midi pile »	« Dessus ? -Oui, dessus »	« C'est pour nous ? -C'est pour vous »
« Merci, mille mercis » -Je vous en prie ! »	« Salut ! -Salut ! »	« Bonjour ! -Bonjour ! »
« Vite, vite ! -Non, pas vite, vite »	« C'est stupide ! -Non, ridicule »	« Vous êtes fou ! -Pas du tout »
« C'est très physique ! -Oui, très physique ! »	« Je suis déçu ! -Bien sûr... ! »	« J'ouvre tout ! -Non, surtout pas ! »

¹²⁷ *En spirale*, Oxford educación, p. 38 livre de l'élève

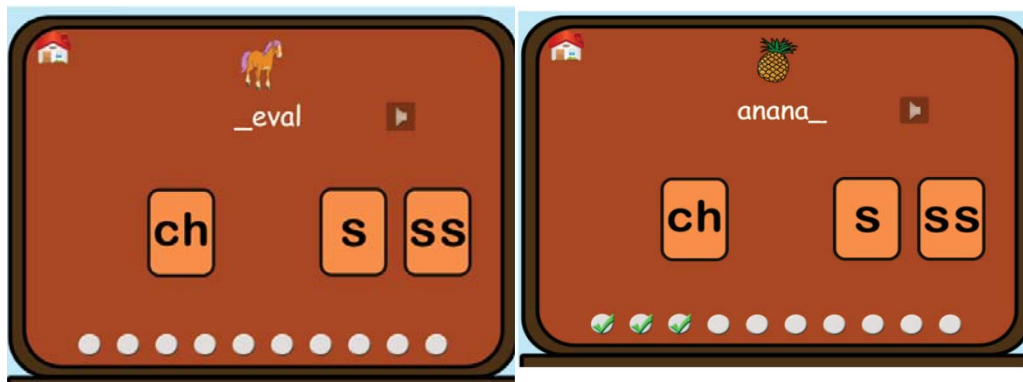
¹²⁸ Abry, D., Chalaron, M.L., *Les 500 exercices de phonétique*, Paris, Hachette, (2010), p. 42

16- Séance 11. Activité 15 : Distinction de sons¹²⁹

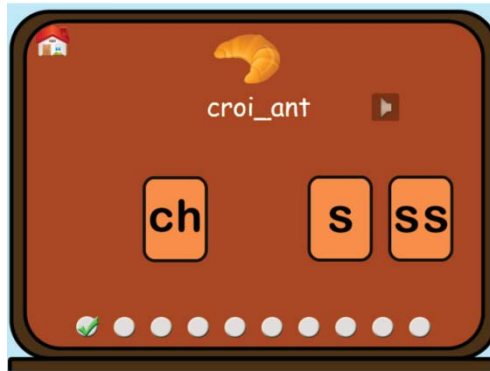
Confusion [b], [p]



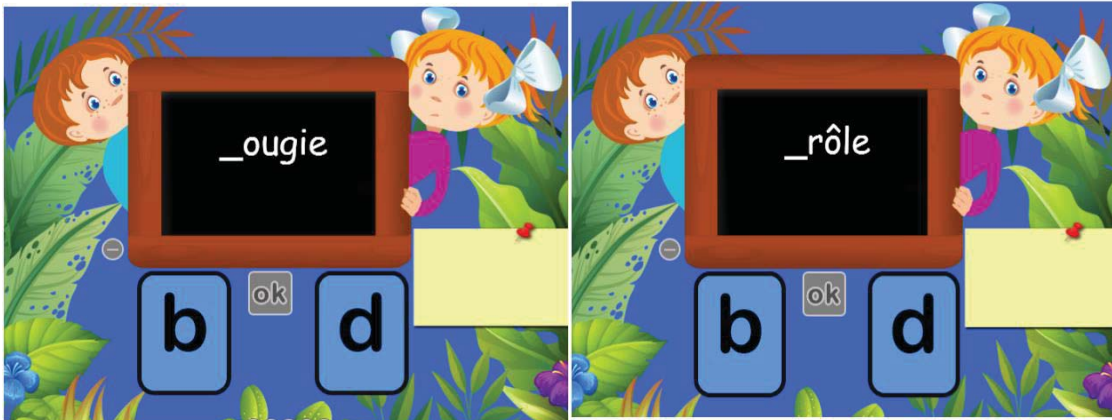
Confusion [ch], [s], [ss]



¹²⁹ <http://www.logicieleducatif.fr/francais/confusions/bp.php>, [en ligne, consulté le 25/04/2018]



Confusion [b], [d]



17- Séance 12. Activité 16 : Kahoot

La graphie /gn/ du mot "Espagne" correspond à cette graphie espagnole 

19  Skip

0 Answers

 /n/	 /ñ/
 /gn/	 /g/

La consonne espagnole /f/ présente ces deux graphies en français 

19  Skip

0 Answers

 /f/ et /h/	 /p/ et /f/
 /f/ et /ph/	 /p/ et /h/

Éxiste la consonne /k/ en français? 

19  Skip

0 Answers

 Non	 Peut-être
 Je ne sais pas	 Oui

On prononce la consonne /ç/ comment?



19

Kahoot!

Skip

0 Answers

<input type="radio"/> /s/	<input type="radio"/> /c/
<input type="radio"/> /z/	<input type="radio"/> /k/

Quelle est la transcription phonétique du mot "chat"?



19

Kahoot!

Skip

0 Answers

<input type="radio"/> [ʃat]	<input type="radio"/> [tsat]
<input type="radio"/> [tʃa]	<input type="radio"/> [ʃa]

Le son [ʒ] est propre de quelle langue?



19

Kahoot!

Skip

0 Answers

<input type="radio"/> Espagnole	<input type="radio"/> Italienne
<input type="radio"/> Française	<input type="radio"/> Belge

Avec quelles consonnes on construit le son [ʒ]?

20

Kahoot!

0 Answers

▲ /g/ et /f/ ◆ /j/ et /c/

● /g/ et /k/ ■ /j/ et /g/

Skip

À quelle graphie correspond la consonne /l/?

19

Kahoot!

0 Answers

▲ [j] ◆ [i]

● [ll] ■ [l]

Skip

18- Séance 13. Activité 17 : Représentation énoncés problématiques¹³⁰

[p] [b]	
Des petits pois	Des pois tout petits
Du bon pain	Du bon pain bis
Une page blanche	Une belle page blanche

¹³⁰ Abry, D., *La phonétique*, Paris, Clé International, (2007), p. 122-123

[t] [d]	
Tu dors ?	Dors-tu ?
Tu doutes ?	Doutes-tu ?
Tu danses ?	Dances-tu ?
Tu me demandes quelque chose ?	Me demandes-tu quelque chose ?
Tu dis oui ?	Dis-tu oui ?

[k] [g]	
Quand veux-tu le goûter ?	Tu veux le goûter quand ?
Jusqu'à quand le garder ?	Le garder jusqu'à quand ?
Comment gagner ?	Gagner comment ?
Comment grossir ?	Grossir comment ?

[f] [v]	
Une vraie femme	Une femme vraie
Vous faites quoi ?	Que faites-vous ?
Vous êtes fou ?	Fou, vous l'êtes ?
Un voyage fabuleux	Un fabuleux voyage

[s] [z]	
Le 16, je sors	Je sors le 16
Le 13, ils se marient	Ils se marient le 13
Le 11, elles skient	Elles skient le 11
Le 12, ils sont opérés	Ils sont opérés le 12

[ʃ] [ʒ]	
Un chant joli	Un joli chant
Un choix juste	Un juste choix
Un chat jeune	Un jeune chat
Un chien gentil	Un gentil chien
Jean chante et Charles joue	Jacques cherche et Charlotte jubile

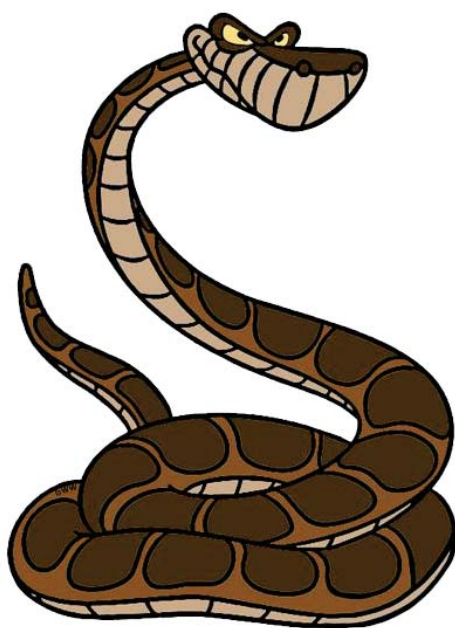
19- Séance 14. Activité 18 : Les comptines¹³¹



Zzz Zzz Zzz

L'abeille choisit
La plus belle rose
Pour se reposer
L'abeille se pose
Sur la rose
Et boit la rosée

¹³¹ Abry, D., *La phonétique*, Paris, Clé International, (2007), p. 124



Sss Sss Sss
Siffle le serpent
Le serpent qui danse,
Danse et se balance,
Au son des cymbales,
Sur un air de valse
Que jouent les cigales

20- Séance 15. Activité 20 : Exploitation chanson « Mercy » de Madame Monsieur

https://www.youtube.com/watch?v=6ft3_DOajNY première vidéo



Madame Monsieur - Mercy (Clip officiel)



Madame Monsieur - Mercy (Clip officiel)

21- Séance 16. Activité 21 : Exploitation chanson « Mercy » de Madame Monsieur

<https://www.youtube.com/watch?v=kT2G60kv4F0> deuxième vidéo



Madame Monsieur - Mercy (Video Lyrics)



Madame Monsieur - Mercy (Video Lyrics)

Paroles :

Je suis née ce matin
Je m'appelle Mercy
Au milieu de la mer
Entre deux pays, Mercy
C'était un long chemin et maman l'a pris
Elle m'avait dans la peau, huit mois et demi
Oh oui, huit mois et demi

On a quitté la maison, c'était la guerre
Sûr qu'elle avait raison, y'avait rien à perdre
Oh non, excepté la vie

*Je suis née ce matin
Je m'appelle Mercy
On m'a tendu la main
Et je suis en vie
Je suis tous ces enfants
Que la mer a pris
Je vivrai cent mille ans
Je m'appelle Mercy*

S'il est urgent de naître,
Comprenez aussi
Qu'il est urgent de renaître,
Quand tout est détruit
Mercy

Et là devant nos yeux y'avait l'ennemi
Une immensité bleue peut-être infinie
Mais oui, on en connaissait le prix

Surgissant d'une vague, un navire ami
A redonné sa chance à notre survie

C'est là que j'ai poussé mon premier cri

Refrain

Derrière les sémaphores

Serait-ce le bon port ?

Que sera demain ?

Face à face ou main dans la main

Que sera demain ?

Je suis née ce matin

Je m'appelle Mercy

Merci Mercy

Merci Mercy

Merci Mercy

Je vais bien, merci

Merci Mercy

Merci Mercy

Merci Mercy

Je vais bien, merci

Merci Mercy

Merci Mercy

Merci Mercy

Je vais bien, merci

Merci Mercy

Merci Mercy

Merci Mercy

Je vais bien, merci

22- Séance 18. Activité 24 : Dobble





23- Séance 19. Activité 25 : Taboo

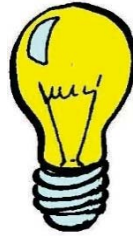
aboyer

chien
cri
Ouah !



ampoule

Lumière
Lampe
Éclairer



aéroport

Avion
Piste



aiguille

Coudre
Couture
Fil



ananas

Fruit
Jaune
Jus



arroser

eau
arrosoir
plantes
fleurs



balai

Ménage
Balayer
Sol
poussière



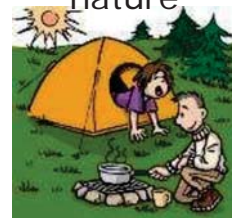
bonbon

Manger
Sucré
Délicieux



camper

tente
camping
nature



coccinelle

Animal
Insecte
Points
rouge



descendre

escalier
bas
monter



feu

Brûle
Chauffer
Cheminée



fourchette

Manger
Piquer
Couteau
Couverts



lapin

animal
oreilles
doux



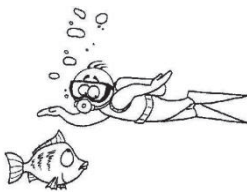
marteau

Outil
Taper
Enfoncer
clous



nager

eau
piscine
mer



pantalon

habit
jambes
garçon
jean



tabouret

s'asseoir
chaise
dossier



tomber

terre
trébucher
glisser



voiture

auto(mobile)
bagnole
rouler
dedans



triste

malheureux
pleurer
content

