



---

# **Universidad de Valladolid**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

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

**Especialidad francés.**

**Trabajo Fin de Máster**

## **Introduction à la phonétique en cours de FLE**

Presentado por: Sandra Martín Iglesias

Tutelado por: Emma Bahílo Sphonix-Rust

Valladolid, 13 de julio de 2020

**Sommaire**

Résumé .....	4
1. Justification .....	6
2. L'objectif à atteindre avec l'implantation au cours. ....	8
2.1- Objectif général .....	8
2.2- Objectifs spécifiques .....	12
2.2.1- La méthodologie du FLE .....	13
2.2.2- L'intégration au cours .....	14
3. Phonétique et phonologie comparée : français – espagnol. ....	18
3.1- Les différents phonèmes : .....	18
3.1.1- Comparaison des systèmes phonologiques du français et de l'espagnol.....	18
3.2- Les grandes difficultés des espagnols au moment d'apprendre la langue française. ....	24
3.2.1- Erreurs d'audition .....	24
3.2.2- Erreurs de production .....	26
4. Phonétique suprasegmentale comparées français- espagnol : une question d'accent. ....	32
4.1- L'infrastructure rythmique. ....	33
4.1.1- Les oppositions de quantité. ....	33
4.1.2- Les consonnes géminées : tendances contemporaines. ....	36
4.2- Phonétique combinatoire : liaison, enchaînement et phonèmes latents. ....	36
4.3- Traits suprasegmentaux .....	37
5. De la théorie à la pratique : son intégration en cours. ....	40
5.1- L'unité didactique .....	40
5.1.1- Justification de l'unité didactique .....	40
5.1.2- Tableaux de l'unité didactique : .....	45
5.2- D'autres activités.....	69
6. Bibliografía .....	73
7. ANNEXES :.....	74
7.1- Annexes de l'unité didactique : .....	76
7.1.1- Annexes de la première séance : .....	76
7.1.2- Annexes de la deuxième séance : .....	77
<b>7.1.3- Annexes de la troisième séance : .....</b>	<b>79</b>
7.1.4- Annexes de la quatrième séance : .....	81
7.2- Annexes des exercices du <i>Quoi de neuf</i> :.....	84
7.2.1- Rubrique d'évaluation: .....	84
7.2.2- Consonnes:.....	85

7.2.3- Voyelles :.....	93
7.2.4- Semi-voyelles ou semi-consonnes:.....	99
7.2.5- Phonétique suprasegmentale : .....	100

## Résumé

Au cours de ce travail de recherche, nous mettrons l'accent sur l'importance de la mise en œuvre de la phonétique en classe. Dans la partie théorique, nous montrerons la phonétique et la phonologie comparées dans les deux langues : le français et l'espagnol, et la phonétique suprasegmentale. Cette théorie nous servira de base pour nous concentrer sur les points à souligner en classe, c'est-à-dire quels phonèmes sont généralement plus difficiles à prononcer pour nos étudiants, principalement hispanophones, et sur l'accent, le rythme et l'accentuation de la langue française. En outre, nous justifierons cette théorie par la législation espagnole, c'est-à-dire que nous utiliserons les contenus, les standards d'apprentissage évaluables et les objectifs qui figurent dans le Real Decreto 1105/2014 et la Orden EDU 362/2015. Dans la partie pratique, nous avons créé une unité didactique pour démontrer sa possible mise en œuvre dans cours de FLE et d'autres activités liées à la phonétique.

L'objectif principal de notre travail de recherche est que nos étudiants obtiennent une bonne production orale en langue française afin qu'ils puissent se débrouiller correctement, sans oublier le reste des compétences, que nous travaillerons de la même manière grâce à l'utilisation de l'approche communicative comme méthode en classe.

A lo largo de este trabajo de investigación vamos a hacer hincapié en la importancia de la fonética en el aula. En la parte teórica mostraremos la fonética y fonología comparadas en ambas lenguas: francés y español, y la fonética suprasegmental. Esta teoría será la base para que nos podamos centrar en los puntos en los que deberemos hacer hincapié en el aula, es decir, que fonemas suelen ser más costosos de pronunciar para nuestros alumnos, en su mayoría hispanohablantes, y en el acento, el ritmo y la acentuación de la lengua francesa. Además, justificaremos esta teoría con la legislación española, es decir, utilizaremos los contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y los objetivos que aparecen en el Real Decreto 1105/2014 et la Orden EDU 362/2015. En la parte práctica mostraremos la realidad en el aula de esta implantación de la fonética con un ejemplo de unidad didáctica y otras actividades relacionadas con la fonética.

El objetivo principal de nuestro trabajo de investigación es que nuestros alumnos lleguen a tener una producción oral en lengua francesa buena para que puedan desenvolverse correctamente,

sin olvidarnos del resto de competencias, que trabajaremos de la misma manera gracias a utilizar el enfoque comunicativo como método en el aula.

## 1. Justification

Tout au long de ce travail final de recherche, j'ai centré le sujet sur l'importance de l'implantation de la phonétique et la phonologie au cours de français comme deuxième langue étrangère. L'importance de cette implantation dans l'Éducation Secondaire Obligatoire est essentielle pour améliorer trois des quatre compétences de l'apprentissage de langues : la production orale, la compréhension orale, spécifiquement et la production écrite.

Les habitudes articulatoires des hispanophones et la façon dont ils sont habitués à interpréter le message sonore, ne les prédisposent guère à reconnaître les sons du français et à les reproduire aisément. Afin de vaincre les obstacles que rencontrent les élèves, le professeur doit connaître la nature de ces obstacles, c'est-à-dire les habitudes acquises dans la langue maternelle (Companys, Phonétique française pour hispanophones, 1966, pág. 13)

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ce que les étudiants recherchent, c'est apprendre à communiquer. Pour cette raison, il est nécessaire d'introduire la phonétique dans la classe dès le début, c'est-à-dire en partant du fait que tous les élèves ne suivent pas de cours de français à l'école primaire, dès la première année de l'Éducation Secondaire Obligatoire. En tant qu'enseignants de FLE (Français Langue Étrangère), nous devons être conscients de la nécessité de communiquer et axer l'apprentissage sur ce point.

Le but de ce travail ce n'est pas de trouver la meilleure méthodologie pour mettre en œuvre la phonétique en classe, mais de rendre visible la possibilité de la mettre en œuvre en classe sans avoir besoin de changer le contenu établi du programme scolaire. En d'autres termes, nous devons rendre visible l'importance de la phonétique et, surtout, concentrer toute notre attention sur l'approche communicative, sur l'importance d'améliorer la production orale de nos étudiants afin qu'ils puissent communiquer en français, nous n'avons pas à leur donner une théorie qu'ils ne savent pas appliquer à la vie réelle. Les compétences clés que l'Union Européenne impose sont très utiles pour l'enseignement, elles rendent les étudiants autonomes.

Après avoir étudié la philologie française et avoir eu des sujets spécifiques de phonétique et de phonologie, j'ai réalisé l'importance que doit avoir la phonétique dès l'initiation à une langue étrangère. Il est vrai qu'aujourd'hui des éditeurs comme *Santillana*, avec ces méthodes *Parachute* et *Energie* qui ont déjà des contenus phonétiques à mettre en œuvre en classe et que lorsque j'ai étudié dans l'Éducation Secondaire Obligatoire, ces contenus n'avaient guère

d'importance, mais la réalité est que ces contenus ne sont toujours pas suffisants et que le niveau de production orale est encore faible.

La compétence phonétique dans une langue étrangère ne signifie pas seulement que les étudiants apprennent à bien prononcer les phonèmes de la langue française, qui sont différents de ceux de la langue espagnole, mais elle signifie également qu'ils acquièrent l'accent, le rythme et l'intonation. Dans ce travail d'investigation pédagogique, nous nous concentrerons sur ces deux points, d'une part sur la phonétique et la phonologie comparées dans les deux langues et, d'autre part, sur la phonétique suprasegmentale. La raison est que ces deux sujets caractérisent le discours oral français, c'est-à-dire la production orale des hispanophones en langue française, la compréhension orale et la production écrite, puisqu'ils connaîtront les graphèmes de chacun des phonèmes et n'auront pas tendance à écrire en français comme ils entendent les différents sons.

En résumé, nous parlerons d'abord des objectifs de ce travail en référence à la législation espagnole puisqu'il est nécessaire pour une éventuelle mise en œuvre en classe. Ensuite, nous nous concentrerons sur le cadre théorique spécifique de la recherche, d'une part, la phonétique et la phonologie de la langue française par rapport à la langue espagnole, et d'autre part, la phonétique suprasegmentale, une question d'accent. La première étape du processus consiste à élaborer le cadre théorique, puis nous expliquerons comment le mettre en pratique avec l'unité didactique déjà utilisée pendant le stage, ce qui signifie que la proposition didactique peut être mise en œuvre dans une classe de 1<sup>o</sup> E.S.O et que le résultat est positif, et, enfin, nous développerons uniquement et en profondeur les activités liées uniquement à la phonétique, c'est-à-dire les activités qui se concentrent sur notre sujet d'étude.

## **2. L'objectif à atteindre avec l'implantation au cours.**

### **2.1- Objectif général**

Quand nous parlons d'un objectif, nous sommes en train de parler, au sens moins strict du mot, d'une finalité, un but. D'un point de vue pédagogique les objectifs peuvent se définir pour le professeur comme le résultat de sa propre stratégie pédagogique, c'est-à-dire comme le résultat de sa méthodologie. Cette méthodologie doit s'intéresser aux élèves. Alors, les objectifs pédagogiques seront le résultat du processus d'enseignement/apprentissage et il est ce processus qui nous intéresse, pédagogiquement en parlant.

Toutes les stratégies didactiques doivent commencer par établir et définir leurs objectifs pour qu'elles soient notables et elles bénéficient le processus d'enseignement/apprentissage des élèves. De la même façon, les objectifs du professeur au moment de faire la proposition didactique ou curriculaire d'un cours doivent être définis et établis du premier moment. Les objectifs sont un élément clés pour pouvoir développer, organiser et gérer ses cours.

D'un point de vue législative, l'objectif général de ce travail d'introduction à la phonétique en cours du FLE se trouve explicite dans de différents documents officiels. Le Real Decreto 1105/2014<sup>1</sup>, qui rassemble le programme éducatif de l'Éducation Secondaire Obligatoire et du Bachillerato, et la ORDEN EDU/362/2015<sup>2</sup>, qui établit le programme éducatif, son évaluation et son implantation en Castilla y León dans l'Éducation Secondaire Obligatoire.

Quant au Real Decreto 1105/2014, les objectifs de l'Éducation Secondaire Obligatoire sont :

- a) Assumer leurs responsabilités, connaître et exercer leurs droits dans le respect d'autrui, pratiquer la tolérance, la coopération et la solidarité entre les personnes et les groupes, ouvrir le dialogue en prenant en compte les droits de l'homme et l'égalité entre femmes et hommes comme valeurs communes d'une société plurielle et les préparer à l'exercice d'une citoyenneté démocratique.
- b) Développer et renforcer des habitudes de discipline, d'étude et de travail individuel et en équipe comme condition fondamentale afin de réaliser efficacement les activités d'apprentissage et comme moyen de développement personnel.

---

<sup>1</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

<sup>2</sup> ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.



- d) Renforcer leurs capacités affectives dans tous les domaines de leur personnalité et leurs relations avec autrui, ainsi que rejeter la violence, les préjugés, les comportements sexistes et résoudre pacifiquement les conflits.
- g) Développer l'esprit entrepreneur et la confiance en soi, la participation, l'esprit critique, l'initiative personnelle et la capacité à apprendre à apprendre, planifier, prendre des décisions et prendre ses responsabilités.
- i) Comprendre et s'exprimer dans au moins une langue étrangère de manière appropriée.
- k) Connaitre et accepter le fonctionnement de son corps et celui des autres, respecter les différences, renforcer les habitudes de soin et santé du corps et en y incorporant l'éducation physique et la pratique du sport afin de favoriser le développement personnel et social. Connaitre et valoriser la dimension humaine de la sexualité dans toute sa diversité. Valoriser de manière critique les habitudes sociales liés à la santé, la consommation, l'attention aux êtres vivants et l'environnement, afin de permettre son amélioration et sa conservation.
- l) Apprécier la création artistique et comprendre le langage de différentes manifestations artistiques, en utilisant plusieurs modes d'expression et de représentation.

Concernant l'Orden EDU/362/2015, le multilinguisme est l'une des caractéristiques d'une Europe multiculturelle et multilingue, où la diversité ne doit pas être un obstacle à la mobilité, aux relations et à la coopération. Donc, en ce qui concerne l'éducation et la formation doit être tout au long de la vie et l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères ne doit pas être considéré isolément, mais comme le développement d'un profil multilingue et interculturel composé de diverses compétences dans différentes langues et à différents niveaux. L'objectif est de permettre aux étudiants de développer, dans la deuxième langue les compétences nécessaires pour faire face aux situations personnelles, publiques, éducatives et professionnelles les plus courantes dans cette langue, de manière simple mais suffisante. C'est à cause de cet objectif que l'implantation de la phonétique en cours de FLE est importante.

Le programme d'études est structuré en quatre blocs correspondant aux différentes activités de la langue : compréhension et production de textes oraux et écrits. Le programme est orienté vers l'action, c'est-à-dire qu'il développe chez l'étudiant la capacité d'intégrer et de mettre en jeu les connaissances, les attitudes et les compétences qui lui permettent de communiquer dans des situations réelles spécifiques. Cette capacité à communiquer dans

des situations réelles implique de considérer la langue comme quelque chose que l'on fait et que l'on apprend à faire, et non comme quelque chose que l'on étudie ou que l'on connaît simplement. Cet apprentissage est une action en constante évolution, étant donné la nature vivante des langues, leurs interrelations et aussi le fait que la capacité d'analyse et de réflexion sur la langue en général qui est obtenue lors de l'étude des autres, permet à l'étudiant de mener des actions communicatives plus sûres et plus réussies.

Quant au processus d'apprentissage/enseignement, tant le travail en classe que le travail effectué de manière autonome doivent avoir comme référence les textes que l'étudiant sera capable de comprendre et de produire ; et les actions pédagogiques et les tâches d'apprentissage auront, malgré leur diversité et leur degré de motivation, la caractéristique commune de contribuer à la réalisation des objectifs spécifiques établis par les normes d'apprentissage aux contenus et standard de chaque cours de FLE.

De plus, nous avons choisi la première année d'Éducation Secondaire Obligatoire et nous avons créé une unité didactique avec des objectifs concrets que nous avons pris de cet ordre et après modifié pour qu'ils soient plus spécifiques ; il est important toujours de définir bien les objectifs pour qu'ils puissent se mener à bien. Les objectifs de notre unité didactique : *Les parties du corps : on y va !* sont :

1. Description de qualités physiques de personnes, objets, lieux et activités.
2. Expression de la volonté, l'intention, la décision et l'ordre.
3. Reconnaître les modèles basiques de rythme, intonation, accentuation de mots et de phrases.
4. Exprimer le message avec clarté et cohérence, avec une structure adéquate et en l'adaptant aux modèles et formulations de chaque type de texte.
5. Désigner des objets, utiliser des déictiques ou réaliser des actions qui facilitent la compréhension.
6. Utiliser le langage corporel culturellement pertinent (gestes, expression faciales, postures, contact visuel ou corporel.)
7. Expression de la volonté, l'intention, la décision et l'ordre.

8. Lexique oral élémentaire d'usage commun lié à l'identification personnelle.
9. Production des modèles basiques de rythme, d'intonation et d'accentuation de mots et de phrases.
10. Description de qualité physique de personnes, objets, lieux et activités.
11. Demande et donner des informations, indications, opinions et directions.
12. Exprimer le message avec clarté et cohérence, avec une structure adéquate et en l'adaptant aux modèles et formulations de chaque type de texte.

Au niveau européen le CECRL<sup>3</sup> nous montre à quoi consiste l'apprentissage d'une langue étrangère. Il va définir les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire<sup>4</sup>. De plus, il nous montre que l'apprentissage d'une langue ne consiste pas uniquement à savoir employer des stratégies pour la production (comme les règles grammaticales ou les listes de vocabulaire) et la réception de textes, mais qu'elle implique aussi la capacité de l'apprenant à utiliser certaines stratégies dans un contexte déterminé. Concernant le rôle de l'enseignant, le CECRL exprime que l'enseignant doit enseigner aux élèves des stratégies de communication comme la réinterprétation du contexte. Il fait très attention à la production orale en langue étrangère, au discours et à la nécessité de communication<sup>5</sup>, et il est pour cela que nous voulons introduit l'implantation de la phonétique en cours de FLE comme une compétence aussi importante que le reste de compétences, et non pas comme un exercice isolé des autres.

En outre, le projet de l'OCDE appelé DeSeCo est un autre document important, pas seulement pour l'apprentissage de langues étrangères ou de FLE, sinon qu'il est important en général pour l'éducation parce qu'il définit les compétences comme :

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Cantabria, 2007, pág. 9)

---

<sup>3</sup>Le Cadre européen commun de référence pour les langues.

<sup>4</sup>DeSeCo (El proyecto de la OCDE denominado Definición y Selección de Competencias)

<sup>55</sup>Tels codes sont toujours implicites dans notre langue source, mais ils ne sont pas très suivant enseignés en langue cible et ils ne sont pas évidents pour les élèves.

Il s'agit d'un "savoir-faire", c'est-à-dire d'une connaissance appliquée, qui est susceptible d'être adaptée à une variété de contextes et il a un caractère intégratif, couvrant les connaissances, les procédures et les attitudes. De la du point de vue de l'institution scolaire est une proposition profondément novatrice, puisqu'elle est située en dehors de la perspective traditionnelle compartimentée dans les domaines de connaissance ou les disciplines. Le MEC<sup>6</sup> va inclure les compétences dans le programme scolaire en expliquant que les compétences "son las que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria, para alcanzar su realización personal, lograr su inclusión social, ejercer la ciudadanía activa, hacer frente a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente" (Cantabria, 2007, pág. 10). Concernant le rôle des enseignants, il est appelé à changer considérablement, ce qui doit avoir un impact notable sur la configuration des cultures professionnelles et sur les lignes directrices mêmes de l'action des enseignants dans la pratique de la classe, dans des contextes de plus en plus ouverts et inclusifs, et plus disposés à offrir aux élèves un apprentissage à la fois attrayant et fonctionnel. Les enseignants doivent donc favoriser la construction des connaissances, la réflexion critique et l'utilisation ou l'application des connaissances acquises, toujours dans des contextes significatifs afin que l'apprentissage acquière une valeur fonctionnelle. Pour qu'en FLE tous les apprentissages soient fonctionnels nous avons besoin de l'implantation de la phonétique en cours, parce que de cette façon, les élèves seront capables d'utiliser les contenus étudiés de manière effective et dans de différentes situations.

## 2.2- Objectifs spécifiques

L'être humain a toujours eu besoin de communiquer, les différentes langues sont parfois un obstacle à la communication entre les différentes civilisations. C'est pourquoi, pendant des siècles, les gens ont été contraints d'apprendre d'autres langues (langues cibles). Depuis le XIXème siècle et grâce à la phonétique historique et à la phonétique comparative, la phonétique est devenue une discipline scientifique. À l'aide d'être considérée comme une discipline scientifique, des éléments d'étude de l'apprentissage des langues ont été créés. Nous étudierons les méthodologies que nous pourrions utiliser dans notre *introduction à la phonétique* dans la classe de FLE.

---

<sup>6</sup> MEC (Ministerio de Educación y Cultura)

### **2.2.1- La méthodologie du FLE**

Comme préambules de la phonétique nous allons voir la méthode traditionnelle et la méthode directe, deux méthodologies utilisées avant le grand développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont tant transformé l'apprentissage et enseignant des langues étrangères.

La méthode traditionnelle ou la méthode grammaire traduction a comme objectif principal l'apprentissage de la littérature en langue étrangère, la connaissance exclusivement linguistique et grammaticale, la maîtrise du vocabulaire et l'apprentissage des structures littéraires. Cette méthode est basée sur la lecture, une réflexion sur la langue est faite. Le point de départ est la traduction. L'écriture est utilisée pour répondre à des questions données.

Quant aux rôles des enseignant et des apprenants, les enseignants, ce sont eux qui décident de la correction et, de plus, ils sont l'autorité maximale dans la classe. La correction est basée sur la recherche de correspondance de mots dans la langue maternelle. Cependant, le rôle des étudiants est absolument passif face à l'apprentissage. Ils ne font que les exercices de traduction et de vocabulaire, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas impliqués dans le processus d'apprentissage, de sorte qu'il n'y a pas de communication ou d'interaction entre les étudiants. Enfin, l'évaluation est basée sur des examens écrits, dans lesquels les étudiants sont invités à traduire des textes littéraires.

De plus, cette méthode ne tient pas compte des compétences de compréhension et de production orales, la prononciation n'est donc pas envisagée dans ce type d'enseignement et nous n'utiliserons à aucun moment cette méthodologie, la traduction n'aura jamais lieu dans notre classe.

En ce qui concerne la méthode directe, cette méthodologie commence à voir la nécessité de communiquer dans la langue étrangère. Elle a une règle d'or ou de base : aucune traduction n'est autorisée. Le souci de la production orale est toujours présent dans la classe. La culture va au-delà des beaux-arts, des arts comme la géographie ou l'ethnicité sont abordées. En outre, de véritables matériaux sont utilisés en classe pour aider les élèves à comprendre (le contenu expliqué dans la langue étrangère).

Quant aux rôles des enseignants et des élèves, les enseignants expliquent et démontrent, mais ne traduisent pas. Elle ne nécessite pas de mémorisation du vocabulaire, l'important est l'utilisation de la langue. De plus, la prononciation et l'autocorrection sont travaillées en

encourageant la participation en classe. La grammaire est enseignée de manière inductive, ne recherchant pas l'apprentissage des structures linguistiques, mais une riche production écrite. La culture est un pilier fondamental de l'apprentissage, c'est pourquoi une grande importance est accordée à l'apprentissage de la vie à l'étranger. En bref, les enseignants sont plus actifs et cherchent toujours à participer. De la part des étudiants, ils sont encouragés à participer, mais la communication est très irréaliste. L'objectif est qu'ils pensent dans la langue étrangère, c'est pourquoi nous n'utiliserons pas non plus cette méthodologie en classe. Nous voulons donner de l'importance à la phonétique dans l'apprentissage du FLE, mais sans oublier les autres compétences et, dans cette méthodologie, il n'y a jamais de règle spécifique de la langue, ce sont les étudiants qui doivent l'extraire de manière inductive.

Pour conclure, l'une des bases de notre méthodologie FLE est celle-ci, puisque la traduction est autorisée et que la communication dans une langue étrangère est nécessaire, en fait seule la langue étrangère est autorisée à s'exprimer, les étudiants doivent donc acquérir une bonne base phonétique également, ce qui pourrait être l'un de nos piliers.

### **2.2.2- L'intégration au cours**

En tant que méthodologie dans la salle de classe, nous sommes plus proches de l'approche communicative implanté avec une analyse par tâches. Comme la plupart des méthodes utilisées dans le cadre du Master en éducation (la méthode audio-orale et audiovisuelle, la méthode audiovisuelle structurelle et globale, la méthode verbale et tonale, etc.), l'objectif principal de cette méthode est d'utiliser la langue comme forme de communication. L'accent est mis sur l'acquisition de structures linguistiques et de vocabulaire. Les promoteurs de cette méthode reconnaissent l'importance de la connaissance des structures et du vocabulaire. Cependant, ils estiment que la préparation à la communication sera insuffisante si elle est seulement enseignée. Les étudiants peuvent connaître les règles de la langue, mais être incapables de l'utiliser pour communiquer.

Lorsque nous communiquons, nous utilisons le langage accompagné d'une série de fonctions telles que discuter, persuader ou promettre. Le contexte social est important à cet égard, car l'orateur peut choisir une forme d'expression particulière pour son argument, non seulement en fonction de son intention et de son niveau d'émotion, mais aussi en fonction de la personne à laquelle il s'adresse et de la connaissance de la relation. Par exemple, ils seront plus directs

dans une discussion avec un ami qu'avec un employé. Dans ce dernier cas, il est important que l'apprenant ait des notions de la langue étrangère en termes de formes, de sens et de fonctions et, aussi petites que soient ces notions, qu'il sache les appliquer dans un processus communicatif de négociation du sens. C'est grâce à l'interaction entre les locuteurs et les auditeurs (ou entre les personnes qui écrivent et celles qui lisent) que le sens est réellement clarifié. Les auditeurs fournissent un retour d'information sur leur compréhension ou leur incompréhension du discours prononcé par l'orateur. De cette façon, l'orateur peut réviser ce qu'il a dit et peut essayer de communiquer à nouveau l'intention de son message si la compréhension n'a pas été atteinte.

L'objectif principal du professeur est de rendre les étudiants compétents en matière de communication. Dans les approches communicatives, ce concept est beaucoup plus large que dans le reste des méthodes. La compétence communicative implique d'être capable d'utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social donné. Pour ce faire, les apprenants doivent savoir quelles formes de langue peuvent être utilisées pour quelle fonction linguistique et ils doivent également savoir qu'une seule forme peut être utilisée pour une variété de fonctions. Ils doivent pouvoir choisir parmi toutes les formes les plus appropriées au contexte social dans lequel ils se trouvent et selon les rôles des interlocuteurs auxquels ils doivent s'adresser. D'autre part, ils doivent être capables de mener le processus de négociation du sens avec leurs interlocuteurs. Pour tout cela, le rôle des enseignants est celui de facilitateurs de l'apprentissage des élèves ; ils ont donc plusieurs rôles à jouer : ils sont les personnes qui dirigent les activités de la classe, ils doivent établir les situations qui favorisent la communication et, de plus, ils doivent guider les élèves en répondant à leurs questions et en conduisant leurs actions. Par conséquent, le rôle des étudiants est avant tout celui d'un communicateur. Ils participent activement à la négociation du sens et tentent de se faire comprendre même lorsque leur connaissance de la langue étrangère est incomplète. Ils apprennent à communiquer en communiquant. Comme le rôle des enseignants est moins dominant que dans une approche centrée sur l'enseignant, les étudiants sont considérés comme plus responsables de la direction de leur propre apprentissage. De plus, les enseignants sont les initiateurs des activités, mais ils n'interagissent pas toujours avec les élèves. Parfois, ils sont co-communicateurs, mais très souvent, ils établissent les situations qui favoriseront la communication entre les étudiants, en interagissant, la plupart du temps, les uns avec les autres. Ils le font selon différentes formes d'organisation de la classe : paires, trios, petits groupes et groupes de classe entière.

L'une des caractéristiques les plus évidentes de l'approche communicative est que tout ce qui est fait l'est avec une intention communicative. Les étudiants font un usage intensif de la langue étrangère par le biais d'activités de communication telles que des jeux, des jeux de rôle et des tâches de résolution de problèmes. Une autre caractéristique des approches communicatives est l'utilisation de matériaux authentiques. Cela est dû à la façon dont les étudiants interagissent et utilisent le temps dont dispose chaque apprenant pour négocier le sens.

L'un des principes de base des approches communicatives est que les étudiants seront plus motivés à étudier la langue étrangère s'ils ont le sentiment d'apprendre à faire quelque chose d'utile avec la langue qu'ils étudient. Les enseignants donnent aux élèves la possibilité d'exprimer leur individualité en partageant leurs idées et leurs opinions selon des règles de base. Cela permet aux étudiants d'intégrer la langue étrangère dans leur propre personnalité et de se sentir ainsi plus confiants avec elle. En conclusion, il est important de noter que la sécurité des étudiants est assurée par les possibilités d'interaction coopérative avec leurs pairs et les enseignants.

En ce qui concerne la culture, elle est celle qui est vécue au jour le jour dans les pays de langue étrangère de façon native. Plusieurs aspects sont particulièrement importants pour la communication, tels que l'utilisation de la communication non verbale, qui fera l'objet d'une grande attention dans l'approche communicative.

Quant à la communication non verbale, nous utiliserons en classe la méthodologie TPR (Total Physical Response<sup>7</sup>) afin que les étudiants puissent mieux comprendre la langue étrangère que nous étudions à partir d'un niveau 0 (A1).

La langue maternelle des étudiants ne joue pas un rôle particulier dans l'approche communicative. La langue étrangère sera utilisée non seulement dans les activités mais aussi, par exemple, pour expliquer les activités aux élèves ou pour leur assigner des tâches. Dans ces classes, les élèves apprennent à mener des échanges et réalisent que la langue étrangère est un vecteur de communication et non pas seulement un objet d'étude. Cependant, bien que nous n'utilisions pas la langue maternelle pour la communication en classe, nous l'utiliserons parce que l'une de nos bases est la comparaison des différents phonèmes entre l'espagnol et

---

<sup>7</sup> Cette méthode est un exemple d'une nouvelle approche de l'enseignement des langues, connue sous le nom « d'approche de la compréhension ». Il est nommé ainsi en raison de l'importance qu'il accorde à la compréhension orale. Cette méthode commencera donc par des compétences d'écoute. Il fera un usage intensif du langage non verbal pour bien comprendre les élèves.



le français, nous devons donc nommer et comparer constamment la langue espagnole avec la langue française.

Quant aux erreurs, avec cette méthode, elles sont tolérées et considérées comme naturelles dans le développement de la production orale. Les étudiants peuvent avoir des connaissances limitées tout en étant de grands communicateurs. Dans notre introduction à la phonétique, nous les traiterons sur un pied d'égalité, naturellement et toujours pour apprendre les uns des autres, avec un travail toujours coopératif et par binômes et groupes et jamais individualisé.

Pour conclure, dans notre classe de FLE, nous utiliserons l'approche communicative comme méthode avec l'aide de la méthodologie TPR et la nécessité de gestes. Ces méthodologies seront toujours incluses dans notre analyse par tâches. Chaque unité didactique sera composée d'une série de tâches connexes qui se termineront par une évaluation didactique, notre activité finale, c'est-à-dire une activité qui motivera nos élèves et nous permettra de savoir s'ils ont été capables de saisir tout le contenu vu pendant chaque unité didactique ou non. De plus, les élèves ne seront pas seulement évalués par nous, les enseignants, mais ils s'évalueront aussi eux-mêmes à l'aide d'une grille d'évaluation que nous leur donnerons à la fin de chaque unité. De cette façon, ils seront plus conscients de leurs échecs et nous pourrons les améliorer ensemble. Une erreur est toujours quelque chose de naturel qui peut être corrigé.

Pour finir avec les objectifs, et malgré le fait que notre objet d'étude est la mise en œuvre de la phonétique dans la classe de français, nous ne pouvons pas ignorer ou oublier le reste des compétences et des normes. C'est pourquoi nous avons choisi l'approche communicative, nous suivons les blocs, les contenus et les standards établis dans l'ordonnance EDU /362/2015, mais en donnant autant d'importance à la production orale qu'au reste des compétences. La finalité d'une langue est toujours dans l'existence de la communication, nous voulons que nos étudiants soient capables de communiquer en français, qu'ils soient motivés et qu'ils aiment ça, qu'ils voyagent et que ça leur soit toujours utile. La langue française est l'une des plus parlées au monde et elle leur sera toujours d'une grande aide.

### 3. Phonétique et phonologie comparée : français – espagnol.

#### 3.1- Les différents phonèmes :

##### 3.1.1- Comparaison des systèmes phonologiques du français et de l'espagnol.

En ce qui concerne la phonologie, elle s'intéresse aux sons de la langue mais dans leur valeur distinctive. Elle considère les phonèmes comme l'unité minimale et comme un élément de la langue qui n'a pas une valeur fonctionnelle. Ce n'est qu'un trait distinctif qui se réalise simultanément avec d'autres traits de la même langue. Du point de vue de la comparaison entre les systèmes phonologiques de la langue française et de la langue espagnole, nous allons faire la distinction entre les consonnes et les voyelles.

Les consonnes qui n'existent pas en espagnol contemporain mais qui existent en français, elles sont cinq : /v/, /z/, /ʃ/, /ʁ/ et /ʒ/. Ces phonèmes de la langue française vont être les plus difficiles à prononcer par les hispanophones.

Le phonème /v/ est classifié selon son point d'articulation comme une consonne simple<sup>8</sup>, constrictive, non-latérale et labio-dentale, et selon son voisement elle est sonore. Cependant les hispanophones ont l'habitude de la prononcer comme une consonne sonore, aussi, mais bilabial, tout comme le phonème /b/ de la langue française. En langue espagnole, on ne trouve pas de différences entre le phonème /b/ et /v/, donc le contexte est le seul qui ne joue pas un rôle d'ambiguïté avec des exemples comme : *vaca* (animal) et *baca* (porte-bagages), les deux mots s'articulent de la même façon. Cependant, en français, *voir* et *boire* n'ont pas besoin du contexte pour les identifier, c'est le phonème /v/ et son point d'articulation labio-dentale qui vont jouer ce rôle distinctif.

Le phonème /z/ est classifié selon son point d'articulation comme une consonne simple, constrictive, non-latérale et alvéolaire, et selon son voisement, elle est sonore. Les hispanophones ne font pas la distinction entre le phonème /s/ de la langue française et le phonème /z/ parce qu'en langue espagnole il n'existe que le phonème /s/ comme une consonne sourde et sifflante. Voici un exemple où nous pouvons apprécier la différence entre la /s/ et la /z/ en français est : poisson [pwasɔ̃] ~ poison [pwazɔ̃]. Par contre, les phonèmes sont une

---

<sup>8</sup> Les consonnes à articulation simple se divisent en : occlusives (orales ou nasales), constrictives (non-latérales ou latérales), spirantes (non-latérales ou latérales) et vibrantes. (Yllera, 1991, pág. 64)

réalité abstraite pouvant être réalisée à chaque fois de façon très différente. Dans certains cas, le dénominateur commun entre les différentes réalisations phoniques, c'est-à-dire les variantes libres ou combinatoires, d'un phonème paraît faire défaut. Dans le cas du phonème /s/, en espagnol, il présente dans certains contextes, en position implosive (c'est-à-dire suivi d'une consonne ou à la fin, par exemple : *los niños*), des variantes régionales telles que [s], [h] ou allongement et ouverture de la voyelle précédente, par exemple aux Îles Canaries ou en Andalousie. Le voisement des voyelles est très suivant présente dans ce phonème de la langue française parce que les liaisons entre un mot qui finit par la graphie /s/ et un mot qui commence par voyelle se font toujours grâce au phonème /z/. Par exemple, le syntagme *les oiseaux* est prononcé [lezwazo], la /z/ est la liaison entre les deux mots du syntagme, si, au lieu *des oiseaux*, le substantif aura commencé par consonne, par exemple : *les frères*, qui se prononce [lefʁɛʁ], la liaison n'aurait pas eu lieu et le phonème /z/ non plus.

Le phonème /ʃ/ est classifié selon son point d'articulation comme une consonne simple, constrictive, non-latérale, chuintante et alvéolaire, et selon son voisement elle est sourde. La consonne la plus semblable de l'alphabet phonétique espagnol est : /θ/. Cette consonne espagnole, par contre, est classifiée comme non-voisée<sup>9</sup>, mi-occlusive et palatale. Donc, par exemple, « la chanson » est prononcée par les hispanophones comme [laθãzõ], au lieu de [laʃãzõ], parce que les habitudes articulatoires des hispanophones neregistrent pas ce phonème.

Le phonème /ʁ/ est classifié selon son point d'articulation comme une consonne simple, spirante, non-latérale, uvulaire, et selon son voisement elle est sonore. Le phonème /r/ est réalisé en français, d'après les régions et parfois les niveaux de langue (*r* roulé des chanteurs, etc), comme une vibrante roulée alvéolaire [r]<sup>10</sup>, comme une vibrante battue ou roulée uvulaire ([R] battue ; [Ř] roulée)<sup>11</sup> ou bien comme une spirante uvulaire ([ʁ], dans le cas du français parisien ou contemporain standard). Au moment de prononcer un mot qui contient

<sup>9</sup> Voisé ou non-voisé (ou sonores ou sourdes) : « La vibration ou non vibration des cordes vocales différencie les articulations *voisées* (ou *sonores*) des articulations *non-voisées* (ou *soudes*). Le voisement ou non-voisement peut affecter n'importe quel type de son. Cependant les voyelles et certains types de consonnes (nasales, latérales et vibrantes) sont le plus souvent voisées et peu de langues utilisent l'opposition de voisement à des fins distinctives pour ces articulations. Parfois ces phonèmes ont des variantes combinatoires dévoisées telles que /m/ en français dans les terminaisons en *-asme*, *-isme* [m] (*socialisme*, etc.). (...) En français on utilise l'opposition de voisement pour les consonnes occlusives (...) et constrictives (...) ». (Yllera, 1991, págs. 62-63)

<sup>10</sup> « La vibrante roulée alvéolaire [r], appelée *r roulée*, est utilisée dans de nombreuses régions, notamment en Bourgogne » (Yllera, 1991, pág. 69)

<sup>11</sup> « La vibrante uvulaire, dit *r grasseyé*, produite par un ou plusieurs battements de la luvette contre la partie postérieure du dos de la langue, est caractéristique de la prononciation des faubourgs parisiens. Elle peut présenter un seul battement [R] ou, plus fréquemment, plusieurs battements [Ř] » (Yllera, 1991, pág. 69)

le phonème de la r standard du français /ʁ/, comme par exemple le roi, ils vont prononcer ce syntagme [lærwa], ils vont prononcer la r roulée parce qu'elle est le phonème le plus semblable à sa langue source, l'espagnol, au lieu de la r uvulaire standard [lærwa].

Le phonème /ʒ/ est classifié selon son point d'articulation comme une consonne simple, constrictive, non-latérale, chuintante et alvéolaire, et selon son voisement elle est sonore. En castillan n'existe pas ce phonème, par contre en argentin, l'espagnol parlé en Argentine, il existe. En castillan, il y a le phonème /x/, mais cela est une consonne constrictive et non-latérale aussi, mais elle est une consonne vélaire et non-voisée, et ces deux caractéristiques la font une consonne déférente du français. Donc, par exemple, le substantif *janvier* est prononcé par les hispanophones, sauf les argentins et paraguayens, comme [xãvje], au lieu de [ʒãvje].

En ce qui concerne les voyelles du point de vue de la phonologie comparée espagnol-français, l'espagnole est une langue moins riche phonologiquement parlant que la langue française : en espagnol, il n'y a que cinq voyelles, toutes les cinq orales, et en français il y en a seize dont quatre sont nasales et douze orales. Donc, du point de vue phonologique les hispanophones ont des graves problèmes au moment de prononcer les voyelles françaises. Du côté des voyelles nasales, l'erreur est dans la neutralisation de la nasalisation, au début, pour les hispanophones il n'existe que deux voyelles nasales : la /õ/ et la /ã/. La plupart de langues du monde ont des consonnes nasales, cependant la langue française a aussi des voyelles nasales :

La résonance nasale peut intervenir dans l'articulation d'une consonne ou d'une voyelle. Cependant, dans l'ensemble des langues du monde, les oppositions de nasalité sont beaucoup plus fréquentes dans les consonnes que dans les voyelles. La plupart des langues ont des consonnes nasales mais pas de voyelles nasales. Le français présente des consonnes nasales opposées à des consonnes orales et des voyelles opposées à des voyelles orales. *Exemple* : /b/ ~ /m/ : *beau* [bo] / *mot* [mo] ou /ɑ/ ~ /ã/ : *tas* [ta] / *tant* [tã]. (Yllera, 1991, pág. 63)

Du côté des voyelles orales, le grand problème est du côté des différents types de *e*. Mais, tout ce qui est en rapport avec les voyelles, nous le développerons au point des *erreurs de production* où nous ferons une analyse plus exhaustive des voyelles. Cette analyse sera faite d'un point de vue phonétique et phonologique, en même temps parce que nous parlerons des positions instables et de la disparition de quelques voyelles : « Dans (...) le système

phonologique du français standard nous distinguerons les oppositions pratiquées par tous les usages et les oppositions instables ou en voie de disparition » (Yllera, 1991, pág. 100)

Avant de commencer avec la phonétique comparée espagnol-français, il est important de souligner que la plupart des descriptions du français sont faites sur le français standard, c'est-à-dire le français des Parisiens cultivés :

La plupart des description phonologiques du français sont faites sur le français dit standard ou moyen, c'est-à-dire sur la langue des Parisiens cultivés. Pourtant, même la langue des Parisiens cultivés n'est pas uniforme. Certains usages conservent l'opposition /ɛ̃/ et /œ̃/ que d'autres négligent, etc. Un même usager peut utiliser, dans certaines situations, un système plus riche (par exemple, avec l'utilisation de l'opposition /ɛ̃/ ~ /œ̃/) que dans d'autres. Outre les différences géographiques et socio-professionnelles (dont le français standard ou moyen ne tient pas compte) les différences d'âge peuvent s'avérer pertinentes pour le système phonétique : ainsi l'opposition /a/ ~ /ɑ/ se maintient mieux chez les plus âgés, etc. (Yllera, 1991, pág. 100)

En ce qui concerne la phonétique, elle étudie toutes les réalisations possibles des sons de la langue française ; ces sons sont les phonèmes, c'est-à-dire les unités minimales distinctives. Selon Alicia Yllera, la différence entre phonologie est phonétique est que :

La phonétique s'intéresse à toutes les particularités de la prononciation des sons d'une langue. Pourtant elle suppose un certain niveau d'abstraction qui élimine toutes les réalisations individuelles qui s'écartent des réalisations les plus fréquentes ; elle réduit à un petit nombre la variété infinie des articulations des sons d'une langue dans le discours. La phonologie ne retient que les traits pertinents<sup>12</sup> des différents sons (Yllera, 1991, pág. 99).

Il y a de différents types d'études concernant la phonétique : la phonétique générale, la phonétique particulière, la phonétique comparée, la phonétique distinctive et la phonétique historique. La phonétique comparée est la seule qui nous intéresse pour la comparaison des systèmes phonologiques du français et de l'espagnol :

La *phonétique* étudie les sons du langage. La *phonétique générale* analyse les possibilités phoniques humaines et essaye de décrire l'ensemble des sons utilisés par les différentes langues du monde. Il existe également des études phonétiques pourtant sur des langues ou dialectes particulières (*phonétique particulière*, par exemple la *phonétique française*) et des études comparées de deux ou plusieurs langues ou dialectes (*phonétique comparée*).

---

<sup>12</sup> Les *traits pertinents* d'un son sont les caractéristiques de ce son qui, dans une langue donnée, ont une valeur distinctive, c'est-à-dire que la présence ou absence de chacune de ces caractéristiques entraîne un changement de sens.

La *phonétique descriptive* analyse les sons d'une ou plusieurs langues à un moment donnée de leur histoire (*synchronie*), tandis que la *phonétique historique* étudie l'évolution des sons d'une seule langue ou de plusieurs langues qui appartiennent à la même famille (*diachronie*). (Yllera, 1991, pág. 25)

Or si nous considérons la réalisation phonique des phonèmes du point de vue de l'apprentissage des hispanophones au moment d'apprendre la langue française, nous trouvons les allophones de plusieurs consonnes ou semi-voyelles. Un allophone est chacune des variantes de prononciation qui peut avoir un même phonème, par rapport à son point d'articulation, c'est-à-dire aux variant rationnels, ou même par rapport à la position du phonème dans le mot. Le système de notation phonétique de français est « le résultat d'un ensemble de conventions issues d'une longue tradition écrite. On parle en français d'un code écrit différent du code oral » (Yllera, 1991, pág. 31), mais, même si l'alphabet phonétique français est vraiment riche, il ne peut pas reproduire toutes les variétés existantes de chaque phonème (et de chacun de ses allophones) : « Les alphabets supposent une sélection dans l'ensemble des sons humains. Aucun alphabet, même adapté à une langue donnée, ne reproduit la variété infinie de sons articulés » (Yllera, 1991, pág. 31). Selon Elena Llamas Pombo, ces différences ne comportent pas de valeur distinctive, phonologique (c'est-à-dire elles n'impliquent pas de distinction de mots ou d'unités de première articulation) ; elles ne concernent que quelques traits phonétiques différents (Llamas Pombo, *Phonétique et phonologie comparées français-espagnol*, pág. 3). Nous avons en langue française quelques tout comme : /j/, /s/, /t/, /d/, /n/ et /l/.

Le phonème /j/ a une prononciation difficile pour les hispanophones parce qu'il est une semi-voyelle, donc elle présente un caractère moins consonantique que la /y/ *grecque* ou les ll : [j] de la langue espagnole. Par exemple, le mot *famille* pour un hispanophone est difficile parce qu'il y a plus de force sur les ll de l'espagnol que sur la semi-voyelle /j/, ils la prononcent : [famiɲ], cependant la bonne prononciation est [famij].

Le phonème /s/ du français standard est une consonne dorso-alvéolaire sourde, cependant le /s/ du castillan est une consonne apico-alvéolaire sourde, alors le point d'articulation est différent dans chacune des langues. Mais, par exemple, en mexicain le /s/ est aussi dorso-alvéolaire. Alors, que comme le point d'articulation du phonème français est plus en arrière, il n'y a pas une bonne production de la part des hispanophones, cependant, en mettant des exemples, la transcription phonétique est la même, mais le son est différent. Le mot *si*, qui existe dans les deux langues, est transcrit de la même façon : [si]

Le phonème /t/ du français est une consonne dentale occlusive sourde, c'est-à-dire son point d'articulation est un peu plus haut que le phonème /t/ du castillan. Par contre, en français contemporain, quand la /t/ est suivi d'une voyelle palatale, elle a une forte tendance à la palatisation, en castillan il reste toujours la /t/ comme une consonne dentoalvéolaire, occlusive, sonore. Selon Tomás Navarro :

La *t* francesa tiene su punto de articulación un poco más arriba que la española. La punta de la lengua en la *t* francesa no toca los bordes de los dientes. La *t* alemana y la inglesa se articulan aún más arriba que la francesa, contra las encías y los alveolos, lo cual, unido a la aspiración que en estos idiomas acompaña ordinariamente a las oclusivas sordas, da al sonido de la *t* un timbre muy distinto del que presenta en español. La *t* inglesa, con su articulación alveolar o postalveolar es la que más se aparta de la nuestra (Navarro, págs. 97-98)

Le phonème /d/ est une consonne occlusive sonore. La différence qu'il y a entre la /d/ du castillan et la /d/ du français est qu'en français elle reste toujours comme une consonne occlusive, par contre en castillan s'il n'y a pas de pause au mot ou de nasalisation, elle change et elle reste une consonne spirante, avec la /d/ et le reste de consonnes occlusives sonores : /b/, /d/, /g/.

Le phonème /n/ du français standard est prononcé comme une consonne apico-dentale, mais, en castillan, elle est prononcée comme une consonne apico-dentale. Le point d'articulation de la langue est plus allongé parce qu'elle touche les dents, cependant en espagnol c'est le point de la langue qui touche le palais. De plus, même si le point d'articulation a de différences dans les deux langues la transcription phonétique est semblable.

Le phonème /l/ du français standard est une consonne apico-dentale et en castillan elle est une consonne apico-alvéolaire, c'est-à-dire, la seule différence entre ces deux phonèmes est que le point d'articulation est un peu plus en avance en langue française et la langue touche les dents (apico-dentale). Concernant la transcription des exemples, elle est pareil, même si la prononciation est différente à raison de le point d'articulation du phonème. Alors, par exemple, l'article déterminant *le* est prononcé en français [l(ə)] et en espagnol [le], malgré la transcription si pareil, la prononciation est différente.

## 3.2- Les grandes difficultés des espagnols au moment d'apprendre la langue française.

### 3.2.1- Erreurs d'audition

Il y a trois grands obstacles pour les hispanophones qui apprennent la langue française comme deuxième ou troisième langue étrangère : l'absence d'accent de mot, le phénomène de l'enchaînement consonantique et de la liaison et la chute de /e/ caduc.

#### 3.2.1.1- L'absence d'accent de mot

Quant à l'accent de la langue française, il est un accent fixe qui retrouve toujours sur la dernière syllabe. Cependant en espagnol l'accent est mobile. Du point de vue des valeurs de l'accent, en espagnol sa valeur est distinctive, c'est-à-dire la valeur de l'accent mobile de l'espagnol nous offre des différents mots et significations. Par exemple : *término*, *termino*, *terminó*<sup>13</sup>, ce même exemple en français ne porte pas un accent mobile : *fin*, *finis*, *ont fini*.

L'accent français est un accent fixe : il retombe toujours sur la dernière syllabe du mot ou du groupe rythmique<sup>14</sup>. Comme conséquence de sa position fixe dans la chaîne du discours, il n'y a pas de valeur distinctive. (...) En français l'accent n'a pas de valeur contrastive (comme il y a en espagnol), mais il y a une valeur culminative (de mise en relief) ou démarcative (il indique la fin d'un groupe rythmique<sup>15</sup>) (Yllera, 1991, pág. 127)

#### 3.2.1.2- Le phénomène de l'enchaînement consonantique et la liaison

Quant au phénomène de l'enchaînement consonantique et de la liaison, il est important de parler de la *phonétique articulatoire* ou *physiologique*, parce qu'elles étudient les mouvements des organes phonatoires.

L'enchaînement et la liaison sont deux phénomènes de la langue parlée, l'enchaînement est différent de la liaison en ceci qu'un mot ne se lie pas avec sa lettre finale au mot qui le suit mais avec la syllabe finale. Leur fonction essentielle est de faciliter la prononciation des mots lorsque ceux-ci sont prononcés les uns à la suite des autres dans des phrases ou des expressions qui comprennent plus d'un mot. La liaison est selon Alicia Yllera l'apparition, à « la frontière entre deux mots et lorsque le second commence par voyelle, d'une consonne qui n'est pas prononcée quand le mot est isolé ou suivi d'une consonne » (Yllera, 1991, pág.

<sup>13</sup> Exemples arrachés du manuel *Fonética y Fonología francesas* de Alicia Yllera. (Yllera, 1991, pág. 127)

<sup>14</sup> Un accent d'insistance, sans valeur phonologique, sur la première syllabe devient de plus en plus fréquent.

<sup>15</sup> Ainsi nous l'étudierons dans l'orthographe du français contemporaine et non pas dans la phonologie.



126). Elle ne peut qu'apparaître dans un phonème latent (c'est un phonème qui n'est pas prononcé dans les liaisons). Nous pouvons voir un exemple au syntagme *un petit âne* [œptita:n]. Cependant l'enchaînement consonantique est « l'union d'une consonne finale, prononcée quand le mot est isolé, et de la voyelle initiale du mot suivant » (Yllera, 1991, pág. 126). Nous pouvons voir un exemple au syntagme *une petite amie* [ynptitami] (Yllera, 1991, pág. 126).

### 3.2.1.3- El chute de la /e/ caduc

Quant à la chute de la /e/ caduc, elle cause de problèmes d'audition parce qu'elle rend plus difficile le repérage auditif des mots. Sa chute ou son apparition dépendent de la nature grammaticale du mot dans lequel il apparaît<sup>16</sup>, de son entourage phonétique, du locuteur (de la vitesse de sa parole, ses habitudes, ses intentions de communication et son état affectif) et du facteur diatopique en cas d'une personne francophone, c'est-à-dire, de la région à laquelle cette personne appartient. Le graphème de la [ə] est /e/. Quant à la nature du mot dans laquelle il appartient, s'il appartient à un mot grammatical, c'est-à-dire, s'il appartient à un pronom, à la particule de négation « ne », à un déterminant, à une préposition, à un adverbe ou au pronom relatif « que », la voyelle *e* caduc sera rarement en position accentuée. Selon Elena Llamas Pombo :

Ces mots sont très rarement en position accentuée. En plus, ils forment un bloc grammatical avec le mot dont ils dépendent (nom, verbe, etc.). Ils perdent donc très souvent leur [ə]. On obtient ainsi des groupes de consonnes qui n'existent pas ou du moins pas tous dans le mot isolé. Voilà pourquoi il est important d'entraîner les apprenants à écouter ce type de séquence phonétique (Llamas Pombo, pág. 1)

Cette *e* caduc sera aussi rarement accentuée dans les adverbes qui finissent en *-ment*, sauf si sa chute entraîne un groupe consonantique d'une prononciation difficile ou impossible, et avec les mots qui commencent par le préfixe *re-*, la *e* caduc aide aussi dans ce cas à la bonne prononciation du mot et au bon sens. Il existe un petit nombre d'exemples, trois concrètement, où cette *e* caduc a une valeur distinctive : *pelage* [pələ:ʒ] ~ *plage* [pla :ʒ], le *hêtre* [lɛtʁ] ~ l'*être* [ɛtʁ] et *dehors* [dɔ :ʁ] ~ *dors* [dɔ :ʁ]<sup>17</sup>. Quant à la didactique du FLE et la production de la *e* caduc, il y a très souvent des problèmes pour les hispanophones de production au niveau de la phrase, parce qu'ils ont tendance à prononcer toutes les syllabes et, de même, à prononcer ce phonème comme une *e* étirée, c'est-à-dire comme la seul *e* qui

<sup>16</sup> Ce texte est écrit conformément aux Rectifications de l'Orthographe recommandées par l'Académie française.

<sup>17</sup> Ces exemples sont issus du manuel de *Fonética y fonología francesa* de Alicia Yllera.

existe en espagnol : [e]. Par exemple, ils ne font jamais la chute de la *e* caduc [ʒepaʁle] au lieu de [ʒ(ə)paʁl(ə)].

De plus, et concernant aux types de *e*, l'opposition /*ẽ*/ ~ /*ẽ̃*/ produit aussi des erreurs d'audition : « Du point de vue acoustique la différence entre ces deux nasales est celle qui se perçoit le moins nettement » (Yllera, 1991, pág. 119)

### 3.2.2- Erreurs de production

Les habitudes articulatoires de la langue source, en ce cas de la langue espagnole, sont toujours appliquées volontairement ou involontairement à la langue cible, en ce cas la langue française. Ces habitudes articulatoires vont en rapport à l'accent de chaque langue, qu'on ait dans notre langue maternelle ou dans chaque dialecte de notre langue maternelle. Par exemple, un sévillan n'a pas les mêmes habitudes articulatoires qu'un ségovien, même si les deux personnes aient comme langue maternelle le castillan, donc au moment d'apprendre une langue étrangère, en ce cas, le français les erreurs de production sont assez différents. Selon Elena Llamas Pombo :

Elles tiennent aux caractéristiques de la langue cible (le français) et à celles des langues sources (l'espagnol, l'anglais...). Nous pouvons ainsi nommer *interférences phonétiques* les habitudes articulatoires de la langue maternelle appliquées à la prononciation de la langue étrangère (c'est ce que l'on appelle, dans la langue courante, *l'accent* : *accent étranger, accent espagnol, accent régional, accent anglais, acento gallego, acento andaluz, acento extranjero*, etc.) (Llamas Pombo, pág. 1)

L'intonation joue un rôle aussi important que les interférences phonétiques, comme expose Alicia Yllera : « L'intonation est produite par des variations de la fréquence du ton fondamental des vibrations périodiques » (Yllera, 1991, pág. 127). Donc, si les fréquences de la langue source sont différentes à celles de la langue cible, nous tendons à les copier de la même façon dans toutes les deux langues. Il y a de différents traits par rapport à l'intonation : la hauteur, la durée et intensité, la courbe mélodique et le registre ou nouveau, c'est-à-dire les aigus, les hauts, les médiums et les graves. Chaque fois que nous essayons d'apprendre une langue étrangère, nous tendons à oublier ses traits et à copier les traits de notre langue maternelle en parlant la langue étrangère. L'intonation, par contre, elle devra être un sujet important à traiter en cours de français, langue étrangère, parce que de l'intonation dépendent les types de phrases : les énonciatives, interrogatives et exclamatives ; mais aussi, les mots et son sens, même si l'accent français est un accent fixe.

En résumé, l'intonation joue une fonction distinctive dans une langue que nous devons tenir en compte pour enseigner une langue étrangère.

Nous allons faire une distinction des différents types d'erreurs à traiter, à part de l'intonation, et en rapport avec la production en cours de langue étrangère : les erreurs de la production des voyelles, des consonnes et des semi-voyelles.

Quant aux erreurs de la production des voyelles, nous allons faire une distinction entre la production des voyelles orales et les voyelles nasales, parce qu'en espagnol il n'existe que les voyelles orales, donc la grande problématique pour les hispanophones au moment d'apprendre français est à la production des voyelles nasales, même si les erreurs dans la production des voyelles orales sont assez nombreuses.

La position du voile du palais (relevé ou abaissé au passage de l'air) détermine l'existence de productions phoniques *orales* ou *nasales*. Lorsque le voile du palais est abaissé, une partie de l'air expiré passe par les fosses nasales et l'autre par la bouche ; une résonance nasale s'ajoute à l'articulation buccale. Ce sont les articulations dites *nasales* quoiqu'il serait plus exact de les appeler *oro-nasales*. (Yllera, 1991, pág. 63)

La langue espagnole n'a que cinq voyelles, elles sont toutes orales. Cependant en français il y a douze voyelles orales et 4 voyelles nasales<sup>18</sup>. Même si dans le français régional peut changer le nombre de voyelles utilisées, par exemple le français de Marseille ne comporte que douze voyelles, et un grand nombre de phonologues commencent à parler de l'existence de treize phonèmes vocaliques, ils suppriment /œ/, /ɑ/ et /ə/.

Les erreurs concernant la production des voyelles orales sont trois : la bonne production de la /y/, l'absence de labialisation ou arrondissement et la bonne production et distinction des types de la voyelle *e*.

Quant aux erreurs concernant la bonne production de la /y/, les hispanophones ont tendance à prononcer cette voyelle orale comme une [i] ou une [u]. Le phonème /y/ est une voyelle fermée, centrale et arrondie. Cependant, ce phonème n'existe pas en espagnol, donc les hispanophones cherchent un son pareil dans sa langue source, les sons les plus proches au phonème /y/ sont les voyelles [i] et [u], la [y] est un phonème central et fermé, la [i] est antérieure et la [u] est postérieure, mais tous les deux phonèmes sont fermés. Nous avons tendance à nous rapprocher aux langues cibles avec les phonèmes de notre langue maternelle. Les graphèmes de ce phonème sont : /u/, /û/ et /eu/. Un exemple de la

---

<sup>18</sup> Annexe 1. Pag 74

prononciation des hispanophones concernant au phonème /y/, nous pouvons le trouver au déterminant *une* comme [une] au lieu de le prononcer [yn].

Dans le cas de l'absence de labialisation ou arrondissement, nous avons trois phonèmes qui deviennent un problème pour la bonne production des hispanophones : /ø/, /œ/ et /œ̃/. Le phonème /ø/ est prononcé par les hispanophones comme une [e] ou une [o], ce phonème la langue française est une voyelle fermée, centrale et arrondie, cependant les phonèmes produits par les hispanophones à sa place parce qu'ils non pas d'équivalences phonétiques sont la voyelle mi-fermée, antérieure [e] et la voyelle mi-fermée, postérieure [o]. Les graphèmes de ce phonème français /ø/ sont : /eu/, /eû/, /œu/, quand ils sont placés à la fin du mot, comme par exemple la première personne du verbe vouloir du présent de l'indicatif : *veux*, est prononcé [ve] au lieu de [vø]. Le phonème /œ/ est prononcé par les hispanophones comme une [e] étirée, alors, le seul type de *e* qui existe en espagnol, un phonème. Les graphèmes de ce phonème sont : /eu/, /œu/ et /u/. Nous pouvons trouver un exemple dans le substantif *œuf*, prononcé [ef] au lieu de [œf]. Et, finalement, le phonème /œ̃/ est prononcé par les hispanophones comme [ɔ̃], même si la production des voyelles nasales des hispanophones n'est pas du tout correcte. En tout cas, le phonème /œ̃/ est déjà supprimé par un grand nombre de phonologues. *Parfum* est normalement prononcé, même pour la plupart des francophones, comme [paʁfɔ̃] au lieu de [paʁfœ̃].

Les erreurs de production concernant la voyelle orale *e* vont toujours en parallèle avec la non distinction des différents types de *e* du français par les hispanophones : ils prononcent [e] toujours, par contre ils ne font pas la distinction entre /e/, /ə/ et /ɛ/. La phonologie de la langue française concernant a la voyelle *e* est vraiment riche. La /e/ est prononcée de la même façon qu'en espagnol, peut-être, au minimum, elle est un peu plus fermée. Elle est une voyelle non-arrondie, antérieure et mi-fermée, dont ses graphèmes sont : /e/, /é/, /-er/, /-ez/, /-ai/, /-es/ (en monosyllabes), /ez/, /ed/, /ée/ et /ers/. N'importe quel verbe à l'infinitif, c'est un bon exemple de ce phonème : *parler* [paʁle]. Le phonème /ɛ/, ou *e* ouverte, est une voyelle qui n'a pas d'équivalence phonétique en langue espagnole, elle est une voyelle mi-ouverte, antérieure et non-arrondie. Ses graphèmes sont : /e/, /è/, /ê/, /ë/, /et/, /ai/, /aî/, /ay/, /ei/, /ey/, /ais/, /ait/. Un exemple de ce phonème se trouve dans le mot : *tête*, prononcé [tete] au lieu de [tɛt]. La /ə/, dit aussi *e* muet, *e* caduc ou *e* instable, est supprimée par un grand nombre de phonologues, elle est actuellement maintenue en

Belgique, au Canada et en quelques régions de la France<sup>19</sup> et du reste de la francophonie, mais elle a une tendance évolutive très forte à disparaître ou à se prononcer comme [œ] ou [ø], en français parisien, par exemple. Cette voyelle est caractérisée par qu'elle peut être prononcée ou non pas être prononcée, comme nous avons déjà expliqué antérieurement. La plupart des français prononcent le pronom personnel *je* comme [ʒ] au lieu de [ʒœ], et les hispanophones le prononcent comme [ʒe], c'est-à-dire comme la seule *e* qui existe en castillan. En résumé, nous avons tendance à projeter nos habitudes articulatoires dans la prononciation d'une langue seconde et cela cause des interférences phonétiques, ils font une neutralisation des trois phonèmes.

Quant aux erreurs de la production des voyelles nasales, nous avons déjà souligné qu'ils n'existent que cinq voyelles en langue espagnole, ces cinq voyelles sont orales. De plus, l'un des grandes problématiques pour les hispanophones au moment d'apprendre comme langue cible la langue française est la production de la nasalisation, c'est-à-dire la production des voyelles nasales. La nasalisation est formée en français par une voyelle plus une *n* ou une *m*, les hispanophones lisent le mot tout comme dans sa langue source, par exemple : « ils vont » est prononcé par les hispanophones comme [ilvɔ̃], et non avec la nasalisation pertinente : [ilvɔ̃̃]. De plus, la neutralisation des trois nasales est toujours présente au moment de produire la nasalisation, alors que /ã/, /œ̃/ et /ẽ/ sont tous les trois phonèmes prononcés comme [ã]. Le phonème /ã/ est une voyelle nasale, ouverte, postérieure, arrondie. Cependant, /œ̃/ est une voyelle nasale, mi-ouverte, centrale et arrondie et /ẽ/ est une voyelle nasale, mi-ouverte, antérieure et non-arrondie, c'est-à-dire le point d'articulation de ces trois phonèmes de la langue française, qui sont neutralisés par les hispanophones, est très différent surtout pour le lieu qu'ils aient (antérieure, postérieure ou central). Le phonème /œ̃/ a une opposition instable en langue française, et comment nous avons déjà remarqué un grand nombre de phonologues le suppriment des différents sons du français :

On souligne souvent la forte tendance parisienne à la disparition du phonème /œ̃/. L'opposition /œ̃/ ~ /ẽ/ tend à disparaître. /ẽ/ remplace souvent /œ̃/ chez certains usagers parisiens quoique /œ̃/ se maintient, au moins comme variante, dans le langage soigné. C'est-à-dire que de nos jours l'opposition phonologique est presque disparue à Paris ; dans le parisien populaire [ẽ] seul se maintient ; dans le parisien soigné [ẽ] et [œ̃] sont souvent des variantes d'un même phonème. Les causes de la disparition sont :

---

<sup>19</sup> Les usages régionaux sont très divers. Les variations les plus importantes de *e* caduc se produisent sur le plan géographique et régional. Par exemple : *Tour d'Franc'* (à Saint-Étienne) et *Tour deu Frannc'eu* à Marseille (Llamas Pombo, pág. 2).

1. Son faible rendement phonologique : elle ne distingue qu'un petit nombre de paires minimales : *brin* [bʁɛ̃] / *brun* [bʁœ̃], *empreint* [ɑ̃ʁvɛ̃:t] / *emprunte* [ɑ̃ʁvœ̃:t] ; *Alain* [alɛ̃] / *alun* [alœ̃], rarement utilisées dans des contextes capables de provoquer des confusions.
2. Statistiquement [œ̃] est peu employé : il possède une fréquence de 0'5 % alors que [ɛ̃] a une fréquence de 1'2 %. En outre, les occurrences de [œ̃] sont dues à sa présence dans un petit nombre de mots très employés (un, aucun, chacun, quelqu'un) où son remplacement par [ɛ̃] n'entraîne pas de confusion. (Yllera, 1991, págs. 118-119)

Quant aux erreurs de production des consonnes et des semi-consonnes, nous allons voir des différentes erreurs. La non-distinction entre la sifflante sourde /s/ et la sifflante sonore /z/ est une erreur très habituelle parmi les hispanophones parce qu'en langue espagnole n'existe pas cette distinction, il n'existe que le phonème /s/ comme consonne sourde sifflante. À l'écrit, les graphèmes du phonème /s/ sont : /s/ du début du mot, /ss/, /ç/, /x/, /c/ et /t/. Par contre, les graphèmes du phonème /z/ sont : /s/, /z/ et /x/. Donc, changer le point d'articulation pour faire vibrer cette consonne est difficile aux premiers niveaux du FLE surtout. De plus, la /z/ est toujours utilisée pour faire la liaison, très souvent utilisée à la production orale. Par exemple, la différence entre *poisson* et *poison* se trouve dans ce phonème : *poisson* [pwasɔ̃] ~ *poison* [pwazɔ̃].

La non-distinction entre l'occlusive sonore bilabial /b/ et la constrictive sonore labiodentale /v/ est autre des grandes erreurs de production pour les hispanophones que nous allons en tenir compte. En langue espagnole la *b* et la *v* se prononcent de la même façon, toutes les deux consonnes comme un phonème occlusive sonore bilabiale, c'est-à-dire comme le phonème /b/ du français. Ils prononcent le verbe *venir*, par exemple, comme [beniʁ] au lieu de [vəniʁ].

Une autre erreur de production est en rapport avec la consonne /ʒ/, d'un côté parce qu'elle est prononcée parfois comme la semi-voyelle /j/ : par exemple, le pronom *je* qui est prononcé par les hispanophones comme [je] au lieu de [ʒə]. De plus et à l'envers, la semi-voyelle ou semi-consonne<sup>20</sup> /j/ (*yod*) est surtout prononcée par les castillans comme la consonne fricative [ʒ], par exemple : ils prononcent [famizə] au lieu de [famij], probablement cela est à cause d'une interférence graphique dans la lecture de la lettre *y*. Et, d'un autre côté, parce qu'elle est aussi souvent prononcée comme [dʒ], c'est-à-dire, au lieu d'être prononcée

---

<sup>20</sup> Selon le lieu d'articulation nous parlons de semi-voyelles ou semi-consonnes. Les semi-voyelles sont plus fermées que les voyelles correspondantes mais très proches d'elles et il est à cause de cette fermeture qu'elles se rapprochent des consonnes. Cependant, acoustiquement, elles sont plus pareilles des voyelles correspondantes que des consonnes.

comme une consonne constructive, elle est prononcée comme une consonne mi-occlusive. L'exemple du pronom personnel « *je* » est de même valable pour cette erreur de production, parce que certains hispanophones le prononcent comme [dʒə] ou [dʒe]. Les deux tendances de prononciation erronées des hispanophones sont produites pour la grande tendance de projeter ses habitudes articulatoires dans la production de la langue cible, si le phonème de la langue cible n'existe pas dans la langue source, la tendance est celle de choisir le phonème le plus proche qu'il y en a.

De plus, le phonème /ʁ/ devient aussi un problème de production pour les hispanophones, ils ont tendance à prononcer la *r* parisienne ([ʁ]), une consonne uvulaire, comme la *r* roulée ([r]), son mode d'articulation est roulée, ce qui signifie qu'elle est produite par la vibration de l'organe d'articulation, elle est une consonne alvéolaire. En langue française, il y a trois types différents de *r*, comme nous avons vu auparavant : *r* roulé (de Edith Piaf) [r], la vibrante battue ou roulé uvulaire [R] ou [Ř] roulée) ou bien la spirante uvulaire ([ʁ]). Les hispanophones utilisent plus la *r* roulée parce qu'elle est la plus pareil à la *r* espagnole, donc au lieu de prononcer [ʁjɛ̃] pour dire *rien*, ils prononcent [rjɛ̃].

Une autre faute des hispanophones au moment de parler le français est la bonne prononciation des semi-consonne /ɥ/ et /w/ parce qu'elles sont parfois confondues en un seul phonème : /w/, ou le phonème /ɥ/ comme [u]. Le phonème /w/ existe en espagnol, cependant la semi-consonne /ɥ/ n'existe pas en espagnol. Un exemple de la semi-consonne /w/ nous pouvons le trouver en *bueno*, en espagnol, et en *oui*, en français. La semi-voyelles /ɥ/ on peut la trouver dans des exemples de la langue française comme *huit*, *lui*, *nuit*, etc. ces exemples sont prononcés par les hispanophones : [wit],[lui] et [nwi], au lieu de [ɥi][lɥi] et [nɥi].

Pour finir avec les erreurs de production des hispanophones, nous allons parler de l'ajout d'une *e* épenthétique dans les mots qui commencent par *s*, comme : *spot*, *schéma*, *structure*, etc. En espagnol, nous n'avons pas des mots qui commencent par *s* et suivi d'une autre consonne, donc, quand un hispanophone commence à apprendre le français (ou des autres langues cibles comme l'italien), il ajoute une *e* de soutien au début du mot parce que sa prononciation est plus facile de cette façon, ils le font involontairement étant donné qu'ils lisent ce qui est écrit normalement.

#### 4. Phonétique suprasegmentale comparées français- espagnol : une question d'accent.

Ce champ de la phonétique est étudié par la *phonétique articulatoire* ou *physiologique* :

(...) étudie les mouvements des organes phonatoires pour produire les sons du langage, donc qui considère *l'émission*, la *phonétique acoustique* ou *physique*, qui étudie les sons du langage en tant que mouvements vibratoires, donc la *transmission du message*, et la *phonétique auditive* ou étudie de la perception des sons par l'oreille humaine (réception du message). (Yllera, 1991, pag. 26)

Selon Alicia Yllera, le son est une vibration produite par les mouvements du corps dans l'air ; toutes les vibrations produisent un déplacement des molécules de l'air qui font l'onde sonore. De plus, les vibrations peuvent être prosodiques ou non-prosodiques, simples ou composées. Tout cela additionné à l'élongation, c'est-à-dire à la distance entre les corps mobiles en vibration et sa position de repos, elle va produire l'amplitude du son. (Yllera, 1991, pag. 28).

En ce qui concerne la position prosodique et selon C.Fougeron :

L'effet de la position prosodique a un domaine de réalisation qui n'est pas le segment mais une position particulière dans un constituant. L'étendue de ce domaine de réalisation reste à définir. D'après mes données, il semblerait que cet effet a pour domaine la structure (le contenant) et non le contenu. Ces variations articulatoires peuvent donc être qualifiées de "suprasegmentales" (C.Fougeron, 1998, pag. 190).

De plus, les caractéristiques suprasegmentales relatives à la prosodie peuvent influencer aussi les caractéristiques suprasegmentales (C.Fougeron, 1998, pag. 210). Les différences entre les « traits prosodiques » et les « traits segmentaux » sont les points auxquels ils font référence.

Les "traits prosodiques" apparaissent donc comme des traits phonologiques. A la différence des "traits segmentaux", les spécifications prosodiques sont réalisées dans le signal acoustique à des points particuliers (par exemple, sur un nucleus vocalique ou une syllabe finale), mais ces traits sont les spécifications de domaines supérieurs au segment (par exemple, à la Syllabe, au Groupe Accentuel...). C'est pourquoi ces spécifications sont des traits de nature suprasegmentale. (C.Fougeron, 1998, pag. 16)

En outre, les éléments suprasegmentaux d'une langue sont constitués par les éléments prosodiques à savoir l'accent, le rythme, l'intonation. Companys (1966) remarque que :



La phrase est faite d'unités mélodiques : les mots phoniques. En espagnol, les notions de mot phonique et de mot orthographique se confondent presque. Seuls se rattachent au mot suivant les articles et quelques prépositions. L'espagnol a ainsi beaucoup d'unités courtes et très nettement délimitées. En français non seulement ce chien ne constitue qu'un seul mot, mais encore ce petit chien ou je ne les ai pas vus. (...) Les Espagnols transposeront tout naturellement leurs habitudes en français. Il faudra donc dès le début leur faire prendre conscience de la réalité des mots phoniques en français et les habituer à enchaîner sans hacher les phrases. (...) Quant à l'intonation de la phrase elle-même, elle est caractérisée en français par un schéma comprenant une partie montante suivie d'une partie descendante. (...) L'espagnol donne au contraire une impression de monotonie, avec des écarts tonaux faibles et une ligne souvent horizontale sous le martèlement de l'accent d'intensité » (Companys, Phonétique française pour les hispanophones, 1966, p. 21-22).

La langue française et l'espagnole ont de correspondances graphiques différentes. Celles du français sont beaucoup plus nombreuses, ce qui provoque de grandes difficultés chez les hispanophones décidant d'apprendre la langue française.

La syllabation, un autre trait qui donne du rythme à la langue, est une autre caractéristique importante en FLE pour les hispanophones. La syllabation est en rapport avec l'intonation et l'accent. Étant donné que ces deux traits sont différents en espagnol et en français, ils vont poser un problème au moment d'apprendre la langue cible. Selon Pierre Léon :

En français, les syllabes les plus fréquentes sont les syllabes ouvertes. On appelle ainsi les syllabes terminées par une voyelle. (...) la plupart des syllabes se terminent donc avec une ouverture de la bouche, ce qui donne au français une de ses caractéristiques essentielles : l'impression d'une langue très vocalique, donc, claire et sonore, par rapport à toutes les autres langues. (Léon, 1971, p. 59)

#### **4.1- L'infrastructure rythmique.**

L'infrastructure rythmique concerne les *syllabes*, leur *durée* et la *quantité vocalique*, les *groupes*, les *pauses*, la vitesse (le *débit*), etc. Le rythme, selon la définition du Larousse, est le retour, à des intervalles réguliers dans le temps, d'un fait ou d'un phénomène.

##### **4.1.1- Les oppositions de quantité.**

La durée des phonèmes, c'est-à-dire sa *quantité*, est seulement employée dans certaines langues comme le latin classique, le roumain, etc. La valeur de cette quantité est phonologique, alors que les fins sont toujours distinctives. Cependant la langue française

l'utilise rarement : « Certains langues utilisent à des fins distinctives des différences de quantité. Ce trait n'a pas été retenu dans notre classement des phonèmes françaises car il est très rarement utilisé à des fins distinctives » (Yllera, 1991, pág. 124)

Nous allons analyser les différences qu'il y a entre la durée vocalique de la langue française et la durée consonantique. La langue espagnole n'a pas cette distinction qui existe dans certaines voyelles de la langue française. Donc, les hispanophones doivent faire attention au moment d'apprendre comme langue cible la langue française.

En ce qui concerne la durée consonantique de la langue française, elle ne sert pas à distinguer les phonèmes. La durée consonantique de la langue française n'a pas un rôle phonologique mais destiné à l'expression, tout comme en langue espagnole. Un exemple de l'usage expressive est : pour exprimer le chien était très grand, en utilisant cette durée consonantique, nous dirons « le chien était *énoooooooooome* ! ». Selon Alicia Yllera, nous devons faire attention aux consonnes *gémínées* et *longues*<sup>21</sup> :

Le français fait un usage expressif de la longueur consonantique. Une consonne longue prononcée sur deux syllabes (*in-né*) est dite gémínée. Le seul usage pertinent de la gémínation consonantique à l'intérieur d'un même mot semble être l'opposition entre l'imparfait et le conditionnel présent des verbes *courir* et *mourir* :

Il courait [ilkuʁɛ] / il courrait [ilkuʁɛɛ]

Il mourait [ilmuʁɛ] / il mourrait [ilmuʁɛɛ]

Mais à l'intérieur d'un groupe rythmique la gémínation de la consonne permet aussi de distinguer :

S'il apprend [silapʁã] / s'il l'apprend [sil'lapʁã]

Aussi, par la chute du [ə] instable

Je jurais [ʒəʒyʁɛ] / je jurerais [ʒəʒyʁɛʁɛ]

Il manque [ilmã:k] / il me manque [ilm'mã:k]. (Yllera, 1991, págs. 124-125)

En ce qui concerne la durée vocalique de la langue française, elle n'a pas une valeur distinctive, sauf dans certains mots comme, par exemple, *fête* [fɛ:t] ou *faites* [fɛt]. Mais, selon Elena Llamas Pombo, il existe des différences de durée, produites par l'entourage phonétique. Normalement, les voyelles accentuées sont toujours plus longues, en outre

<sup>21</sup> Les consonnes *gémínées* et *longues* ont une faible importance en français.

seulement les voyelles accentuées peuvent être longues (Llamas, pág. 1). Alicia Yllera ajoute l'importance que ces voyelles accentuées soient entravées :

Cette opposition de durée n'avait lieu qu'en syllabe accentuée et entravée. Elle n'est guère plus effectuée à Paris, sauf dans le parler de certaines personnes âgées. C'est un archaïsme qui ne se maintient que dans certaines régions (Normandie, Loire, Berry, Bourgogne, Ardennes). Dans certains parlers régionaux, il existe des oppositions de longueur dans d'autres voyelles. (Yllera, 1991, pág. 126)

De plus, l'usage qui fait le français de cette durée dépend selon les auteurs de différents facteurs :

Des différences de durée accompagnent parfois les différences de timbre dans certaines oppositions du français : les différences d'aperture s'accompagnent souvent de différences de durée : les voyelles mi-fermées (/ø/ et /o/) sont plus longues que les voyelles mi-ouvertes (/œ/ et /ɔ/), sauf lorsque ces dernières sont suivies d'une consonne qui allonge la voyelle. De même, dans l'opposition entre /a/ et /ɑ/, au moins en syllabe entravée, la voyelle postérieure et plus longue que la voyelle antérieure. On considère en générale que les différences de longueur dans les voyelles d'aperture moyenne (/ø/ ~ /œ/ et /o/ ~ /ɔ/) sont un trait redondant qui s'ajoute à la différence de timbre, trait essentiel qui caractérise l'opposition. La question est beaucoup plus discutée pour l'opposition entre /a/ et /ɑ/ : pour certains auteurs le changement de timbre est le trait phonologiquement pertinent et la durée est corrélative de celui-ci, puisque la différence voyelle antérieure / voyelle postérieure est distinctive dans d'autres paires de phonèmes de la langue (/i/ ~ /u/, /e/ ~ /o/ et /ɛ/ ~ /ɔ/). D'autres auteurs préfèrent considérer redondant le timbre dans *patte* / *pâte*. Nous considérons la quantité comme le trait redondant. (Yllera, 1991, pág. 125)

La voyelle longue apparait face à deux situations : quand il se produit un allongement de la voyelle accentuée ou quand il se produit un allongement des nasales et des orales en position accentuée. Selon Elena Llamas, si l'allongement est produit dans la voyelle accentuée lorsqu'elle est entravée dans la même syllabe est toujours à cause des consonnes fricatives ou spirantes sonores, c'est-à-dire la voyelle accentuée doit être entravée par [v], [z], [ʒ], [ʁ] ou [ʁ]. Nous pouvons voir des exemples comme : *lève* [lɛ:v], *rouge* [ʁu:ʒ], *chose* [ʃo:z], *heure* [œ:ʁ], *vivre* [vi:vʁ], etc. Le seul allongement général est ceux du phonème [ʁ]. Cependant, si l'allongement se produit dans les voyelles nasales ou orales, il se produit dans les voyelles : [ã], [ẽ], [œ̃], [õ], [ɑ], [o] et [ø]. Ces voyelles doivent être en position accentuée, lorsqu'elles sont entravées par une consonne ou par un groupe consonantique quelconque et cela est une grande difficulté pour les hispanophones qui commencent à apprendre le français

comme langue cible. Nous trouvons des exemples comme : *blonde* [blõ:d], *haute* [o:t], *humble* [œ:bl], *grande* [grã:d], *mâle* [ma:l], *neutre* [nø:tr], *peintre* [pẽ:tr] et *jeûne* [ʒø:n], etc. (Llamas, págs. 1-2)

#### 4.1.2- Les consonnes géminées : tendances contemporaines.

Les consonnes géminées sont la suite de deux consonnes pareilles dans la prononciation. La plupart des hispanophones ne distinguent pas la gémination consonantique du français de la durée, c'est-à-dire, de son allongement. En français, il n'existe qu'un petit nombre de cas où la gémination est distinctive. Cependant, la gémination, du point de vue phonologique, n'est pas très important. La gémination consonantique est un phénomène, une tendance récente, appliqué surtout à la croissance des consonnes doubles graphiques. Son intention actuelle est de donner de l'emphase à la phrase ou au mot. Cette tendance se trouve surtout chez les locuteurs cultivés, c'est-à-dire, chez les politiciens, les conférenciers, les linguistes, etc. alors, nous pouvons trouver des différents exemples, ceux qui représentent l'opposition entre les mots et ceux qui donnent de l'emphase au mot ou à la phrase. Un exemple d'opposition et distinction, nous pouvons le trouver aux verbes *mourir* et *courir*, et concrètement dans l'oppositions entre l'imparfait et le conditionnel présent de ces deux verbes : *Il courait* [ilkuɤε] / *il courrait* [ilkuɤɤε] et *il mourait* [ilmuɤε] / *il mourrait* [ilmuɤɤε]. Un exemple de gémination actuelle pour produire de l'emphase est dans la prononciation du substantifs *grammaire*, sa transcription est [gɤa(m)mɤɤ] au lieu de [gɤamɤɤ].<sup>22</sup>

#### 4.2- Phonétique combinatoire : liaison, enchaînement et phonèmes latents.

En ce qui concerne la phonétique combinatoire, nous avons parlé déjà de la liaison et de l'enchaînement, ils sont deux phénomènes de la langue parlée. L'enchaînement est « l'union d'une consonne finale, prononcée quand le mot est isolé, et de la voyelle initiale du mot suivant » (Yllera, 1991, pág. 126). Nous pouvons voir un exemple au syntagme *une petite amie* [ynptitami]<sup>23</sup> ; il a comme fonction essentielle celle de faciliter la prononciation des mots lorsque ceux-ci sont prononcés les uns à la suite des autres dans des phrases ou des

<sup>22</sup> Exemple arraché du document de Elena Llamas Pombo *Fonética suprasegmental contrastiva francés-español: una cuestión de "acento"* (Llamas, pág. 2)

<sup>23</sup> Remarquez que petite se termine par une consonne malgré son orthographe. (Yllera, 1991, pág. 126)

expressions qui comprennent plus d'un mot. D'autre côté, la liaison<sup>24</sup> est « l'apparition, à la frontière entre deux mots et lorsque le second commence par voyelle, d'une consonne qui n'est pas prononcée lorsque le mot est isolé ou suivi d'une consonne » (Yllera, 1991, pág. 126). Concernant les phonèmes latents et par rapport à la liaison : « phonèmes qui ne sont prononcés que dans les liaisons », comme par exemple la *z* de la transcription du syntagme *ils sont* : [ilzõ], la *z* serai le phonème latent parce que la *s* de *ils* isolée est sourde, par contre dans la liaison elle est une consone sonore : [z].

### 4.3- Traits suprasegmentaux

Les traits suprasegmentaux sont des faits phonétiques qui se superposent aux phonèmes :

Les *faits* ou traits *supra-segmentaux* sont des signes qui se superposent aux phonèmes. Ils sont étudiés par la *prosodie*. Les principaux fait supra-segmentaux qui peuvent avoir des fonctions distinctives sont l'accent et l'intonation. La jointure peut distinguer aussi un petit nombre d'énoncés. (Yllera, 1991, pág. 127)

Les traits suprasegmentaux jouent une fonction très importante dans l'analyse de la parole, d'après Fougeron, il est seulement possible en analysant d'un côté les spécifications segmentales de la parole et, d'un autre côté, ses spécifications suprasegmentales :

Une analyse complète de la parole doit inclure une description des spécifications segmentales de la parole mais aussi de ses spécifications suprasegmentales. Comme Faure le souligne, le linguiste doit aussi étudier ces "[...] oppositions mélodiques, qui peuvent, elles aussi, être distinctives, mais sur le plan de la phrase, c'est-à-dire de la langue actualisée en discours, puisqu'un changement mélodique déterminé, sur un point précis de la chaîne parlée, peut entraîner un changement d'identité de cette phrase non seulement du point de vue de son contenu subjectif, mais même dans certain cas, sur le plan purement notionnel et objectif, c'est à dire sur celui des représentations abstraites qui sont le thème du message." (C.Fougeron, 1998, pág. 16)

Quant à l'accent français, il est fixe (*accentuation oxytonique*) et il retombe toujours sur la dernière syllabe du mot ou du groupe rythmique. Cet accent n'a pas une valeur distinctive. À différence de la langue française, la langue espagnole a un accent mobile, c'est-à-dire le lieu où retombe l'accent en espagnol change de position et il joue un rôle distinctif<sup>25</sup>. Parfois, en français, *l'accentuation est expressive* (ou *l'accent est d'insistance*), c'est-à-dire de plus

<sup>24</sup> La liaison ne se fait pas avec la *h* aspirée, elle empêche la liaison.

<sup>25</sup>L'accent est développé au point des erreurs de production.

en plus fréquent l'accent en français joue un rôle expressif de mise en relief qui n'a pas non plus une valeur phonologique, mais qui se met sur la première syllabe visant donner de l'insistance au mot. Nous pouvons trouver un exemple à la phrase *c'est épouvantable !*<sup>26</sup> Le mot *épouvantable* est accentué sur la première syllabe.

Selon Fougeron :

L'organisation prosodique d'un énoncé induit des variations articulatoires sur des segments placés à des positions particulières dans l'énoncé. Ces variations articulatoires affectent des traits que l'on considère généralement comme des caractéristiques segmentales des sons du langage (p.ex. l'aperture orale ou vélopharyngée). Or, puisqu'elles sont conditionnées par la prosodie, ces variations, peuvent être incluses dans l'inventaire des manifestations suprasegmentales de l'organisation prosodique des énoncés. Les variations les plus connues sont celles qui touchent à l'accent. Les segments placés dans une syllabe accentuée voient leur articulation modifiée par rapport aux segments non accentués. Je présenterai en première partie (II.A) quelques-unes des variations relevées en fonction de la position d'un segment par rapport à l'accent (la prééminence). L'articulation des segments est aussi influencée par leur position par rapport à une frontière de constituant. A différents niveaux prosodiques (Syllabe, Mot, constituants supérieurs), il a été observé que l'articulation des segments diffère en position initiale, médiane ou finale dans le constituant. Ces variations seront présentées en deuxième partie (II.B). (C.Fougeron, 1998, pág. 17)

Concernant à l'intonation, elle est produite par des variations de la fréquence du ton : « L'intonation est produite par des variations de la fréquence du ton fondamental des vibrations périodiques » (Yllera, 1991, pág. 127). La mélodie (ou l'intonation) peut jouer une valeur distinctive, tout comme en espagnol, parce qu'elle nous permet de distinguer les différents types d'énoncés : exclamatifs, déclaratif et interrogatif. Par exemple, nous trouvons la valeur distinctive aux types d'énoncés : *Tu parts ? Tu parts* et *Tu parts !* Les traits de la hauteur, la durée, l'intensité, la courbe mélodique et le registre ou niveau (aigu, haut, médium et grave) sont importantes, parce qu'ils nous offrent la valeur distinctive dans la phrase<sup>27</sup>.

Quant à la jointure, elle est importante du point de vue acoustique parce que grâce à sa valeur distinctive nous pouvons distinguer quelques formes du français. Selon Alicia Yllera :

<sup>26</sup> Exemple arraché du document de Elena Llamas Pombo: *Fonética suprasegmental contrastiva español-francés: una cuestión de "acento"*. (Llamas, pág. 4)

<sup>27</sup> Selon Alicia Yllera (Yllera, 1991, pág. 127)

La jointure est une frontière entre deux segments (syllabes, morphèmes, syntagmes ou phrases) à valeur distinctive. Elle se manifeste au moyen d'une pause et d'une montée ou descente de la courbe mélodique. Elle est le plus souvent symbolisée au moyen du signe #. Elle peut permettre de distinguer des formes telles que : *l'essence* [lesã:s] / *les sens* [le#sã:s]. (Yllera, 1991, pág. 128)

## **5. De la théorie à la pratique : son intégration en cours.**

### **5.1- L'unité didactique**

#### **5.1.1- Justification de l'unité didactique**

Nous proposons une unité didactique avec l'objectif de continuer avec les demandes établies au programme, mais en renforçant les activités de phonétique pour notre classe de FLE. Nous proposons une unité didactique destinée à la première année d'Éducation Secondaire Obligatoire (1° E.S.O). Ensuite, nous trouvons nécessaire introduire l'apprentissage de la phonétique, d'une façon pratique, dès le début de l'apprentissage de la langue cible. D'abord, nous avons suivi les directrices réglées par la loi espagnole, plus concrètement par la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), stipulées dans le Real Decreto 1105/2014 et la Orden EDU 362/2015, où nous avons trouvé les directrices spécifiques pour le curriculum de l'Éducation Secondaire Obligatoire de la communauté autonome de Castilla y León.

Le CECRL, c'est-à-dire le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, est le cadre de référence que nous avons utilisé pour nous guider le choix d'objectifs, de contenus et de stratégies grâce auxquels nous avons créé toutes les activités exposées dans cette unité didactique.

Après avoir fait le stage au lycée Zorrilla et après avoir développé cette unité didactique en 1° E.S.O, nous pouvons constater que les activités exposées ont déjà été mises en pratique et son résultat a été positif.

Les buts de cette unité didactique sont ceux de changer la conception de la phonétique, intégrer la bonne production orale, comme une compétence aussi importante que les compétences de production écrite, compréhension orale et compréhension écrite, et, en même temps, développer la créativité et coopération des élèves en cours de FLE. Le point de vue duquel nous partons est la phonétique (production orale) travaillée avec le reste de compétences, et non pas travaillé comme un exercice isolé du reste. À cause de cette perspective, nous avons décidé de créer une unité didactique basée au curriculum de 1° E.S.O et en rapport à la proposition didactique du lycée Zorrilla.

Nous sommes pour la considération de la phonétique comme un autre domaine d'apprentissage. Les élèves doivent être capables, d'un point de vue théorique, de reconnaître



la transcription phonétique et d'associer les symboles aux sons et, d'un point de vue pratique, d'acquérir le rythme, l'accent, l'intonation et tous les phénomènes de la langue parlée.

L'unité didactique porte comme titre *Les parties du corps, on y va !* Elle est une unité globalisée puisque toutes les activités qui composent l'unité sont en rapport, c'est-à-dire toutes les activités exposées en toutes les différentes sessions ont comme base l'usage du vocabulaire des parties du corps oralement, et il est l'activité finale qui globalise finalement l'unité. Il existe une progression au degré de complexité. L'objectif que nous voulons obtenir et celui de préparer les élèves à s'affronter à la vie quotidienne, pour cela la base orale doit être toujours plus forte que la base ou la matière écrite.

Suivant l'établi dans l'Ordre EDU/362/2015, cette unité didactique est destinée aux élèves du premier cours d'Éducation Secondaire Obligatoire, c'est-à-dire le premier cycle ou inter niveau :

13. Description de qualités physique de personnes, objets, lieux et activités.
14. Expression de la volonté, l'intention, la décision et l'ordre.
15. Reconnaître les modèles basiques de rythme, intonation, accentuation de mots et de phrases.
16. Exprimer le message avec clarté et cohérence, avec une structure adéquate et en l'adaptant aux modèles et formulations de chaque type de texte.
17. Désigner des objets, utiliser des déictiques ou réaliser des actions qui facilitent la compréhension.
18. Utiliser le langage corporal culturellement pertinent (gestes, expression faciales, postures, contact visuel ou corporel.)
19. Expression de la volonté, l'intention, la décision et l'ordre.
20. Lexique oral élémentaire d'usage commun lié à l'identification personnelle.
21. Production des modèles basiques de rythme, d'intonation et d'accentuation de mots et de phrases.
22. Description de qualité physique de personnes, objets, lieux et activités.
23. Demande et donner des informations, indications, opinions et directions.

24. Exprimer le message avec clarté et cohérence, avec une structure adéquate et en l'adaptant aux modèles et formulations de chaque type de texte.

À continuation, l'unité didactique va diriger au cours de français : deuxième langue étrangère de 1° E.S.O du lycée Zorrilla situé au centre de Valladolid. Quant au contexte, il conte avec un grand nombre de fonctionnaires et le niveau socioéconomique est moyen, même si le lycée est situé au centre-ville la plupart des étudiants proviennent du quartier La Rondilla, un quartier d'un niveau moyen, économiquement en parlent.

La classe est composée par vingt-et-un élèves, parmi ses élèves l'un a TDHA (Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité), donc il a besoin d'un soutien éducatif. Son degré de TDHA n'est pas très haut, il est à cause de ce degré qu'il est en cours de français comme deuxième langue étrangère, si son degré avait été haut il ferait partie des cours de renforcement éducatif. Le niveau de français de ce cours correspond au A1.

Parmi les vingt-et-un élèves nous pouvons observer de différents caractérisés, c'est-à-dire, de différents rythmes d'apprentissage et de différents degrés de motivation. De plus, et concernant les besoins qu'ils ont, nous utiliserons une méthodologie basée à l'analyse par tâches où les élèves travailleront en coopération avec leurs collègues, c'est-à-dire leurs copains de cours de français.

Cette méthodologie nous va permettre de travailler six des huit compétences clés établis part le cadre de références européen<sup>28</sup> :

1. Communication en langues étrangères : la faculté décrite au point précédent, à laquelle s'ajoutent des compétences de médiation (résumer, paraphraser, interpréter ou traduire) et de compréhension des autres cultures. Nous travaillerons cette compétence à travers du dialogue et de l'élaboration des activités.
2. Compétence numérique : l'usage sûr et critique des technologies de l'information et de la communication au travail, dans les loisirs et dans la communication. Nous travaillerons cette compétence grâce à l'utilisation des TICs (ordinateur de la classe)
3. Apprendre à apprendre : l'aptitude à gérer efficacement soi-même son apprentissage, à la fois de manière individuelle et en groupe. Nous travaillerons cette compétence en leur

---

<sup>28</sup> Définitions trouvées sur <https://www.skillpass-game.com/ressources/8-competences-cles>

apprenant à être des personnes autonomes pour être capables de désempuer son propre travail.

4. Compétences sociales et civiques : l'aptitude à participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle et à s'engager dans une participation civique active et démocratique, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées. Nous travaillerons cette compétence à travers de leur apprendre à négocier les rôles et d'établir les critères et objectif communs dans les activités.
5. Esprit d'initiative et d'entreprise : l'aptitude à passer des idées aux actes par la créativité, l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets. Nous travaillerons cette compétence à travers de la planification, l'analyse, l'organisation et la gestion de tout l'information qu'ils vont obtenir.
6. Sensibilité et expression culturelles : l'appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels. Nous travaillerons cette compétence à travers de la culture et la société française qu'ils étudieront et connaîtrons en cours de français.

Les objectifs didactiques que nous poursuivons avec cette unité didactique sont :

1. L'interdépendance positive.
2. La responsabilité de groupe et individuel.
3. Les habilités interpersonnelles.
4. L'interrelation simulant.
5. Le sens de l'initiative et l'attitude critique face à des nouveaux défis.
6. Évaluation groupale.

En ce qui concerne la méthodologie, nous allons travailler avec les TICs et avec l'aide des éléments comme des jeux de société, des marionnettes et d'autre type d'éléments didactiques. Le but est que toutes les stratégies soient attractives pour les élèves. De cette façon, nous promouvoir son intérêt et nous réussirons une plus grande implication pour développer les activités proposées. En définitive, nous pouvons affirmer qu'un élève motivé

et intéressé au cours parvient à acquérir de meilleurs résultats. Pour cela nous renforcerons le renfort positif.

L'apprentissage fondé sur l'analyse par tâches :

- Les étudiants développent son autonomie et sa responsabilité, puisqu'ils sont les responsables de son propre apprentissage.
- Les habiletés propres des différents élèves se développent pour qu'ils soient plus compétents et ils s'apercevaient de leur propre potentiel.
- Les étudiants apprennent à penser et à travailler d'une manière plus créative et plus innovatrice, de telle façon qu'ils développent leurs propres compétences comme le travail d'équipe, la prise de décisions, la recherche d'informations, etc.
- Cela a pour conséquence que les élèves soient plus conscients de leurs pensées et de sa capacité d'imagination et génération des idées.

En ce qui concerne la temporalisation, le cours de français de 1° E.S.O compte avec deux heures hebdomadaires, donc l'unité didactique s'éteindre deux semaines du cours scolaire. Les cours sont tous les mardis de 13 :15 à 14 : 05 heures et tous les mercredis de 10 :05 à 10 :55 heures. Le début de cette unité a été le mois de mars, les deux premières semaines de mars.

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
	Séance 1 3 mars	Séance 2 4 mars		
	Séance 3 10 de mars	Séance 4 11 de mars		

Ensuite, nous allons vous montrer les tableaux de notre unité didactique. Il y a plusieurs types de tableaux : le tableau général de l'unité didactique, le tableau de chacune des quatre séances et, finalement, les tableaux de chacune des activités individuelles.

Dans le tableau générale de l'unité didactique apparaît l'étape à laquelle elle est dirigée (1° E.S.O), tous les contenus qui seront travaillés tout au long de l'unité didactique, tous les objectifs que nous cherchons à atteindre avec les contenus travaillés, chacune des activités que nous réaliserons dans ces quatre sessions, les critères d'évaluation et les standards d'apprentissage évaluables par blocs (selon *l'Orden EDU/362*), les compétences clés que nous travaillerons avec l'unité et tout type d'adaptation curriculaire qui est nécessaire, dans ce cas seulement une pour un élève avec TDAH.

Dans le tableau consacré à chaque séance individuellement, on trouve les activités qui seront réalisées pendant ces 50 minutes, les critères d'évaluation, les normes d'apprentissage qui peuvent être évaluées et les contenus qui seront liés aux activités qui seront réalisées.

Et enfin, dans les tableaux consacrés à chacune des activités, nous trouvons les contenus travaillés, le temps que nous consacrerons à chaque activité, le matériel nécessaire pour la réaliser, la gestion de la classe et les normes d'apprentissage évaluables que nous travaillerons avec cette activité.

### **5.1.2- Tableaux de l'unité didactique :**

#### **5.1.2.1- Tableau général de l'unité didactique :**

	<b>Objetif(s) général(ax)</b>	<b>Contenus</b>	<b>Activités</b>
--	-------------------------------	-----------------	------------------

<p><b>Étape, niveau et classe</b></p> <p>1° ESO</p> <p>(Premier cycle)</p> <p>Niveau A1</p>	<p>a) Assumer leurs responsabilités, connaître et exercer leurs droits dans le respect d'autrui, pratiquer la tolérance, la coopération et la solidarité entre les personnes et les groupes, ouvrir le dialogue en prenant en compte les droits de l'homme et l'égalité entre femmes et hommes comme valeurs communes d'une société plurielle et les préparer à l'exercice d'une citoyenneté démocratique.</p> <p>b) Développer et renforcer des habitudes de discipline, d'étude et de travail individuel et en équipe comme condition fondamentale afin de réaliser efficacement les activités d'apprentissage et comme moyen de développement personnel.</p> <p>d) Renforcer leurs capacités affectives dans tous les domaines de leur personnalité et leurs relations avec autrui, ainsi que rejeter la violence, les préjugés, les comportements sexistes et résoudre pacifiquement les conflits.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maîtriser le vocabulaire des parties du corps.</li> <li>2. Exprimer le souhait et la volonté</li> <li>3. Maîtriser l'utilisation de plusieurs prépositions de lieu.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Quoi de neuf</i></li> <li>2. <i>Les parties du corps : qui est qui ? devinez !</i></li> <li>3. <i>Ordonnez les parties du corps ! (à la maison)</i></li> <li>4. <i>Dessinez un monstre ! la créativité et le vocabulaire à vous ! (à la maison)</i></li> <li>5. <i>Quoi de neuf</i></li> <li>6. <i>Les parties du corps : on va chanter ! On va jouer !</i></li> <li>7. <i>Allez-y ! Les prépositions.</i></li> <li>8. <i>Quoi de neuf.</i></li> <li>9. <i>Au tableau noir avec les prépositions ! « Mets-toi »</i></li> <li>10. <i>L'impératif ! on va distinguer le « tu » du « vous ».</i></li> <li>11. <i>Les ordres : l'un vs l'autre</i></li> <li>12. <i>Quoi de neuf.</i></li> <li>13. <i>Le jeu de société !</i></li> </ol>
---	--	--	--

	<p>g) Développer l'esprit entrepreneurial et la confiance en soi, la participation, l'esprit critique, l'initiative personnelle et la capacité à apprendre à apprendre, planifier, prendre des décisions et prendre ses responsabilités.</p> <p>i) Comprendre et s'exprimer dans au moins une langue étrangère de manière appropriée.</p> <p>k) Connaitre et accepter le fonctionnement de son corps et celui des autres, respecter les différences, renforcer les habitudes de soin et santé du corps et en y incorporant l'éducation physique et la pratique du sport afin de favoriser le développement personnel et social. Connaitre et valoriser la dimension humaine de la sexualité dans toute sa diversité. Valoriser de manière critique les habitudes sociales liés à la santé, la consommation, l'attention aux êtres vivants et l'environnement, afin de permettre son amélioration et sa conservation.</p> <p>l) Apprécier la création artistique et comprendre le langage de différentes manifestations artistiques, en utilisant plusieurs modes d'expression et de représentation.</p>		
--	---	--	--

<b>Temps</b>  4 séances de 50 minutes.  Mardi et Mercredis (du 10 au 18 mars).	<b>Critères d'évaluation</b>  - Bloc 1: 1, 6, 7 - Bloc 2: 1, 2, 6, 7, 9 - Bloc 3: 1, 2, 6 - Bloc 4: 1, 5, 6	<b>Standards d'apprentissage évaluable :</b>  - Bloc 1: 1, 2, 3 - Bloc 2: 1, 3 - Bloc 3: 1, 2, 3 - Bloc 4: 1, 2
<b>Compétences clés :</b>  <i>Según RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial de la Unión Europea)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compétence en communication linguistique (lecture et écriture)</li> <li>● Compétence multilingue</li> <li>● Compétence personnelle et sociale, apprendre à apprendre</li> <li>● Compétences sociale et civique</li> <li>● Sens de l'initiative et de l'esprit entrepreneur</li> <li>● Conscience et expressions culturelles.</li> </ul>	
<b>Attention à la diversité</b>	TDAH : 1 élève avec TDAH qui aura une adaptation curriculaire des contenus qui vont être abordés tout au long de l'unité didactique et les critères d'évaluation seront plus flexibles.	

### 5.1.2.2- Tableau de la première séance :

Activités	Critères d'évaluation	Standards d'apprentissage
-----------	-----------------------	---------------------------



<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Quoi de neuf</i></li> <li>2. <i>Les parties du corps : qui est qui ? devinez !</i></li> <li>3. <i>Ordonez les parties du corps ! (à la maison)</i></li> <li>4. <i>Dessinez un monstre ! la créativité et le vocabulaire à vous ! (à la maison)</i></li> </ol>	<p>Les étudiants doivent être capables de :</p> <p><b>Partie 1. Compréhension orale</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier les informations essentielles dans de courts textes oraux (par exemple : la description d'une partie du corps) en traitant des sujets de la vie quotidienne.</li> <li>2. Reconnaître le lexique oral des parties du corps.</li> <li>3. Dissocier les sons, les accents, les rythmes et les intonations couramment utilisés et reconnaître les significations générales et les intentions de communication qui s'y rapportent.</li> </ol> <p><b>Partie 2. Expression et interaction orale</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Connaître et être capable d'appliquer les stratégies les plus appropriées pour produire de courts textes oraux monologiques ou dialogiques avec une structure simple et claire, où les prépositions, les différents verbes travaillés et les nouveaux phonèmes sont incorporés.</li> <li>2. Produire des textes brefs et compréhensibles, dans une conversation en face à face et dans un registre neutre ou informel, avec un langage simple et dans laquelle on échange des informations sur des sujets de la vie quotidienne bien qu'il y ait des hésitations, des pauses nécessaires et des reformulations pour organiser le discours.</li> </ol>	<p>L'étudiant :</p> <p><b>Partie 1. Compréhension orale</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ils savent identifier et produire les phonèmes de la langue française.</li> </ol> <p><b>Partie 2. Expression et interaction orale</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réutilise efficacement les exemples travaillés en cours pour qu'ils puissent distinguer les différents sons de la langue française par rapport à la langue espagnole.</li> <li>2. Fait des présentations brèves, en suivant le plan des lettres et il est capable de répondre à des questions brèves et claires sur le contenu lexical que nous travaillions dans cette unité.</li> </ol> <p><b>Partie 3. Compréhension écrite</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifie, avec l'aide de l'image, des instructions pour la bonne réalisation des activités proposées.</li> <li>2. Comprend le sens général des lettres (ressource pour développer l'activité proposée), parce que l'information est toujours claire et brève, et ils sont capables de décrire les parties du corps, c'est-à-dire le lexique étudié tout au long de cette unité.</li> </ol> <p><b>Partie 4. Expression et interaction écrite</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Terminer le contenu du lexique relatif à l'unité.</li> <li>2. Ils écrivent des phrases courtes et faciles pour donner des instructions à leurs copains et réaliser l'activité.</li> </ol>
--	---	---

	<p>3. Connaître et utiliser un répertoire lexical oral suffisant pour communiquer des informations, simples et directes dans des situations habituelles et quotidiennes.</p> <p><b>Partie 3. Compréhension écrite</b></p> <p>1. Identifier les images avec leur écriture (par exemple, les marionnettes avec leurs mots).</p> <p><b>Partie 4. Expression et interaction écrite</b></p> <p>1. Élaborer des textes écrits brefs et de structure simple (p.e. en copiant des formats et des formules ou modèles propres à chaque type de texte).</p>	
<p><b>Temps</b></p> <p>50 minutes (Plus le temps à la maison des activités qu'ils doivent développer)</p>	<p><b>Contenus</b></p> <p>Vocabulaire relative aux parties du corps</p>	

### 5.1.2.3- Tableau pour chaque activité : *Quoi de neuf*

<b><u>Activité numéro : 1 – séance numéro : 1</u></b>		
<b>Titre :</b> <i>Quoi de neuf</i> <sup>29</sup>	<b>Type :</b> Activité de routine.	<b>Temporalisation :</b> 10 minutes
<b>Gestion de la classe :</b> On divise la classe en 4 groupes, on unira 4 tables pour former 1 grande table. De cette façon, on favorise sur un travail de coopération et sur l'analyse par tâches.		<b>Ressources :</b>  1 projecteur (+ PowerPoint de l'activité de routine)
<b>Standards d'apprentissage évaluables :</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ils savent identifier et produire les phonèmes de la langue française.</li> <li>2. Ils développent efficacement les exemples travaillés en cours pour qu'ils puissent distinguer les différents sons de la langue française par rapport à la langue espagnole.</li> </ol>		

### 5.1.2.4- Tableau pour chaque activité : Les parties du corps : qui est qui ? devinez !

<b><u>Activité numéro : 2 – séance numéro : 1</u></b>		
<b>Titre :</b> <i>Les parties du corps : qui est qui ? devinez !</i> <sup>30</sup>	<b>Type :</b> Activité de vocabulaire	<b>Temporalisation :</b> 35 minutes.

<sup>29</sup> Nous lisons l'alphabet français, tous les graphèmes qu'il contient, sans nous arrêter aux détails, comme /ai/ prononcé [ɛ] : nous vous apprendrons /a/ et /i/, et non [ɛ] lors du premier cours.

<sup>30</sup> Activité de vocabulaire des parties du corps travaillé grâce à la méthodologie TPR et aux marionnettes : chaque fois que nous présentons un mot de vocabulaire, nous utiliserons l'appui visuel des marionnettes, jamais la

<p><b>Gestion de la classe :</b></p> <p>On va diviser la classe en 4 groupes, on unira 4 tables afin de former 1 grande table. De cette façon, on favorise la coopération</p>		<p><b>Ressources :</b></p> <p>20 fiches énumérées du numéro 1 jusqu'au numéro 20 (une fiche destinée à chaque partie du corps qu'on va étudier). Dans chaque fiche il y a des définitions de la partie du corps correspondant et des indices.</p> <p>Des marionnettes des différentes parties du corps.</p>
<p><b>Standards d'apprentissage évaluables :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ils font des présentations brèves, suivant le plan des lettres et ils sont capables de répondre à des questions brèves et claires sur le contenu lexical que nous sommes en train de travailler dans cette unité.</li> <li>2. Ils identifient, avec l'aide de l'image, des instructions pour la bonne réalisation des activités proposées.</li> <li>3. Ils prennent le sens général des lettres (ressource pour développer l'activité proposée), parce que l'information est toujours claire et brève, et ils sont capables de décrire les parties du corps, c'est-à-dire le lexique étudié tout au long de cette unité.</li> </ol>		

#### 5.1.2.5- Tableau pour chaque activité : *Ordonez les parties du corps*

**Activité numéro : 3 – séance numéro : 1**

traduction. Avec cette présentation des parties du corps nous travaillerons la phonétique, c'est-à-dire la bonne prononciation de chaque mot individuellement. Après avoir fait la présentation des marionnettes nous commenceront le développement de l'activité avec les 20 fiches qu'ils doivent lire en haute voix (avec cette lecture nous travaillerons aussi la phonétique) et ils doivent choisir la marionnette qui correspond à la définition de la fiche qu'ils ont lue.

<b>Titre :</b> <i>Ordonez les parties du corps !<sup>31</sup> (à la maison)</i>	<b>Type :</b> Activité de renforcement du vocabulaire	<b>Temporalisation :</b> 10 minutes
<b>Gestion de la classe :</b>  Cette activité se fait à la maison	<b>Ressources :</b>  La feuille qu'ils doivent remplir des parties du corps  Un stylo pour remplir les espaces du vocabulaire des parties du corps	
<b>Standards d'apprentissage évaluable :</b>  1. Ils terminent le contenu du lexique relatif à l'unité.		

### 5.1.2.6- Tableau pour chaque activité : *Le monstre*

<b><u>Activité</u> numéro : 4 - <u>séance</u> numéro :1</b>		
<b>Titre :</b> <i>Dessinez un monstre ! La créativité et le vocabulaire à vous !<sup>32</sup> (à la maison)</i>	<b>Type :</b> Activité de vocabulaire qui favorise la créativité.	<b>Temporalisation :</b> 15 minutes

<sup>31</sup> Activité de renforcement de vocabulaire à la maison. Ils doivent ordonner les lettres jusqu'ils trouvent un mot qui correspond à l'une des parties du corps que nous avons travaillé en cours grâce aux marionnettes et les ranger dans le dessin du garçon, dans le lieu qui correspond.

<sup>32</sup> Activité de renforcement du vocabulaire travaillé en cours de FLE et aussi de créativité. Ils doivent désigner un monstre et souligner (en écrivant le mot à côté) les parties du corps que nous avons travaillé qui le monstre ait dessiné.

<b>Gestion de la classe :</b>  Activité à la maison.	<b>Ressources :</b>  Une feuille blanche Un stylo ou un crayon et des crayons de couleurs
<b>Standards d'apprentissage évaluable :</b>  1. Ils écrivent des phrases courtes et faciles pour donner des instructions à leurs copains et réaliser l'activité.	

**5.1.2.7- Tableau de la deuxième séance :**

Activités	Critères d'évaluation	Standards d'apprentissage
-----------	-----------------------	---------------------------

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Quoi de neuf</i></li> <li>2. <i>Les parties du corps : on va chanter ! On va jouer !</i></li> <li>3. <i>Allez-y ! Les prépositions.</i></li> </ol>	<p>Les étudiants doivent être capables de :</p> <p><b>Partie 1. Compréhension orale</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier les informations essentielles dans de courts textes oraux (par exemple : la description d'une partie du corps) en traitant des sujets de la vie quotidienne.</li> <li>2. Dissocier les sons, les accents, les rythmes et les intonations couramment utilisés et reconnaître les significations générales et les intentions de communication qui s'y rapportent.</li> </ol> <p><b>Partie 2. Expression et interaction orale</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Connaître et être capable d'appliquer les stratégies les plus appropriées pour produire de courts textes oraux monologiques ou dialogiques avec une structure simple et claire, où les prépositions, les différents verbes travaillés et les nouveaux phonèmes sont incorporés.</li> <li>2. Produire des textes brefs et compréhensibles, dans une conversation en face à face et dans un registre neutre ou informel, avec un langage simple et dans laquelle on échange des informations sur des sujets de la vie quotidienne bien qu'il y est des hésitations, des pauses nécessaires et des reformulations pour organiser le discours.</li> </ol>	<p>L'étudiant</p> <p><b>Partie 1. Compréhension orale</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Est capable de comprendre et reproduire les phonèmes de la langue française.</li> <li>2. Comprendre l'information la plus importante de la chanson : le vocabulaire des parties du corps ; si les conditions acoustiques sont bonnes et le son n'est pas déformé.</li> </ol> <p><b>Partie 2. Expression et interaction orale</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Développer efficacement les exemples travaillés en cours pour qu'ils puissent distinguer les différents sons de la langue française par rapport à la langue espagnole.</li> <li>2. Faire des présentations courtes, suivant le plan des lettres et ils sont capables de répondre à des questions brèves et claires sur le contenu lexique que nous sommes en train de travailler dans cette unité.</li> </ol> <p><b>Partie 3. Compréhension écrite</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier, avec l'aide de l'image, des instructions pour la bonne réalisation des activités proposées.</li> <li>2. comprendre l'information la plus importante de l'activité, les prépositions, c'est-à-dire, le lieu où ils doivent ranger l'objet ; si les conditions acoustiques sont bonnes et que le son n'est pas déformé.</li> </ol>
---	---	--

	<p>3. Connaître et utiliser un répertoire lexical oral suffisant pour communiquer des informations, simples et directes dans des situations habituelles et quotidiennes.</p> <p><b>Partie 3. Compréhension écrite</b></p> <p>1. Identifier les images avec leur écriture (par exemple, les marionnettes et les différents objets avec leurs mots).</p> <p><b>Partie 4. Expression et interaction écrite</b></p> <p>1. Élaborer des textes écrits brefs et de structure simple (p.e. en copiant des formats et des formules ou modèles propres à chaque type de texte).</p>	<p><b>Partie 4. Expression et interaction écrite</b></p> <p>1. Ils écrivent des phrases courtes et faciles pour donner des instructions de leurs copains et réaliser l'activité.</p>
<p><b>Temps</b></p> <p>50 minutes</p>	<p><b>Contenus</b></p> <p>Le vocabulaire des parties du corps, les prépositions et de la phonétique.</p>	



### 5.1.2.8- Tableau pour chaque activité : *Quoi de neuf*

<b><u>Activité numéro : 2 – séance numéro: 2</u></b>		
<b>Titre :</b> <i>Quoi de neuf</i> <sup>33</sup>	<b>Type :</b> Activité de routine	<b>Temporalisation :</b> 15 minutes
<b>Gestion de la classe :</b>  On va diviser la classe en 4 groupes, on unira 4 tables pour former 1 grande table. De cette façon, on favorise la coopération.	<b>Ressources :</b>  1 projecteur (+ PowerPoint de l'activité de routine)	
<b>Standards d'apprentissage évaluable :</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ils sont capables d'identifier et de reproduire les phonèmes de la langue française</li> <li>2. Ils développent efficacement les exemples travaillés en cours pour qu'ils puissent distinguer les différents sons de la langue française par rapport à la langue espagnole.</li> </ol>		

### 5.1.2.9- Tableau pour chaque activité : *Les parties du corps : on va chanter ! on va jouer !*

<b><u>Activité numéro :6 – séance numéro : 2</u></b>		
<b>Titre :</b> <i>Les parties du corps : on va chanter ! on va jouer !</i> <sup>34</sup>	<b>Type :</b> Activité de vocabulaire	<b>Temporalisation :</b> 20 minutes

<sup>33</sup> Nous travaillerons le phonème consonantique [v].

<sup>34</sup> Activité de vocabulaire pour travailler les parties du corps. Ils doivent lever la marionnette (chacun aura une marionnette) quand ils écoutent la partie du corps que sa marionnette représente dans les chansons que nous avons choisies : *Jean petit qui danse* et *Des os, il en faut !*

<p><b>Gestion de la classe :</b></p> <p>On va diviser la classe en 4 groupes, on unira 4 tables pour former 1 grande table. De cette façon, on favorise la coopération.</p>	<p><b>Ressources :</b></p> <p>1 projecteur</p> <p>Les marionnettes des parties du corps, une pour chaque élève.</p>
<p><b>Standards d'apprentissage évaluable :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ils comprennent l'information la plus importante de la chanson : le vocabulaire des parties du corps ; si les conditions acoustiques sont bonnes et le son n'est pas déformé.</li> <li>2. Ils identifient, avec l'aide de l'image, des instructions pour la bonne réalisation des activités proposées.</li> </ol>	

#### 5.1.2.10- Tableau pour chaque activité :

<p><b><u>Activité numéro : 7 – séance numéro : 2</u></b></p>		
<p><b>Titre :</b></p> <p><i>Allez-y ! Les prépositions.</i><sup>35</sup></p>	<p><b>Type :</b></p> <p>Activité grammaticale</p>	<p><b>Temporalisation :</b></p> <p>15 minutes</p>

<sup>35</sup> Activité de grammaire : les prépositions et le mode impératif. Grâce à la méthodologie TPR et aux objets utilisés, ils doivent utiliser les prépositions pour ordonner ses collègues les représenter réellement.

<p><b>Gestion de la classe :</b></p> <p>On va diviser la classe en 4 groupes, on unira 4 tables pour former 1 grande table. De cette façon, on favorise la coopération.</p>	<p><b>Ressources :</b></p> <p>Les feuilles que je colle sur le tableau noir : 1 bleue, 4 jaunes, 1 verte et 1 violette.</p> <p>La figure de l'arbre</p> <p>1 boîte</p> <p>1 figure d'un grande fleur</p> <p>1 figure d'une petite feuille</p> <p>Les marionnettes des parties du corps</p>
<p><b>Standards d'apprentissage évaluable :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ils font de présentations brèves et ils sont capables de répondre à des questions brèves et claires sur le champ lexical et les points grammaticaux que nous sommes en train de travailler dans cette unité.</li> <li>2. Ils comprennent l'information la plus importante de l'activité, les prépositions, c'est-à-dire, le lieu où ils doivent ranger l'objet ; si les conditions acoustiques sont bonnes et le son n'est pas déformé.</li> <li>3. Ils identifient, avec l'aide de l'image, des instructions pour la bonne réalisation des activités proposées.</li> </ol>	

#### 5.1.2.11- Tableau de la troisième séance :

Activités	Critères d'évaluation	Standards d'apprentissage évaluable :
-----------	-----------------------	---------------------------------------

<p>8. <i>Quoi de neuf.</i></p> <p>9. <i>Au tableau noir avec les prépositions ! « Mets-toi »</i></p> <p>10. <i>L'impératif ! on va distinguer le « tu » du « vous »</i></p> <p>11. <i>Les ordres : l'un vs l'autre.</i></p>	<p>Les étudiants doivent être capables de :</p> <p><b>Partie 1. Compréhension orale</b></p> <p>1. Identifier les informations essentielles dans de courts textes oraux (par exemple : la description d'une partie du corps) en traitant des sujets de la vie quotidienne.</p> <p>2. Dissocier les sons, les accents, les rythmes et les intonations couramment utilisés et reconnaître les significations générales et les intentions de communication qui s'y rapportent.</p> <p><b>Partie 2. Expression et interaction orale</b></p> <p>1. Connaître et être capable d'appliquer les stratégies les plus appropriées pour produire de courts textes oraux monologiques ou dialogiques avec une structure simple et claire, où les prépositions, les différents verbes travaillés et les nouveaux phonèmes sont incorporés.</p> <p>2. Produire des textes brefs et compréhensibles, dans une conversation en face à face et dans un registre neutre ou informel, avec un langage simple et dans laquelle on échange des informations sur des sujets de la vie quotidienne bien qu'il y est des hésitations, des pauses nécessaires et des reformulations pour organiser le discours.</p>	<p>L'étudiant :</p> <p><b>Partie 1. Compréhension orale</b></p> <p>1. Ils sont capables d'identifier et de reproduire les phonèmes de la langue française.</p> <p>2. Comprendre l'information la plus importante de l'activité : les ordres, les actions qu'ils doivent réaliser ; si les conditions acoustiques sont bonnes et le son n'est pas déformé.</p> <p><b>Partie 2. Expression et interaction orale</b></p> <p>1. Développer efficacement les exemples travaillés en cours pour qu'ils puissent distinguer les différents sons de la langue française par rapport à la langue espagnole.</p> <p>2. Faire des présentations brèves et ils sont capables de répondre à des questions brèves et claires sur le contenu lexical que nous sommes en train de travailler dans cette unité.</p> <p>3. Ils développent efficacement les exemples travaillés en cours et ils sont capables de produire leurs propres phrases.</p> <p><b>Partie 3. Compréhension écrite</b></p> <p>1. Ils comprennent l'information la plus importante de l'activité, avec l'aide des images.</p>
---	---	---

	<p>3. Connaître et utiliser un répertoire lexical oral suffisant pour communiquer des informations, simples et directes dans des situations habituelles et quotidiennes.</p> <p><b>Partie 3. Compréhension écrite</b></p> <p>1. Identifier les images avec leur écriture (par exemple, les marionnettes et les différents objets avec leurs mots).</p> <p><b>Partie 4. Expression et interaction écrite</b></p> <p>1. Élaborer des textes écrits brefs et de structure simple (p.e. en copiant des formats et des formules ou modèles propres à chaque type de texte).</p>	<p><b>Partie 4. Expression et interaction écrite</b></p> <p>1. Développer efficacement les exemples travaillés en cours et ils construisent leurs propres phrases.</p> <p>2. Écrire des phrases courtes et faciles pour donner des instructions à leurs copains et réaliser l'activité.</p>
<p><b>Temps</b></p> <p>50 minutes</p>	<p><b>Contenus</b></p> <p>Quelques prépositions de lieu comme : sur, sous, devant, derrière et dans ; et le mode impératif dans de verbes de la 1<sup>ère</sup> conjugaison.</p>	

5.1.2.12- Tableau pour chaque activité : *Quoi de neuf*

<b><u>Activité</u> numéro : 8 – <u>séance</u> numéro : 3</b>		
<b>Titre :</b> <i>Quoi de neuf</i> <sup>36</sup>	<b>Type :</b> Activité de routine	<b>Temporalisation :</b> 15 minutes
<b>Gestion de la classe :</b>  On va diviser la classe en 4 groupes, on unira 4 tables pour former 1 grande table. De cette façon, on favorise la coopération.		<b>Ressources :</b>  1 projecteur (+ PowerPoint de l'activité de routine)
<b>Standards d'apprentissage évaluable :</b>  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ils sont capables d'identifier et de reproduire les phonèmes de la langue française</li> <li>1. Ils développent efficacement les exemples travaillés en cours pour qu'ils puissent distinguer les différents sons de la langue française par rapport à la langue espagnole.</li> </ol>		

---

<sup>36</sup> Nous travaillerons le phonème consonantique [s]

5.1.2.13- Tableau pour chaque activité : *Le « Mets-toi »*

<b>Activité numéro : 9 - séance numéro : 3</b>		
<b>Titre :</b> <i>Au tableau noir avec les prépositions ! Le « Mets-</i>	<b>Type:</b> Activité grammaticale	<b>Temporalisation :</b> 15 minutes
<b>Gestion de la classe :</b>  On va diviser la classe par 4 groupes, on joindra 4 tables pour former 1 grande table. De cette façon, on mise sur un travail de coopération et sur l'analyse par tâches.	<b>Ressources :</b>  Les feuilles que je colle sur le tableau noir : 1 bleue, 4 jaunes, 1 verte et q violette. La figure de l'arbre 1 boîte 1 figure d'une grande fleur 1 figure d'une petite feuille Les marionnettes des parties du corps Les ordres qu'ils ont préparés à la maison Des petits papiers avec de phrases	
<b>Standards d'apprentissage évaluable :</b>  1. Ils font de présentations brèves et ils sont capables de répondre à des questions brèves et claires sur le contenu lexique que nous sommes en train de travailler dans cette unité. 2. Ils développent efficacement les exemples travaillés en cours et ils construisent les siens propres. 3. Ils comprennent l'information la plus importante de l'activité : les ordres, les actions qu'ils doivent réaliser ; si les conditions acoustiques sont bonnes et le son n'est pas déformé.		

5.1.2.14- Tableau pour chaque activité : *L'impératif ! le « tu » et le « vous »*

<b>Activité numéro : 10- séance numéro : 3</b>		
<b>Titre :</b> <i>L'impératif ! On va distinguer le « tu » du « vous »<sup>38</sup></i>	<b>Type :</b> Activité grammaticale	<b>Temporalisation :</b> 15 minutes

<sup>37</sup> Activité de grammaire : les prépositions et le mode impératif. Grâce à la méthodologie TPR et aux objets utilisés, ils doivent utiliser les prépositions pour ordonner ses collègues les représenter réellement. Cette fois nous travaillerons plus profondément le mode impératif parce que pendant la deuxième séance nous avons travaillé plus les prépositions. Les deux activités sont en rapport. Au début, le professeur écrivait les ordres, maintenant ils ont créé les ordres à la maison, donc l'activité se développera plus vite.

<sup>38</sup> Activité de grammaire : le mode impératif. Une fois qu'ils ont travaillé avec le mode impératif sans connaître la formation de ce mode, nous allons travailler son usage, sa formation et surtout les différences entre le « tu » et le « vous » dans quelques verbes du français, quelques verbes réguliers de la première conjugaison comme *parler*.

<p><b>Gestion de la classe :</b></p> <p>On va diviser la classe par 4 groupes, on joindra 4 tables pour former 1 grande table. De cette façon, on mise sur un travail de coopération et sur l'analyse par tâches.</p>	<p><b>Ressources :</b></p> <p>Le cahier d'exercice</p>
<p><b>Standards d'apprentissage évaluable :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ils comprennent l'information la plus importante de l'activité : les ordres, les actions qu'ils doivent réaliser ; si les conditions acoustiques sont bonnes et le son n'est pas déformé.</li> <li>2. Ils écrivent des phrases courtes et faciles pour donner des instructions de leurs copains et réaliser l'activité.</li> </ol>	

#### 5.1.2.15- Tableau pour chaque activité : *Les ordres ! « un » vs « l'autre » !*

<b>Activité numéro :11 – séance numéro : 3</b>		
<b>Titre :</b> <i>Les ordres ! un vs l'autre !<sup>39</sup></i>	<b>Type :</b> Activité grammaticale	<b>Temporalisation :</b> 5 minutes
<p><b>Gestion de la classe :</b></p> <p>On va diviser la classe par 4 groupes, on joindra 4 tables pour former 1 grande table. De cette façon, on mise sur un travail de coopération et sur l'analyse par tâches.</p>	<p><b>Ressources :</b></p> <p>5 feuilles collées sur le tableau de 5 verbes 1 sac pleine de numéros 1 sac pleine des papiers avec « tu » et « vous »</p>	
<p><b>Standards d'apprentissage évaluable :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ils font de présentations brèves et ils sont capables de répondre à des questions brèves et claires sur le contenu lexicale et grammaticale que nous sommes en train de travailler dans cette unité.</li> <li>2. Ils comprennent l'information la plus importante de l'activité, avec l'aide des images, si les conditions acoustiques sont bonnes et le son n'est pas déformé.</li> </ol>		

<sup>39</sup> Activité de renforcement de la grammaire vue : les prépositions et le mode impératif. Avec les verbes réguliers de la première conjugaison expliqués dans l'activité précédente et les cinq prépositions étudiées, le professeur donnera les ordres aux élèves.



## 5.1.2.16- Tableau de la quatrième séance :

Activités	Critères d'évaluation	Standards d'apprentissage évaluables :
<p>12. <i>Quoi de neuf.</i> 13. <i>Le jeu de société !</i></p>	<p>Les étudiants doivent être capables de :</p> <p><b>Partie 1. Compréhension orale</b></p> <p>1. Identifier les informations essentielles dans de courts textes oraux (par exemple : la description d'une partie du corps) en traitant des sujets de la vie quotidienne.</p> <p>2. Reconnaître le lexique oral couramment utilisé en rapport à cette unité.</p> <p>3. Dissocier les sons, les accents, les rythmes et les intonations couramment utilisés et reconnaître les significations générales et les intentions de communication qui s'y rapportent.</p> <p><b>Partie 2. Expression et interaction orale</b></p> <p>1. Connaître et être capable d'appliquer les stratégies les plus appropriées pour produire de courts textes oraux monologiques ou dialogiques avec une structure simple et claire, où le vocabulaire des parties du corps, les prépositions, les différents verbes travaillés et les nouveaux phonèmes sont incorporés.</p> <p>2. Produire des textes brefs et compréhensibles avec un langage simple.</p>	<p>L'étudiant :</p> <p><b>Partie 1. Compréhension orale</b></p> <p>1. Ils sont capables d'identifier et de reproduire les phonèmes de la langue française.</p> <p>2. Comprendre l'information la plus importante des différentes questions ou épreuves à réaliser si les conditions acoustiques sont bonnes et le son n'est pas déformé.</p> <p><b>Partie 2. Expression et interaction orale</b></p> <p>1. Développer efficacement les différentes épreuves du jeu de société (Toutes les différentes épreuves ont déjà été travaillées tout au long de l'unité), mais toujours avec de phrases brèves et faciles.</p> <p><b>Partie 3. Compréhension écrite</b></p> <p>1. Comprendre l'information la plus importante des différentes questions ou épreuves à réaliser.</p>

	<b>Partie 3. Compréhension écrite</b>  1. Identifier les images avec leur écriture (par exemple, les marionnettes et les différents objets avec leurs mots).	
<b>Temps</b>  50 minutes	<b>Contenus</b>  Le lexique des parties du corps, le mode impératif, les prépositions, la phonétique.	

### 5.1.2.17- Tableau pour chaque activité : *Quoi de neuf*

<b>Activité</b> numéro : 12- <b>séance</b> numéro : 4		
<b>Titre :</b> <i>Quoi de neuf</i> <sup>40</sup>	<b>Type :</b> Activité de routine	<b>Temporalisation :</b> 10 minutes
<b>Gestion de la classe :</b>  On va diviser la classe en 4 groupes, on unira 4 tables pour former 1 grande table. De cette façon, on favorise la coopération.		<b>Ressources :</b>  1 projecteur (+ PowerPoint de l'activité de routine)
<b>Standards d'apprentissage évaluable :</b>  <ol style="list-style-type: none"> <li>Ils sont capables d'identifier et de reproduire les phonèmes de la langue française</li> <li>Ils développent efficacement les exemples travaillés en cours pour qu'ils puissent distinguer les différents sons de la langue française par rapport à la langue espagnole.</li> </ol>		

### 5.1.2.18- Tableau pour chaque activité : *Le jeu de société !*

<b>Activité</b> numéro : 13 - <b>séance</b> numéro: 4		
<b>Titre :</b> <i>Le jeu de société</i> <sup>41</sup>	<b>Type :</b> Activité finale	<b>Temporalisation :</b> 40 minutes

<sup>40</sup> Nous travaillerons le phonème consonantique [z]

<sup>41</sup> Activité finale de cette unité didactique avec laquelle nous évaluerons les contenus vus toute au loin de cette unité mais avec la forme d'un jeu de société (nous ne ferons pas un examen traditionnel, nous utiliserons la rubrique pour qu'ils s'évaluent aussi)

<p><b>Gestion de la classe :</b></p> <p>On va diviser la classe en 4 groupes, on unira 4 tables pour former 1 grande table. De cette façon, on favorise la coopération.</p> <p>Entre les quatre grandes tables, il y a aura une table normale où je laisserai le jeu de société pour que tous les groupes puissent jouer de façon ordonnée.</p>	<p><b>Ressources :</b></p> <p>Le jeu de société</p> <p>Les fiches (lettres)</p> <p>2 dés</p> <p>4 fiches, un pour chaque équipe</p> <p>Le tableau noir</p> <p>Des craies</p>
<p><b>Standards d'apprentissage évaluable :</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ils comprennent l'information la plus importante des différentes questions ou épreuves à réaliser si les conditions acoustiques sont bonnes et le son n'est pas déformé.</li><li>2. Ils développent efficacement les différentes épreuves du jeu de société (Toutes les différentes épreuves ont déjà été travaillés tout au loin de l'unité), mais toujours avec de phrases brèves et faciles.</li></ol>	

## 5.2- D'autres activités

*Quoi de neuf* est notre activité de routine. Elle s'appelle comme ça parce qu'elle nous apprend toujours de nouveaux phonèmes, c'est-à-dire de sons de la langue française qui sont différents de la langue espagnole. Grâce à cette activité nous apprendrons la phonétique. Par cours nous travaillerons un moyen de dix o quinze minutes la phonétique. Parfois nous travaillerons la phonétique sans l'aide des TICs, mais normalement nous la travaillerons avec la Site Web de *Le point du FLE* (<https://www.lepointdufle.net/p/phonetique.htm>). Sur cette page nous pouvons trouver des exercices concernant les voyelles (orales et nasales), les consonnes, les semi-voyelles ou semi-consonne et, de plus, des exercices concernant le rythme, l'accentuation et des phénomènes de la langue parlée, donc concernant la phonétique suprasegmentale. Toutes les activités que nous proposons appartient au *quoi de neuf*, par jour nous ne développerons qu'une des activités. Les activités où nous travaillerons de la phonétique qui n'apparaissent pas aux annexes sont les activités finales de chacune des unités didactiques ; il est grâce aux activités finales que nous évaluerons la phonétique que nos élèves ont appris au cours de chaque unité didactique.

Pour offrir des types d'activités de chaque son ou phonème différent pour les hispanophones, nous allons diviser les exercices en quatre types : exercices de consonnes, exercices de semi-consonnes ou semi-voyelles, exercices de voyelles et exercices de phonétique suprasegmentale. Chaque jour en cours et pendant *Quoi de neuf*, nous travaillerons avec un phonème, jamais nous ne mélangeront les différents phonèmes, sauf pour les comparer, mais après avoir vu tous les deux séparément.

Juste comme nous avons exposé au *quoi de neuf*, nous allons apprendre la phonétique en cours. Le premier jour que nous apprendrons phonétique à nôtres élèves, nous le ferons connaître, en général, les sons du français, c'est-à-dire l'alphabet français. L'implantation de la phonétique serait au mois de septembre, au début du cours scolaire. Ce premier cours aura comme base les différents phonèmes et la comparaison entre les deux langues, l'espagnol et le français : ils ne vont connaître que la prononciation de chaque consonne et chaque voyelle, c'est-à-dire que la /s/, par exemple, nous la prononçons [s], sans leur dire qu'il existe des autres graphèmes tous comme /z/, /ç/, etc qui vont se prononcer [s]. Donc, nous liserons l'alphabet français. Les prochains jours, au *quoi de neuf*, nous connaîtrons, petit à petit, tous les phonèmes du français en les distinguant avec ses

graphèmes, chaque jour un nouveau phonème. Nous le ferons avec l'aide des TICs et par binômes, les exercices avec lesquels ils apprendront de la phonétique ne seront qu'un jeu amusant par binômes.

Outre *Quoi de neuf*, nous aurons à la fin de chaque unité didactique une activité finale où nous travaillerons tous les contenus de l'unité et, normalement, toutes les quatre compétences : la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. Dans le cas de notre unité didactique : *Les parties du corps, on y va!* l'activité finale est un jeu de société appelé *On y va!* où nous allons travailler par groupes et avec les tables rangées et une table parmi les autres tables rangées avec le jeu de société. Le jeu est composé d'une planche et puis de petites lettres, une montagne de lettres jaunes, une montagne de lettres vertes, une montagne de lettres roses et une montagne de lettres bleues. Les lettres jaunes représentent la mimique. Les lettres roses sont un test, la personne qui sort de chaque groupe doit lire la définition qui se trouve sur la lettre et les copains du même groupe deviner quel est le mot correct. Les lettres vertes servent à améliorer la phonétique, vous pourrez faire bien cette partie du jeu de société grâce à l'activité de routine qu'on fait tous les jours et qu'on appelle *Quoi de neuf*. Avec ces lettres vous devez épeler le mot qui se trouve sur chaque carte. Les lettres bleues servent à vous faire dessiner pour que le reste du groupe devine le mot qu'il y a sur les lettres. De cette façon, nous travaillerons la phonétique au moment de lire les cartes et de développer le jeu, spécialement grâce aux lettres vertes qui sont faites avec l'objectif d'évaluer la phonétique qu'ils sont appris tout au long de chaque unité.

Concernant à l'évaluation de la phonétique, elle a d'avantages et des inconvénients. Les avantages sont la grande assurance dans la langue cible, le français. Par contre, ces avantages sont très instantanés et peu durables dans l'apprentissage du FLE. Alors, que ce sont aussi des inconvénients, tout comme les résultats qui peut obtenir le professeur au moment d'évaluer les élèves : les résultats sont tangibles et les élèves peuvent souffrir de la honte au début, d'un côté parce qu'ils doivent parler en haute voix, et ils ne sont pas habitués et moins en langue étrangère, et, d'un autre côté, parce qu'ils le font en langue étrangère, ils seront en situation d'échec. Mais ces inconvénients auront lieu surtout au début du cours, petit à petit ils seront habitués à le faire et les avantages seront de plus en plus évidents. Nous travaillerons toujours *Quoi de neuf* par binômes pour qu'ils ne se sentent pas dévalorisés et les activités finales par groupes avec le même objectif. Au début, les corrections peuvent être dangereuses parce que, comme ils ne l'ont

jamais travaillé, ils ne concentrent que les fautes que le professeur sera oublié de souligner pour qu'ils apprennent bien tous les phonèmes. Alors, le succès sera aperçu plus tard donc il est important d'utiliser le reformant positif constamment, nous devons créer des barrières psychologiques et affectives. En résumé, l'évaluation sera possible grâce à l'activité finale et à une rubrique<sup>42</sup> de cette activité en entière. Il n'existera pas une évaluation destinée uniquement à la phonétique dans 1° E.S.O.

Concernant les activités du *quoi de neuf*, c'est-à-dire les activités de phonétique, nous allons les diviser par activités de consonnes, voyelles, semi-voyelles ou de phonétiques suprasegmentales. Quant aux consonnes et après avoir fait des petites rondes de répétitions de chaque phonème individuel, nous ferons plus d'attention aux phonèmes ou allophones plus difficile de prononcer ou distinguer pour les hispanophones : la /ʁ/, /s/~z/, /ʃ/~ʒ/, /f/~s/, /b /~v/, /f/~v/<sup>43</sup>, /p/~b/, /t/~d/ et /l/~ʁ/. Les exercices correspondant ses différentes prononciations et distinctions parmi quelques phonèmes consonantiques du français ont comme base la répétition de chacun des différents phones jusqu'à les intérioriser et les apprendre à distinguer.<sup>44</sup>

Quant aux voyelles, la difficulté la plus grande qui se trouvent les hispanophones en cours de FLE est la voyelle e dans tous ses différentes variantes ou types. De plus, la nasalisation n'existe pas en espagnol, donc nous devons faire vraiment attention à nasalisation pour qu'ils l'apprennent prononcer. Normalement ils font une neutralisation de la nasalisation, ils prononcent les quatre voyelles nasales (/ã /, / ě /, / õ/ et /œ/) comme une seule : /ã/. La base des exercices sera toujours la répétition et l'écoute pour qu'ils puissent acquérir bien chaque phonème<sup>45</sup>. De plus et à cause de la grande difficulté qui suppose pour les hispanophones, il y a une vidéo sur YouTube très intéressant du point de vue de l'explication des différentes voyelles nasales du français : [https://www.youtube.com/watch?v=j\\_Qs75dfpko&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=j_Qs75dfpko&feature=youtu.be)

---

<sup>42</sup> Annexe pag.87

<sup>43</sup> La non-distinction entre l'occlusive sonore bilabial /b/ et la constrictive sonore labiodentale /v/ est autre des grandes erreurs de production pour les hispanophones que nous allons en tenir compte. En langue espagnole la b et la v se prononcent de la même façon, toutes les deux consonnes comme un phonème occlusive sonore bilabiale, c'est-à-dire comme le phonème /b/ du français. Ils prononcent le verbe venir, par exemple, comme [beniʁ] au lieu de [vəniʁ]. Il est nécessaire des exercices correctifs : prononcer /f/ avec sonorité pour parvenir à /v/

<sup>44</sup> Exercices consonantiques de phonétique dans l'annexe : *exercices des annexes du quoi de neuf : consonnes*. Pag.87

<sup>45</sup> Exercices des voyelles dans l'annexe : *exercices des annexes du quoi de neuf : voyelles*. Pag.95

Concernant les semi-voyelles ou semi-consonnes, il n'y a que trois en langue française (/ɥ/, /w/ et /j/). Le phonème /ɥ/ n'a aucun équivalent (au moins pareil en espagnol). Étant donné que tous les trois phonèmes sont inexistantes en espagnol, pour cela ils sont de phonèmes que nous devons tenir compte. De la même façon que les consonnes et les voyelles, les exercices auront les mêmes bases<sup>46</sup>.

Pour finir avec les activités et quant aux exercices concernant le rythme, l'intonation et l'accentuation sans oublier quelques phénomènes du français parlé comme la liaison et l'enchaînement. Ces types d'exercices sont aussi importants que l'apprentissage des phonèmes, surtout à cause de l'accent espagnol qu'ils ont intériorisé, l'accent espagnol est mobil et les hispanophones le vont copier au moment d'apprendre la langue française qui a un accent fixe<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Exercices des semi-voyelles ou semi-consonnes dans l'annexe : *exercices des annexes du quoi de neuf* : semi-voyelles ou semi-consonnes. Pag 101

<sup>47</sup> Exercices concernant à la phonétique suprasegmentale dans l'annexe : *exercices des annexes du quoi de neuf* : *phonétique suprasegmentale*. Pag 102



## 6. Bibliografía

- Abry, D. et Veldeman-Abry, J., (2007) *La phonétique : audition, prononciation, correction. Techniques et pratiques de classe*, Paris : Clé International.
- Argot-Dutard, F. (1996), *Éléments de Phonétique Appliquée : prononciation et orthographe en français moderne et dans l'histoire de la langue. Aspects prosodiques et métriques*, Paris : Armand Colin.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (CECRL, 2001), Conseil de L'Europe, Strasbourg : Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8#page=3> En ligne, consulté le 03/15/2017.
- C.Fougeron. (1998). Variations articulatoires en début de constituants prosodiques de différents niveaux en français. *ANRT Université de Lille III*.
- Cantabria, C. d. (2007). *Cuadernos de educación de Cantabria 2. Las competencias básicas y el currículo : orientaciones generales* . Cantabria.
- Companys, E. (1966). *Phonétique française pour hispanophones* . Paris: Hachette.
- Companys, E. (1966). *Phonétique français our les hispanophones* . Paris: Hache.
- Delors, J (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio*. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Léon, P. (1971). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris: Hachette / Larousse.
- Llamas Pombo, E. (s.d.). Le phonème [ə], dit e muet, e caduc, e instable. *USAL*.
- Llamas Pombo, E. (s.d.). Phonétique er phonologie comparées français-espagnol. *USAL*, 3.
- Llamas, E. (s.d.). fonética suprasegmental contrastiva francés-español: una cuestión de "acento". *USAL*.
- Margaret, B., et Riouois, E., (2016), « L'oral dans le CERCL et dans les manuels de FLE : une application stricte ? », dans Haidar, L. A., et LLorca, R., *L'oral par tous les sens ; de la phonétique corrective à la didactique de la parole Recherches et applications : n° 60*. (p.137-148). Paris : Clé International.
- Navarro, T. (Manual de pronunciación española). 1981. Madrid: CSIC.
- Rodriguez, A., ( s.f) *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, ([https://qinnova.uned.es/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/4469/revista1articulo8.pdf](https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf)), en ligne, consulté le 15/03/2017.
- Yllera, A. (1991). *Fonética y fonología francesas* . Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Wachs, S. (2011), « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE) » dans *Revista de Lenguas Modernas n°14*, (p.183-196) Paris 3 : France, Sorbonne nouvelle.

## 7. ANNEXES :

1. SCHEMA DES VOYELLES DE LA LANGUE FRANÇAISE : (Yllera, 1991, pág. 118)

Ce système maximal oppose 12 voyelles orales à 4 voyelles nasales:

		ORALES								
		Antérieures			Centrales			Postérieures		
		non-labiales (non-arrondies)			labiales (arrondies)			labiales (arrondies)		
Fermées		i			y					u
Mi-fermées		e			ø					o
Mi-ouvertes			ɛ			œ	ə			ɔ
Ouvertes				a					ɑ	
		NASALES								
Mi-ouvertes			ẽ			œ̃				õ
Ouvertes									ã	

Un grand nombre de phonologues ne font plus figurer que 13 phonèmes vocaliques: ils suppriment /œ̃/, /ɑ/ et /ə/.

2. CLASSEMENT DES CONSONNES FRANÇAISES (Yllera, 1991, pág. 104)

### 3. CLASSEMENT DES PHONÈMES CONSONANTIQUES DU FRANÇAIS

	bi-labial	labio-dental	apical	sifflant	chuintant	palatal	dorso-vélaire	labio-vélaire	labio-palatale	uvulaire
sourd	p	f	t	s	ʃ		k			
sonore	b	v	d	z	ʒ	j	g	w	ɥ	ʁ
nasal	m		n			ɲ				
latéral			l							

3. TABLEAU DES PHONÈMES CONSONANTIQUES DE L'ESPAGNOL (Yllera, 1991, pág. 129)

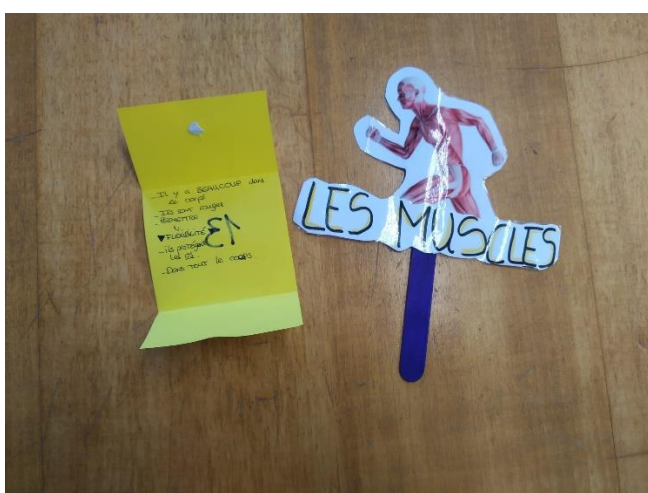
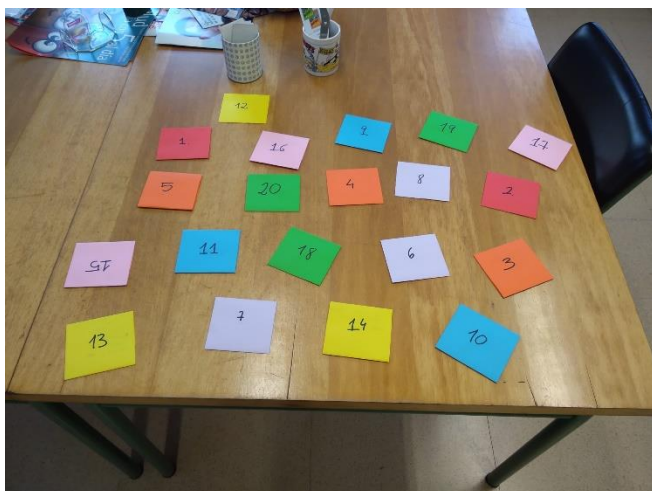
Teclista: Isabel

Tableau des phonèmes consonantiques de l'espagnol

		Bi-labiales		labio-dentales		inter-dentales		dento-alvéolaires		palatales		vélares	
Voisement		-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
Occlusives	Nasales		m						n		ɲ		
	Orales	p						t				k	
Constrictives ou Spirantes	Non-latérales		b					d				g	
				f		θ		s			j	χ	
Mi-occlusives										tʃ			
Spirantes latérales									l		ʎ		
Vibrantes	Battues								r				
	roulées								rr				

## 7.1- Annexes de l'unité didactique :

### 7.1.1- Annexes de la première séance :

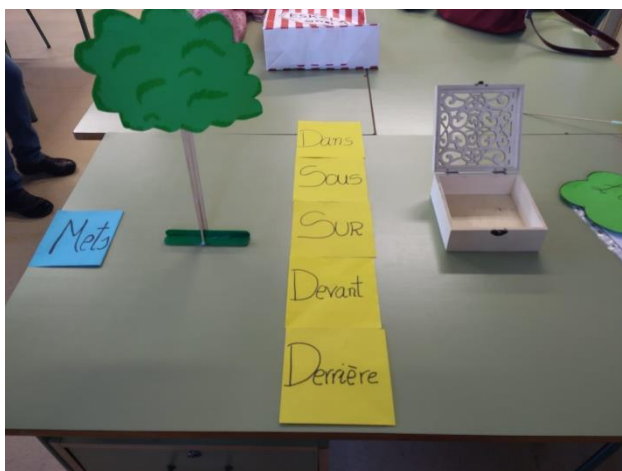


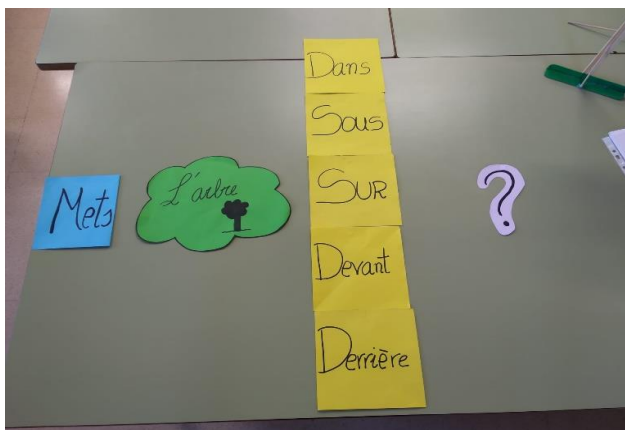
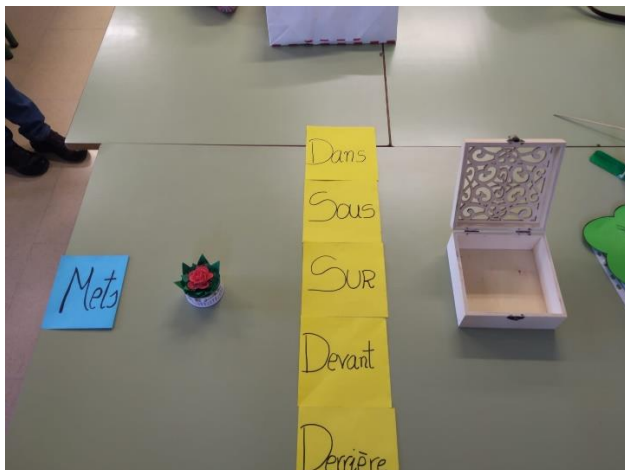
### 7.1.2- Annexes de la deuxième séance :

#### Les marionettes:



#### Les prepositions:





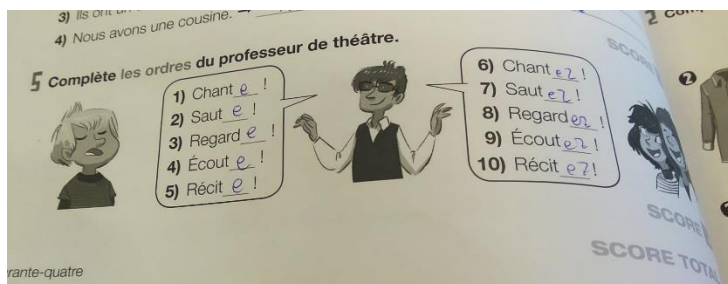


**7.1.3- Annexes de la troisième séance :**  
**Les prépositions:**

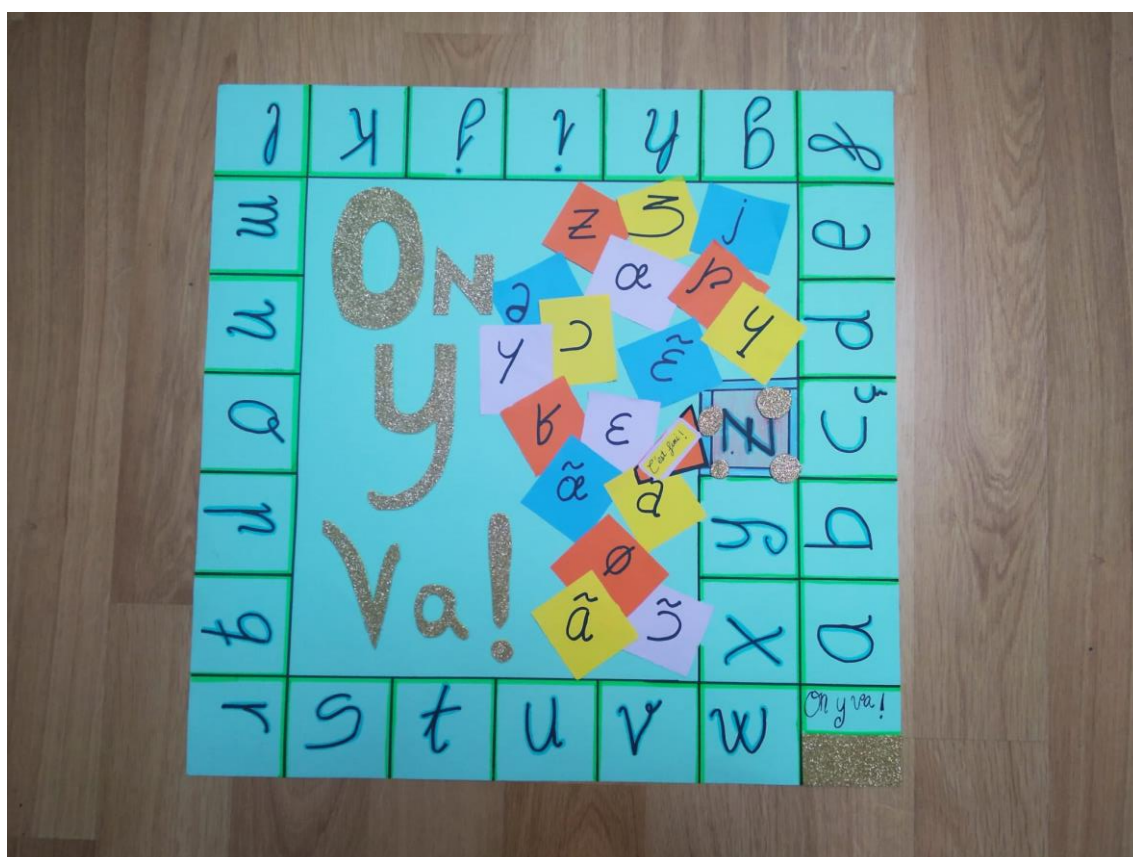


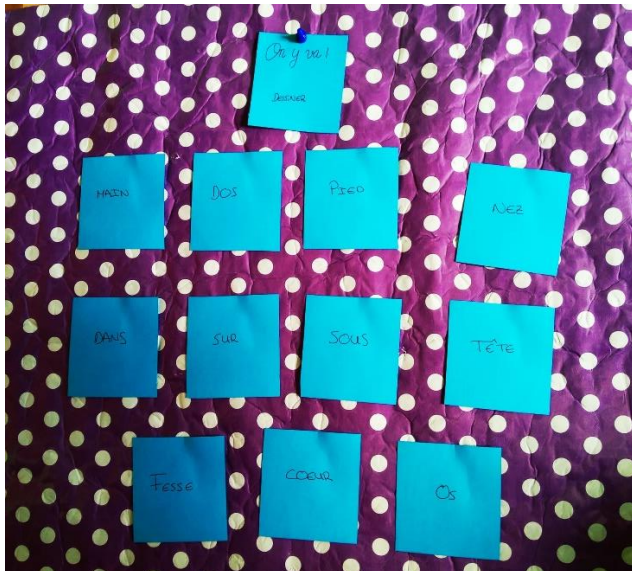
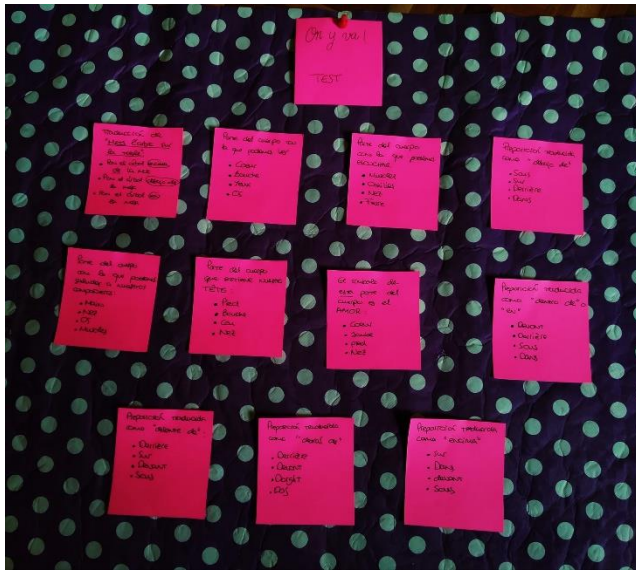
**Cahier d'exercices:**

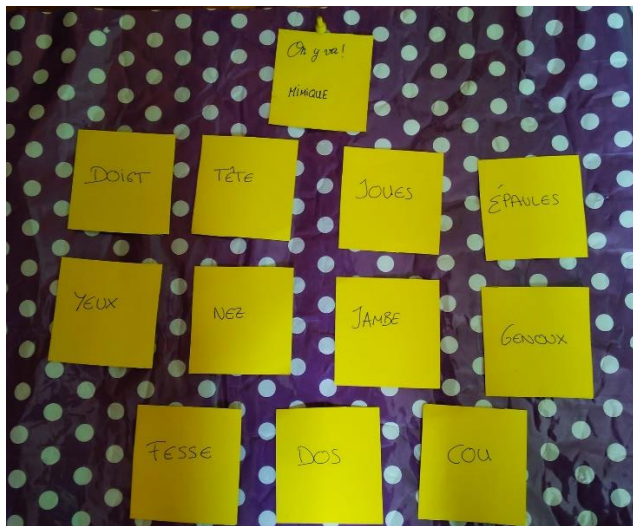




7.1.4- Annexes de la quatrième séance :







## 7.2- Annexes des exercices du *Quoi de neuf* :

### 7.2.1- Rubrique d'évaluation:


<p style="text-align: center;"><u>Cluedo</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Critères d'évaluation (note de 1 à 10)</u></p>	Élève:			
	Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	Gr. 4
Le ton de la voix est approprié et clair.				
Ils s'occupent de la diction et de la prononciation en fonction des caractéristiques physiques, psychologiques et sociales du personnage.				
Ils expriment par des gestes les différents états émotionnels du personnage, comme la douleur, le bonheur, etc.				
Ils donnent vie au personnage par la posture du corps et les mouvements des mains.				
<b>Indicateur d'auto-évaluation : (à remplir uniquement dans votre groupe).</b>				
J'ai travaillé pendant toutes les séances de répétition.				
J'ai apporté des idées pour l'élaboration et la présentation.				
J'ai travaillé avec enthousiasme, en respectant les idées des autres.				
J'ai fait de mon mieux pour présenter un bon travail.				

7.2.2- Consonnes<sup>48</sup>:

pronunciation of /R/

---

*First listen to, then repeat with, the ten sentences with /R/. Attempt to sound just like the model.*



1. La **rue** est **barrée** après le **croisement**.
2. Il **travaille trop**.
3. Ce **riz** est **très bon**.
4. Ce **camion** est **mal garé**.
5. Je **crois** que **Ronan** est à **Rennes**.
6. **Sophie** vient de **Namur**.
7. Ils se sont **vus au bar**.
8. Elle est **caissière**.
9. Elle **adore dormir**.
10. C'est une **bonne performance artistique**.

*Then, record the ten sentences with a microphone plugged into your desktop or laptop (if the laptop does not already have a microphone). If you need help recording on a computer, see the **powerpoint** on how to enable your microphone and how to record in Windows XP.*

---

Exercice type pour  
l'enseignement du  
phonème *r*

## Exercice 2 : [r] [l] placés en début de mot.













Répétez.

1. *ri* → *lit*
2. *ré* → *les*
3. *raie* → *lait*
4. *rat* → *la*
5. *roue* → *loup*
6. *rond* → *long*
7. *rang* → *lent*

<sup>48</sup> Dû à l'importance des sons, nous pouvons trouver chacun des exercices avec l'audio correspondant sur : <https://www.lepointdufle.net/p/phonetique.htm#rythme>

## Des sons et des lettres








[s] ou [z] ? Choisissez le mot ou la phrase que vous entendez.

1.  assis / Asie
  2.  poisson / poison
  3.  dessert / désert
  4.  rassembler / rasoier
  5.  les heures / les sœurs
  6.  nous savons / nous avons
  7.  elles sèment / elles aiment
-   Ils sont quatre enfants / Ils ont quatre enfants 

Exercice type pour l'apprentissage des phonèmes /s/ et /z/, le phonème /z/ n'existe pas en langue espagnole, donc ce type d'exercices sont nécessaire pour les hispanophones.

## Des sons et des lettres

Écoutez et cliquez sur ce que vous entendez.

1.  → C'est le sien. / C'est le chien
2.  → Il veut des sous. / Il veut des choux.
3.  → J'ai toussé. / J'ai touché.
4.  → Ils sentent. / Ils chantent.
5.  → C'est votre série ? / C'est votre chérie ?
6.  → Va laver la tasse. / Va laver la tache.
7.  → Il n'a pas de sens. / Il n'a pas de chance.

Exercice type pour l'apprentissage des phonèmes /s/ et /ʃ/. Le phonème /ʃ/ n'existe pas en langue espagnole et les hispanophones ne font pas distinction entre tous les deux phonèmes.

## Des sons et des lettres









/ch/ ou /j/ ? Choisissez le mot que vous entendez.

1.  cache / cage
2.  manche / mange
3.  chant / Jean
4.  haché / âgé
5.  rocher / Roger
6.  choix / joie
7.  chaîne / Gênes
8.  l'Apache / la page

Aucun de deux phonèmes n'existent en langue espagnole et, en plus, le point d'articulation de ces deux phonèmes du français sont pareils, alors, il est important de faire ce type d'exercices pour qu'ils arrivent à faire la différence entre les deux sons.

## Des sons et des lettres

Écoutez et dites ce que vous entendez.

1.  Quelle joie ! / Quel choix !
2.  Écoute ces gens. / Écoute ces chants.
3.  Il a les joues rouges ? / Il a les choux rouges ?
4.  Elle est dans le cachot / Elle est dans le cageot.
5.  Tu as bougé le trou ? / Tu as bouché le trou ?
6.  Je ne suis pas agile. / Je ne suis pas Achille.
7.  Il est âgé. / Il est hâché.
8.  Tu devrais faire une marge. / Tu devrais faire une marche.

## Phonétique

Écoutez et dites quelle phrase vous entendez.

1.  Bien ! / Viens !
2.  Arsène, expert en bols. / Arsène, expert en vols.
3.  Il sent bon. / Ils s'en vont.
4.  Quelle bague magnifique ! / Quelle vague magnifique !
5.  Tu bois quelque chose ? / Tu vois quelque chose ?
6.  J'aime le bain. / J'aime le vin.
7.  Tu ne peux pas t'asseoir sur le banc. / tu ne peux pas t'asseoir sur le vent.
8.  C'est mon habit ! / C'est mon avis !

Exercice type pour la distinction entre deux phonèmes qui en espagnol sont prononcés de la même façon : /b/. En français le phonème /v/ est sonore et labiodental.

## Des sons et des lettres

Écoutez et dites combien de fois vous entendez les sons [ f ] et [ v ]. Écrivez en chiffre.

1.  [ f ]  / [ v ]
2.  [ f ]  / [ v ]
3.  [ f ]  / [ v ]
4.  [ f ]  / [ v ]
5.  [ f ]  / [ v ]
6.  [ f ]  / [ v ]
7.  [ f ]  / [ v ]
8.  [ f ]  / [ v ]



## Phonétique








Écoutez et choisissez quelle phrase vous entendez.

1.  Les bus sont partis ! / Les puces sont parties !
2.  On va manger une boule. / On va manger une poule.
3.  Je n'ai pas pris de bain. / Je n'ai pas pris de pain.
4.  J'aime me promener dans des barques. / J'aime me promener dans des parcs.
5.  Mamie a fait des bulles. / Mamie a fait des pulls.
6.  J'aime bien les boissons de ce restaurant. / J'aime bien les poissons de ce restaurant.
7.  Arrête de faire le bébé ! / Arrête de faire le pépé !

Exercice type pour la distinction entre le phonème /b/ et le phonème /p/

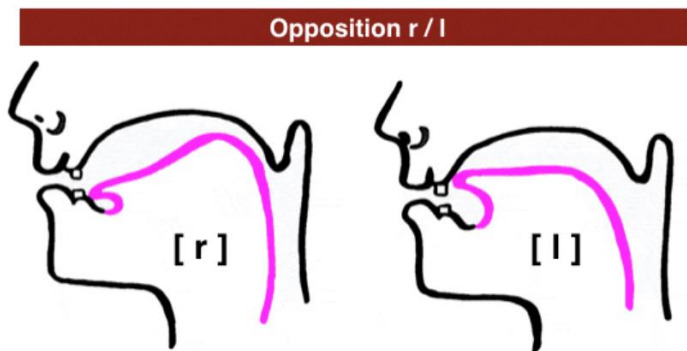
## Des sons et des lettres

Écoutez et cliquez sur ce que vous avez entendu.

1.  → André a tué / André Hadué
2.  → Tout doux ! / Doudou !
3.  → Le don des druides / Le don des truites
4.  → Tous mes doigts / Tous mes toits
5.  → Thé à vendre / Dé à vendre
6.  → Partons ! / Pardon !
7.  → Il adore d'ailleurs / Il a tort d'ailleurs

Exercice type pour la distinction entre le phonème /t/ et le phonème /d/

## Opposition r / l phonétique – exercices et explications



L'opposition entre ces deux phonèmes est un problème au début de l'apprentissage de FLE pour les hispanophones, donc nous avons choisi quelques exercices

Différence entre le

[r] comme dans *Robert* et [l] comme dans *Lola*.

[r]

*On entend l'air passer par la bouche.*

*Il y a vibration des cordes vocales.*

*La langue touche la gencive dans le bas de la bouche.*

[l]

*On entend l'air passer par la bouche.*

*Il y a vibration des cordes vocales.*

*La pointe de la langue est contre les dents du haut.*

## EXERCICE 1 : [r] [l] placés en fin de mot.



Répétez.

1. *Pars !* → *pâle*
2. *bar* → *balle*
3. *mire* → *mille*
4. *Vire !* → *ville*
5. *Sors !* → *sol*
6. *corps* → *colle*

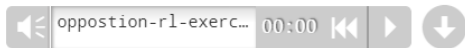
Ces quatre exercices servent à apprendre à distinguer le phonème /ʁ/ du phonème /l/, leurs point d'articulation nous produit des erreurs d'audition

## Exercice 2 : [r] [l] placés en début de mot.



Répétez.

1. *ri* → *lit*
2. *ré* → *les*
3. *raie* → *lait*
4. *rat* → *la*
5. *roue* → *loup*
6. *rond* → *long*
7. *rang* → *lent*

**EXERCICE 3 : [r] suivi de [l] en milieu de phrase.**

Répétez.

1. *Tu relies.*
2. *Tu relaves.*
3. *Tu relâches.*
4. *Tu relaies.*
5. *Tu relances.*
6. *Tu reloues.*

## Des sons et des lettres

Écoutez et cliquez sur ce que vous avez entendu.




1.  → soeur / seul
2.  → Tu ris / Tu lis
3.  → Le pli est bas / Le prix est bas
4.  → père / pelle
5.  → franc / flan
6.  → l'euro / le lot
7.  → Le Caire / lequel





7.2.3- Voyelles<sup>49</sup> :

- Les voyeles orales :

## Écouter et choisir la forme adéquate

1.   le chat  les chats
2.   le lit  les lits
3.   le déjeuner  les déjeuners
4.   le chemin  les chemins
5.   le magasin  les magasins
6.   de jour  des jours

Exercice standard pour apprendre à distinguer les phonèmes /e/ et /ɛ/.

Cliquez sur le mot contenant  le son [ɛ] 











1.  maintenant  laine
2.  extraordinaire  travail
3.  plein  pleine
4.  peinture  treize

Le phonème /e/ est le seul qui existe en langue espagnole, donc nous allons centrer notre attention sur d'autres phonèmes comme le phonème /ɛ/

<sup>49</sup> Comme nous l'avons déjà mentionné tant dans le cadre théorique que dans la partie pratique, la plupart des voyelles françaises sont difficiles à prononcer pour les hispanophones, car en espagnol il n'y a que cinq voyelles (toutes orales), alors qu'en français il y en a seize, dont quatre nasales.


## Reconnaissance des sons [ø] et [œ]









Cliquez sur le mot contenant   le son [ø]  ou le son [œ] 

1.	européenne 	continuer 
2.	tortue 	amateur 
3.	autour 	auteur 
4.	noeud 	nous 
5.	bof 	boeuf 

La fermeture des phonèmes concernant à la voyelle *e* est difficile est ces deux phonèmes n'existent pas en espagnol et, puis, son point d'articulation est pareil. Alors, nous devons leurs apprendre à faire la différence.

## Reconnaissance du son [u]

Cliquez sur le mot contenant   le son [u] 

1.	prénom 	genou 
2.	rouge 	duo 
3.	bonsoir 	toujours 
4.	autour 	auteur 

Les voyelles fermées comme la /i/ et la /u/ sont difficiles à prononce, donc nous devons aussi faire attention sur ces phonèmes.

 **U / Ou ?**

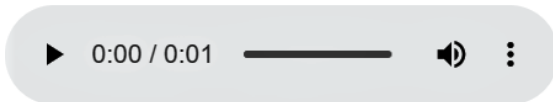
Clique sur la barre grise et choisis la phrase que tu entends.  
[traduction]



- La rue tourne
- La roue tourne











- Tu as dit
- Tout est dit



- Par dessus le mur
- Par dessous le mur

## Des sons et des lettres

Cliquez sur les mots que vous avez entendus.

1.  pile - pull - poule - sire - sur - sourd - mire - mur - dire - dur
2.  Bill - Bulle - Boule - tu - tout - vie - vu - vous - dis - du - doux
3.  Gilles - Jules - pie - pu - pou - ni - nu - nous - dire - dur
4.  fille - fouille - russe - rousse - cure - cour - Autriche - autruche
5.  riz - rue - roue - qui - cul - coup - bu - bout - dîne - dune
6.  kir - cure - cour - mille - mules - moules - j'y - jus - joue - figue - fugue - fougue
7.  Line - lune - mis - mue - moue - pile - pull - poule - écrit - écru - écrou - pire - pure - pour
8.  Mimi - Mumu - tissait - tu sais - toussait - riche - ruche - titi - tutu - toutou - dessus - dessous

Nous travaillerons les phonèmes /i/, /u/ et /y/ : sa prononciation et sa distinction

<https://www.didierlatitudes.com/exercices/latitudes2/unite-5-latitudes2/des-sons-et-des-lettres-2-4/>



### - Transcription

1. Une poule sur un mur, qui picote du pain dur.
2. Bill a tout vu, je te dis !
3. Jules a pu nous dire la vérité.
4. Cette fille rousse fait une cure en Autriche.
5. Cette rue est un cul de sac, au bout, il y a une dune.
6. Je prendrai un kir puis des moules et enfin une tarte au jus de figue.
7. Line a mis un pull écru pour Noël.
8. Mimi toussait dans son riche tutu sans dessous.

- Les voyelles nasales<sup>50</sup> :

<sup>50</sup> Sauf la voyelle nasale [œ], laquelle nous ne verrons pas au cours, au moins dans la première année de l'Éducation Secondaire Obligatoire





PHONÉTIQUE

### Des sons et des lettres

Écoutez et associez les mots avec les sons qui conviennent.

1. 
  - [ɔ̃] et [ã]
2. 
  - [è] et [â] et [ɔ̃]
  - [è] et [â]
  - [è] et [ɔ̃]
3.
4.

Le mot prononcé est :  
*complètement*

<https://www.didierlatitudes.com/exercices/latitudes2/unite-6-latitudes2/des-sons-et-des-lettres-1-5/>

## Identifier le son [ã]


Cliquez sur le mot contenant   le son [ã]













1.	kangourou 	banane 	manuel 
2.	rami 	lampe 	examen 
3.	enfant 	wagon 	canadien 
4.	menu 	européenne 	content 
5.	tempête 	premier 	cinéma 

## Les graphies du son [ɛ]

Il y a plusieurs façons d'écrire   le son [ɛ] 



<p><b>magasin</b> </p> <p><b>timbre</b> </p>	<p><b>besoin</b> </p>	<p><b>synthétique</b> </p> <p><b>sympathique</b> </p>	<p><b>magasin</b> <b>timbre</b> <b>besoin</b> <b>synthétique</b> <b>sympathique</b> <b>train</b> <b>faim</b> <b>peinture</b> <b>canadien</b> <b>examen</b> <b>lundi</b> <b>parfum</b></p>	
<p>» 9 exercices</p>				
<p><b>train</b> </p> <p><b>faim</b> </p>	<p><b>peinture</b> </p>	<p><b>canadien</b> </p> <p><b>examen</b> </p>		<p><b>lundi</b> </p> <p><b>parfum</b> </p>
<p>» 9 exercices</p>		<p>» 9 exercices</p>		<p>» 3 exercices</p>

Cliquez sur le mot contenant   le son [ɛ] 

1.		<p><b>bonne</b> </p>	<p><b>invitation</b> </p>
2.		<p><b>xylophone</b> </p>	<p><b>bonsoir</b> </p>
3.		<p><b>contente</b> </p>	<p><b>monnaie</b> </p>
4.		<p><b>économie</b> </p>	<p><b>million</b> </p>
5.		<p><b>domino</b> </p>	<p><b>pompier</b> </p>
6.		<p><b>prénom</b> </p>	<p><b>homme</b> </p>

## 7.2.4- Semi-voyelles ou semi-consonnes:

Écoutez. Combien de fois entendez-vous les sons [j], [ɥ] et [w] ? 0, 1 ou 2 fois ? Écrivez en chiffre.

	[j]	[ɥ]	[w]
	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="3"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	

### Transcription

1. Une étudiante muette vient de Guadeloupe dans ton groupe ? C'est vrai ?
2. Je lui ai dit qu'il était doué, mais il ne me croit pas.
3. Il a réussi son entretien d'embauche, et il a commencé à travailler tout de suite.
4. Je connais un centre de loisirs dans l'ouest, ce n'est pas gratuit, mais c'est bien!
5. Je vais prendre une cuisse de poulet avec des petits pois et une tarte aux fruits.
6. Tu veux absolument nettoyer puis essuyer les verres ?
7. Être ponctuelle, c'est obligatoire dans mon métier : je suis infirmière.
8. Nous avons besoin d'une personne qui parle suédois en juin.

- Exemple d'audio des mots:  
[:http://www.monosite.net/starters/fonetik/audio4/04\\_03\\_bien.mp3](http://www.monosite.net/starters/fonetik/audio4/04_03_bien.mp3)

7.2.5- Phonétique suprasegmentale<sup>51</sup> :

## 1. RYTHME et SYLLABATION. Écoutez et observez :

<b>2 syllabes : da da</b>	<b>3 syllabes : da da da</b>
<u>Ah bon ?</u>	<u>À demain !</u>
<u>Vraiment.</u>	<u>À bientôt !</u>
<u>D'accord !</u>	<u>Merci bien.</u>
<u>Merci.</u>	<u>Je comprends.</u>
<u>Pardon !</u>	<u>C'est parfait.</u>
<b>4 syllabes : da da da da</b>	<b>5 syllabes : da da da da da</b>
<u>Merci beaucoup !</u>	<u>Bon anniversaire !</u>
<u>Encore une fois.</u>	<u>Qu'est-ce que vous voulez ?</u>
<u>Vous êtes français ?</u>	<u>C'est une bonne idée !</u>
<u>C'est pas normal.</u>	<u>On verra demain.</u>
<u>Au revoir madame.</u>	<u>Félicitations !</u>
<b>6 syllabes : da da da da da da</b>	
<u>Deux cafés s'il vous plaît !</u>	
<u>Elle s'appelle Isabelle.</u>	
<u>Elle travaille dans une banque.</u>	
<u>C'est le metteur en scène.</u>	
<u>C'est mon anniversaire.</u>	

\*Exemple d'audio de la phrase *Deux cafés s'il vous plaît* :

[http://www.monosite.net/starters/fonetik/audio1/01\\_01\\_deuxcafessilvousplait.mp3](http://www.monosite.net/starters/fonetik/audio1/01_01_deuxcafessilvousplait.mp3)

<sup>51</sup> Il est très important de souligner le rythme, l'accent et l'intonation en langue française pour pouvoir avoir une bonne production orale, nous avons donc choisi quelques exercices pour son bon apprentissage.

## 2. INTONATION

a. *Observez les schémas mélodiques de base de l'interrogation et de l'affirmation.*

Ça va ?



Ça va.



b. *Interrogation ou affirmation ?*

	interrogation	affirmation
<u>Qui</u>		+
<u>D'accord</u>		+
<u>C'est bon</u>	+	
<u>C'est là-bas</u>		+
<u>C'est vrai</u>	+	
<u>Vraiment</u>	+	
<u>On y va</u>	+	
<u>Il arrive demain</u>		+
<u>On peut commencer</u>	+	

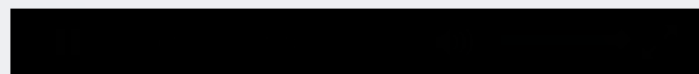
©The University of Hong Kong - 2004

- Les audios sont de ce type : exemple de la dernière phrase : *On peut commencer* :

[http://www.monosite.net/starters/fonetik/audio1/01\\_02\\_onpeutcommencer.mp3](http://www.monosite.net/starters/fonetik/audio1/01_02_onpeutcommencer.mp3)

## Competencia auditiva

Pratique con las siguientes oraciones prestando especial atención a los diferentes tipos de enlace indicados anteriormente. Cuando vea un enlace facultativo, pronuncie la oración primero y luego sin enlace para escuchar la diferencia.



1. La mujer de mon frère es una asistente social.
2. Je lis les petites annonces tous les jours.
3. Está muy cerca de gagner de l'argent colgante les vacances d'été.
4. Elles ont mis tous leurs employées à la porte.
5. Il est essentiel de gagner sa vie après les études.
6. C'est un opticien honnête.
7. Bernard a rempli le formulaire.
8. Ite détestent les haricots verts.
9. Cet avocat n'est pas honnête.

Avec cet exercice type, ils comprendront mieux le phénomène oral de la liaison :  
<https://www.laits.utexas.edu/fi/html/pho/12.html>

**1. L'enchaînement vocalique** : son vocalique + son vocalique

Si un mot **fin**it par une **voyelle** et que le mot suivant **commence** aussi par une **voyelle**, les deux voyelles qui se suivent forment deux syllabes, et on ne coupe pas la voix entre ces deux syllabes.

- Ça y est !

- Comment ? Tu es à Haïti ?

- Tu es au théâtre ?

- Tu as un vélo ?

- J'ai une amie anglaise.

- Je connais un restaurant italien à Admiralty.

- J'ai eu une amie autrefois à Avignon.

- Il a écrit un récit étrange.

- J'ai été un peu étonné.

- Je serai au cinéma à huit heures.

- François a été étudiant avant.

- J'ai vu un oiseau en haut.

- Tu as osé éteindre ?

- Je suis au huitième.

- J'ai aimé et apprécié.

- J'ai étudié et appris à étudier.

- J'ai eu "A" en anglais hier.

- Exemple d'audio de la phrase *j'ai été un peu étonné* :  
[http://www.monosite.net/starters/fonetik/audio9/09\\_01\\_jaieteunpeuetonne.mp3](http://www.monosite.net/starters/fonetik/audio9/09_01_jaieteunpeuetonne.mp3)

## 2. L'enchaînement consonantique : son consonantique + son vocalique

On prononce la **consonne finale** (e.g., consonne toujours **prononcée**) d'un mot avec la **voyelle initiale** du mot suivant.

- Il habite à Paris.
- Cette île est petite.
- Quel âge as-tu ?
- Hélène entre avec une amie.
- Quelle est votre activité préférée ?
- Les livres appartiennent à Jean-Marc.
- Le chapitre à lire est difficile et long.
- La mer a des vagues et les vagues ont de l'écume.
- Les verbes et les adverbes ont des choses en commun.
- La table en plastique est blanche.
- Cette rose est rouge et cette tulipe est noire.
- Il est libre et riche à Paris.
- J'ai offert une montre élégante à une amie.
- Moi j'offre un vase à fleurs à cette amie.

©The University of Hong Kong - 2004

\*Exemple d'audio de la phrase Il habite à Paris :

[http://www.monosite.net/starters/fonetik/audio9/09\\_02\\_ilhabiteaparis.mp3](http://www.monosite.net/starters/fonetik/audio9/09_02_ilhabiteaparis.mp3)