



TUM  
FRAN  
016 i  
2012

3

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS  
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS



MEMORIA DE TÍTULO:

INITIATION À LA PRONONCIATION FRANÇAISE  
POUR LES PREMIERS NIVEAUX D'APPRENTISSAGES

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
PROFESORA DE FRANCÉS

PROFESORA GUÍA: OLGA MARÍA DÍAZ

NOMBRE: CATERINA OCHOA MORALES

SANTIAGO, MAYO DE 2012

1/20/2020

I am writing to you regarding the...  
 I have been thinking about...  
 I hope you are well...  
 I will be in touch again...  
 I am looking forward to...  
 I have some news to share...  
 I am sure you will understand...  
 I will be back soon...  
 I am sorry for the delay...  
 I will be sure to...  
 I am looking forward to...  
 I will be in touch again...  
 I am sure you will understand...  
 I will be back soon...  
 I am sorry for the delay...  
 I will be sure to...

Yours truly,  
 [Signature]  
 [Name]  
 [Address]  
 [City, State, Zip]

## REMERCIEMENTS

Je souhaiterais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier mes parents, qui m'ont soutenue pour pouvoir finir cette œuvre, ainsi que tous les projets que j'entreprends.

À Madame Olga Díaz, qui m'a accompagnée tout au long de ma formation et, pendant les derniers mois, a dirigé ce travail à distance. Je lui dois son orientation au niveau académique, mais aussi son appui dans les moments les plus durs, ceux où il nous faut reprendre courage.

Je voudrais enfin remercier le Département de Français de l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation, pour son assistance et toute sa compréhension.



| CONTENUS  | PAGES |
|---|-------|
| REMERCIEMENTS   | 5     |
| PRÉSENTATION  | 9     |
| INTRODUCTION  | 10    |
| CHAPITRE 1 : Place de la prononciation dans l'enseignement du FLE     |       |
| 1.1. Rappel historique  |       |
| 1.2. La perception auditive   |       |
| 1.3. Importance de la prononciation dans l'apprentissage de la langue |       |
| CHAPITRE 2 : Principaux éléments théoriques                           |       |
| 2.1. Approche des phonèmes pour apprenants hispanophones              |       |
| 2.1.1. [ə], [ø] / [e], [ɛ]  |       |
| 2.1.2. [u] / [i] / [y]  |       |
| 2.1.3. [s] / [z]  |       |
| 2.1.4. [ʒ] / [ʃ]  |       |
| 2.1.5. [b] / [v]  |       |
| 2.2. Approche de la prosodie  |       |
| 2.2.1. Courbes mélodiques/Intonation                                  |       |
| 2.2.2. Groupes rythmiques   |       |
| CHAPITRE 3 : Parcours pratique : Fiches Pédagogiques                  |       |
| CHAPITRE 4 : Travail de terrain                                       |       |

#### 4.1. Description de l'établissement

#### 4.2. La prononciation en œuvre : le travail en classe

### CONCLUSION

### BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

## PRÉSENTATION/PRESENTACIÓN

*«Initiation à la prononciation française pour les premiers niveaux d'apprentissage »* a pour principal objet d'étude de proposer une démarche pédagogique qui contribue à l'acquisition de la prononciation dans le cours de Français Langue Étrangère (FLE) pour jeune public hispanophone. A la suite d'une description théorique, notre travail a consisté en l'élaboration d'un ensemble de fiches pédagogiques destinées à remédier les erreurs les plus fréquentes. Concrètement appliquées à des classes du primaire, les expériences de terrain qui ont été faites à partir d'un matériel audio (CD joint) ont permis un travail plus systématique sur certains phonèmes spécifiques de la langue française.

*«Iniciación a la pronunciación francesa para los primeros niveles de aprendizaje»* tiene como principal objeto de estudio el proponer un procedimiento pedagógico que contribuya a la adquisición de la pronunciación en la clase de Francés Lengua Extranjera (FLE) para público hispanohablante joven. Luego de una descripción teórica, nuestro trabajo consistió en la elaboración de un conjunto de fichas pedagógicas destinadas a remediar los errores más frecuentes. Aplicadas en lo concreto a cursos de enseñanza básica, las experiencias en terreno que han sido realizadas a partir de material auditivo (CD adjunto), han permitido un trabajo más sistemático con ciertos fonemas más específicos de la lengua francesa.

## INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue étrangère suppose la mise en jeu de nombreuses compétences. L'une d'elles, -et pas des moindres-, est celle d'une bonne *prononciation*. À la suite des travaux linguistiques du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (par la suite CECRL<sup>1</sup>) on parle en didactique des « cinq compétences » qui sont à la base de la communication écrite et orale. Nous allons donc nous centrer dans ce dernier aspect : la réception et production, de préférence sous forme d'interactions orales. Cela implique nécessairement, dès les premiers niveaux d'apprentissage, l'acquisition de la *prononciation* de la langue cible chez l'apprenant. Toutefois, l'importance accordée à la *phonétique* et à la *phonologie* a toujours été bien trop réduite. On en convient aujourd'hui, sans pour autant y remédier vraiment, même si les raisons sont aussi valables que variées.

À l'heure d'enseigner la prononciation « aussi correcte que possible » dans la classe de langue, « *la priorité sur le plan didactique a été de commencer par les unités les plus petites pour construire des unités plus grandes* »<sup>2</sup>. Normalement on devrait continuer par la prosodie, mais ce n'est pas toujours le cas, « *puisque les*

---

<sup>1</sup> Conseil de l'Europe. 2009. Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

<sup>2</sup> Moreno, P., Tassara, G., Villalón, C. 2011. Formation pour le multilinguisme. Synergies Chili n°7. Page 61.



*professeurs estiment qu'elle apparaît implicitement, comme une sorte d'acquisition inconsciente dans l'apprentissage de la nouvelle langue »<sup>3</sup>.*

C'est là l'un des points que l'article de G.TASSARA, paru dans la revue *Synergie Chili* en 2011 nous proposait de remédier « *afin que les formateurs, à leur tour, puissent faire prendre conscience et motiver leurs apprenants sur l'importance de la bonne interprétation d'une courbe mélodique, un accent, un groupe rythmique, etc., ces éléments aidant à mieux comprendre le sens d'un texte oral.* »<sup>4</sup> Mais, comment faire pour promouvoir une attitude réceptive à la langue dans les niveaux initiaux d'un apprenant ?

En fonction de toutes ces interrogations, nous avons organisé notre travail en trois parties : une approche théorique dont les bases nous ont été fort utiles non seulement pour élaborer le matériel pratique mais encore pour comprendre les difficultés inhérente qu'est l'enseignement/apprentissage de la phonétique. Une partie dédiée à l'élaboration des fiches pédagogiques plus spécialement consacrées aux hispanophones. Et enfin, une dernière partie où nous avons fait le bilan de notre travail de terrain.

---

<sup>3</sup> Ibid. Page 61.

<sup>4</sup> Ibid. Page 61.

Chapitre 1 :

*PLACE DE LA PRONONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE*

## 1.1. Rappel historique

L'enseignement des langues étrangères s'inscrit dans une évolution constante. Depuis des décennies on peut apercevoir ces changements qui ont transformé le fond et la forme des apprentissages moyennant différentes méthodologies et approches de la communication.

A travers le temps on a vu les avances, en particulier, au niveau de l'expression orale, au début si ignorée, lorsque l'enseignement des langues étrangères était calqué sur celui de l'enseignement des langues mortes ; sont venues ensuite les méthodes audio-orales et structuro-globales, qui considéraient la prononciation comme un domaine important de la communication. Puis apparut « l'approche communicative » qui a un peu restreint l'aspect phonétique de la production orale, mais qui a également accordé une large place aux documents sonores. Enfin on trouve les nouvelles méthodes de Français Langue Étrangère (par la suite FLE), où la prononciation est considérée comme un système qui possède ses propres lois, différentes de celles de la langue écrite, et dont il faut tenir le plus grand compte ; les compétences à mettre en pratique sont souvent complexes et plus longues à acquérir qu'on ne le pense, parce qu'elles touchent justement l'être au niveau le plus inconscient, c'est-à-dire, le plus profond de son identité.

## 1.2. La perception auditive

Lorsque nous parlons de réception orale nous faisons généralement référence à la perception auditive, dans le cadre d'un échange communicatif, autrement dit, en position de réaction face à une situation de communication. Toutefois, on conçoit sans difficulté que cette réception orale ne peut se faire en classe que comme un exercice de compréhension, ou d'interaction.

De façon idéale, nous pouvons exercer cette pratique en classe tout le temps, si l'on est capable de faire dans sa totalité le cours en langue étrangère. Si ce n'est pas possible, il y a toujours des moments où l'on peut passer des messages en langue cible, soit que le professeur qui le fasse, soit que cela se fasse dans une activité déterminée où l'on peut s'aider des documents authentiques.

Quand on a la chance de travailler avec un public plus mûr, comme des grands adolescents ou des adultes, qui ont déjà un vocabulaire plus vaste en langue maternelle, l'association des mots (en particulier ceux dits « transparents » entre langues romanes comme l'espagnol et le français) facilite la compréhension en langue étrangère.

Par contre, le fait de travailler avec les premiers niveaux d'apprentissage (enseignement primaire), où l'on trouve des élèves qui ne possèdent qu'un vocabulaire déjà très limité en langue maternelle et qui, parfois, ont aussi des difficultés de *prononciation* (nous préciserons cela dans un autre chapitre) étant encore en processus d'apprentissage de leur propre langue, rend les données beaucoup plus complexes. M.Garabédian (1981 :171) exprime très bien tout cela en ces termes :

« L'expression verbale ne se libérera jamais, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, si l'expression primaire motrice n'est pas libérée, de même la réception (la perception) de tout ce qui peut enrichir l'expression ne se fera jamais [...] sans un véritable affûtage de notre perception sensorielle, ni sans une libération de notre **expression motrice** spontanée »<sup>5</sup>

### 1.3. L'importance de la prononciation dans l'expression orale

L'enseignement de la prononciation depuis la décennie 1970 a été quelque peu délaissé par la didactique des langues. Néanmoins, à partir des années 1990, la prononciation a connu une résurgence dans les nouvelles méthodes d'apprentissage des langues étrangères. Actuellement la plupart des méthodes disposent du matériel phonétique à l'intérieur de ses propres pages, et utilisent une approche pratique avec des sujets attrayants afin d'encourager l'étude de la phonétique, puisqu'elle est souvent considérée comme une pratique répétitive et donc ennuyeuse. La *prononciation* est, pourtant, fondamentale pour acquérir une

---

5 Garabédian, M. 1981. « Perception et production dans la maîtrise phonétique d'une langue ». Lecture, motivation, phonétique. Actas de las IVas Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Page 171. In Boyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. 1991. Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, CLÉ International.

compétence de communication du fait qu'elle conditionne dès le début de l'apprentissage, la compréhension et l'expression orale.<sup>6</sup>

Certains spécialistes comme J-P Cuq et I.Gruca (2005 :179), ne manquent pas de souligner cet aspect dans ces termes :

*« Savoir reproduire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc., sont autant des éléments difficiles à acquérir et à gérer en situation de parole et qui constituent, cependant, le b-a ba d'un seuil de communication. »<sup>7</sup>*

Grâce à l'apparition de l'*alphabet phonétique* à la fin du XIXe siècle, on a un peu plus rapidement pu développer la *correction de la prononciation* dans la formation linguistique des apprenants. En effet, de nos jours, toutes les transcriptions phonétiques sont à la base de l'enseignement oral d'une langue, c'est pourquoi, l'A.P.I (Alphabet Phonétique International) est devenu pour les professeurs un instrument indispensable. Nous nous sommes donc servi de l'A.P.I dont nous reproduisons ici les phonèmes du français (Derivery :1977 :12).

---

<sup>6</sup> Cuq, J-P., et Gruca, I. 2005. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, Presse universitaires de Grenoble. Page 179

<sup>7</sup> Op.cit.

## B. SIGNES DE L'API UTILISÉS POUR LE FRANÇAIS

### a. Les voyelles

| API | exemples       | API | exemples      |
|-----|----------------|-----|---------------|
| i   | lit, cygne     | ɔ   | mort, sotté   |
| y   | rue, sûr       | a   | ma, table     |
| u   | roue           | ɑ   | mât           |
| e   | été, marcher   | ə   | je, ce        |
| ɛ   | fête, il était | ẽ   | brin, pain    |
| ø   | deux           | œ   | brun, emprunt |
| œ   | odeur, seule   | õ   | blond         |
| o   | mot, saute     | ã   | blanc         |

Le signe [ə], qui correspond à un son « problématique », a été provisoirement conservé (► chapitre 8, E, a).<sup>8</sup>

### b. Les consonnes et les semi-consonnes

| API | exemples      | API | exemples            |
|-----|---------------|-----|---------------------|
| p   | pain          | ʃ   | chou                |
| b   | bain          | ʒ   | joue, girafe        |
| t   | toit          | m   | hameau              |
| d   | doigt         | n   | anneau              |
| k   | cou, qui      | ɲ   | agneau              |
| g   | goût, gorge   | ŋ   | parking             |
| f   | file          | R   | rue                 |
| v   | ville         | l   | lu                  |
| s   | dessert, soie | j   | pied, yaourt, fille |
| z   | désert, zoo   | ɥ   | nuit                |
| w   | oui           |     |                     |

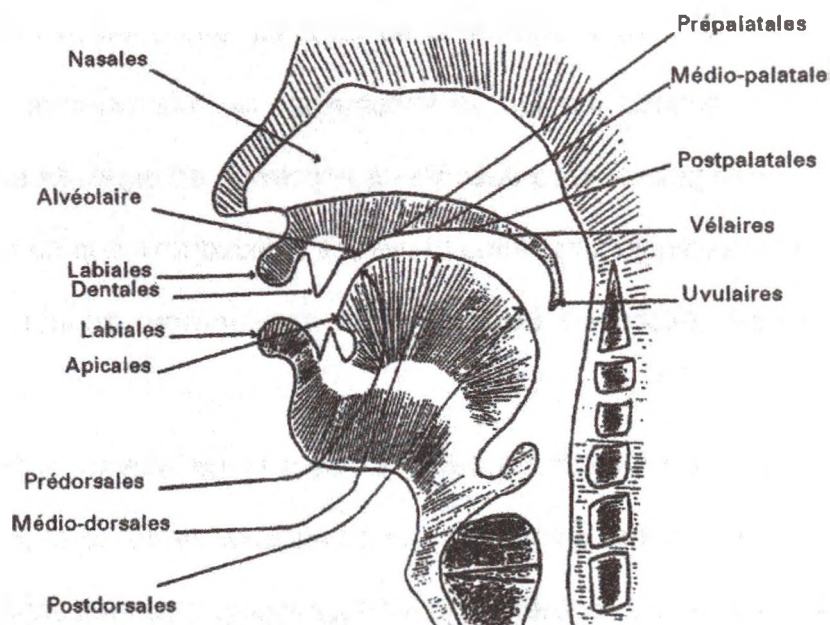
<sup>8</sup> Derivery, N., 1997. La phonétique du français. , Éditions du Seuil. Page 12

<sup>9</sup> Ibid. Page 13.

On note alors une focalisation sur la forme orale qui s'est réalisée à travers diverses écoles qui ont puisé leurs techniques dans les théories de leur époque.

Parmi les méthodes les plus importantes, nous pouvons nommer les suivantes :

*« La méthode articulatoire, qui repose sur une connaissance approfondie du fonctionnement de l'appareil phonatoire : pour émettre un son, il est nécessaire d'en connaître les caractéristiques et le point exact d'articulation. Cette méthode, fondée sur l'explication des problèmes et des mécanismes articulatoires, a favorisé l'apparition dans les méthodes des schémas de la cavité buccale, nasale et pharyngale ; d'autre part, l'appropriation, quasiment théorique, du système phonologique de la langue oriente l'apprentissage vers un travail –physique- de la voix et une pratique consciente de la production des sons ; »<sup>10</sup>*



**Figure 1. Lieux d'articulation des consonnes.**

11

<sup>10</sup> Op.cit. Page 180.

<sup>11</sup> Léon, P. 2009. Phonétisme et prononciations du français. 5<sup>e</sup> édition. Paris, Armand Colin. Page 94.



Il est important de noter pour la suite de notre étude, que les méthodes actuelles qui accordent une place systématique à l'acquisition phonétique et phonologique comme c'est le cas par exemple de « *Plaisir des sons* » et « *Les 500 exercices de phonétique* » pour les niveaux A1/A2 du CECRL, présentent la plupart du temps, des exercices fondés sur quelques principes que nous rappelons :

*« La méthode des oppositions phonologiques, qui s'appuie sur l'opposition de phonèmes et qui a entraîné un apprentissage par paires minimales et des exercices de discrimination essentiellement de type binaire. L'absence d'intonation et la décontextualisation des paires présentées pour exercer l'oreille constituent les deux inconvénients de cette approche »<sup>12</sup>*

En réalité, on ne comprend bien cette situation qu'en la replaçant dans les origines de la méthode verbo-tonale, au cœur de la méthodologie SGAV. Car ce sont les expériences menées sur les malentendants qui ont conduit Petar Guberina à proposer une stratégie de correction phonétique pour l'enseignement qui s'appuie en partie sur ce que Troubetzkoy appelle le crible *phonologique* (Voir document A, page 20, où nous reproduisons les détails de ce crible). Selon Pierre Léon (2009 :94) :

*« Cette analyse montre qu'un individu, placé au contact d'une langue étrangère, perçoit les sons en étant conditionné par la structure phonologique de sa langue maternelle sans pouvoir toujours apprécier la différence qui existe avec la structure phonologique de la langue étrangère. Par exemple, un Japonais ne peut distinguer l'opposition [r] / [ʀ], un Arabe [p] / [b], un Anglais [y] / [u], etc., car ces oppositions*

---

<sup>12</sup> Op.cit. Page 180.

### A: Le crible phonologique

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques ayant une valeur d'appel : plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de la langue maternelle. Mais, s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue (...) On pourrait multiplier à volonté le nombre de ces exemples. Ils prouvent que ce qu'on appelle l'« accent étrangère » ne dépend pas du fait que l'étranger en question ne peut pas prononcer un certain son, mais plutôt du fait qu'il n'apprécie pas correctement ce son. Et cette fausse appréciation des sons d'une langue étrangère est conditionnée par la différence existant *entre la structure phonologique de la langue étrangère et celle de la langue maternelle du sujet parlant.*

N.S. Troubetzkoy : *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck, 1970, pp. 54-56 (cité par R. Renard : *Introduction à la méthodologie verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, 1971

13

<sup>13</sup> Boyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. 1991. Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, CLÉ International.

*n'existent pas dans la langue source. »*<sup>14</sup> C'est justement ce dernier point dont nous voudrions approfondir la portée, étant donné que la difficulté principale dans l'acquisition initiale du FLE ce sont les différences notables au plan de la prononciation et ce, au point de rendre inintelligible la communication dans le cas d'une trop mauvaise prononciation. Malgré l'origine des racines romanes communes de l'espagnol et du français, si l'on n'a pas un lexique suffisamment étendu, les ressemblances ne sont pas évidentes pour les apprenants de premiers niveaux, nous en avons forcément fait l'expérience, et notre effort a donc porté sur les difficultés que rencontrent nos apprenants hispanophones, en vue de minimiser dès le départ les erreurs dues à leur prononciation.

Pour faciliter cet apprentissage, nous avons constaté que l'approche prosodique - dite aussi approche rythmique intonative et expressive-, privilégie l'apprentissage du rythme et des schémas mélodiques pour la perception et la production. Or, cela remonte de fait à la théorie verbo-tonale mise en place lors de la deuxième génération de la méthodologie SGAV. C'est effectivement une thèse, qui affirme que *« l'acquisition des structures prosodiques facilite celle des éléments phonétiques et contribue à donner le sens général de l'interprétation, ouvre, cependant, une nouvelle voie en liant notamment des schémas intonatifs à des attitudes et des expressions faciales ou gestuelles. »*<sup>15</sup>

Notre expérience nous permet en outre d'affirmer que le fait d'interpréter la signification d'un énoncé à partir de l'intonation, peut aussi rendre propice

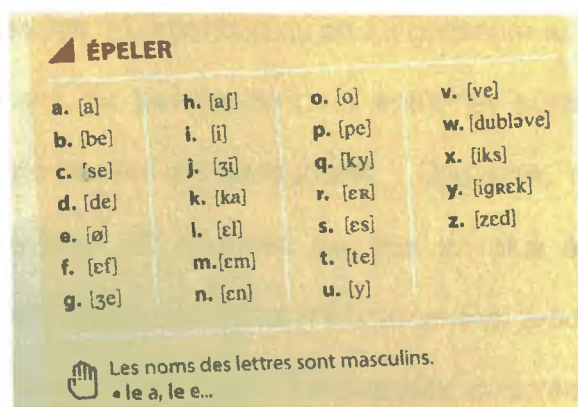
---

<sup>14</sup> Op.cit. Page 180.

<sup>15</sup> Op.cit. Page 180.

l'acquisition d'autres faits de langue implicite ou explicites à travers leurs structures syntaxiques ou grammaticales. Cela a des conséquences pédagogiques importantes, car toujours selon Pierre Léon, la phonétique ne constitue plus un moment de la classe : elle est intégrée à chaque phase et elle est donc toujours contextualisée, car comme il le précise dans son livre *Phonétisme et prononciations du français* (2009 :181) : « *Les tendances actuelles pour la correction phonétique relèvent, comme pour les autres domaines, de l'éclectisme et le matériel pédagogique croise les points forts des divers courants qui ont marqué les différents dispositifs méthodologiques.* »<sup>16</sup>

Et c'est, en fait, ce que nous pouvons voir dans les nouvelles méthodes, très à l'avant-garde et conçues à partir du CECRL. Tel est le cas de « *Version Originale* »<sup>17</sup> pour des adultes et grands adolescents, mais aussi la méthode « *Super Max* »<sup>18</sup> destinée aux pré-adolescents.



<sup>16</sup> Op.cit. Page 181.

<sup>17</sup> Deyer, M., Garmendia, A., Lions-Olivieri, M-L. 2009. *Version Originale*. Barcelone, Maison des Langues.

<sup>18</sup> Denisot, H., et Macquart Martin, C. 2009. *Super Max 1*.

## 7. IL Y A UN CINÉMA ?

### DES SONS ET DES LETTRES



**A.** Écoutez les phrases suivantes : ce sont des interrogations ou des affirmations ? Mettez la ponctuation nécessaire.

**B.** Indiquez quelle intonation correspond à chaque phrase.

|  | interrogation | affirmation | ↘ | ↗ |
|--|---------------|-------------|---|---|
| Il y a un arrêt de bus dans la rue             |               |             |   |   |
| Sur la place, il y a une fontaine              |               |             |   |   |
| Il n'y a pas de parc dans le quartier          |               |             |   |   |
| Dans le centre, il n'y a pas de rues piétonnes |               |             |   |   |
| Le quartier est près de la plage               |               |             |   |   |
| C'est un quartier tranquille                   |               |             |   |   |

### Extraits de la méthode, Version Original

Ainsi, force est de constater que la phonétique, dont le retour est incontestable dans les pratiques de classe, continue à être utilisée pour favoriser la perception. Mais qu'en est-il de la phonétique au plan de l'expression dans la plupart des méthodes d'apprentissage ? L'attention qu'on lui consacre lui est de loin inférieure. Il est vrai qu'une erreur de perception peut entraîner aussi bien une erreur de compréhension qu'une erreur de production. Toutefois, on peut noter que le matériel périphérique tend actuellement de plus en plus à instaurer un certain équilibre en combinant « *des exercices d'entraînement articulatoire, des activités d'acquisition des schémas intonatifs de base et des caractéristiques rythmiques et accentuelles sans oublier les problèmes de liaison et d'enchaînement.* »<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Cuq, J-P., et Gruca, I. 2005. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, Presse universitaires de Grenoble. 179-182 p.

## Chapitre 2 :

### PRINCIPAUX ÉLÉMENTS THÉORIQUES

## 2.1. Approche des phonèmes

Parmi les difficultés d'acquisition du FLE pour les apprenants hispanophones, on peut nommer celle qui se présente au plan de l'association entre les phonèmes et les graphèmes, autrement dit, entre la réalisation de la lecture et celle de l'écriture selon les règles propres de la langue apprise. En espagnol, nous écrivons presque comme nous parlons, chaque graphème ayant un son particulier qui se reflète dans la lecture. Il n'en va pas de même en français, où on écrit les mots d'une façon, et la combinaison des graphèmes forme des sons absolument différents. C'est pour cela qu'il est nécessaire de rendre très évidente cette contrastivité entre les langues, mais aussi de l'expliquer dans la mesure du possible aux apprenants, étant donné que la plus part du temps ce sont des sons qui ne font pas partie de leur système phonologique en langue maternelle. C'est donc en tenant compte de tous ces paramètres théoriques que nous avons commencé l'approche de notre étude.

### 2.1.1. [ə], [ø], [œ] / [e], [ɛ]

Le phonème [e] ne devrait pas poser de problème pour les hispanophones, du fait qu'il existe déjà dans cette langue. Cependant, quand on apprend le français, on se rend compte que le graphème /E/ varie dans sa prononciation lorsqu'il se trouve seul, accompagné d'un accent grave, aigu, avec des consonnes ou d'autres voyelles.

Exemples : ce [sə], le [lə], thé [tə], parler [paʀle], règle [ʀɛgl], treize [tʀɛz]

Les hispanophones remplacent à tort le [ə] par le [e] du fait son existence en langue maternelle. Cela nous renvoie au problème du /E/ caduc qui n'est pas seulement une difficulté pour nos apprenants : en générale, la graphie du /E/ sans accent pose des difficultés aux étrangers, mais aussi aux linguistes, parce que sa position dans le trapèze vocalique est singulièrement compliquée.

D'après P. Léon, on peut relever quatre timbres de /E/ caducs (dits aussi muets ou instables) dans la phrase suivante :

*Euh... ce film(e) tchèqu(e).*

*« Le premier, dans Euh, est la voyelle d'hésitation la plus fréquente du français. Le troisième E, dans film(e), est un E caduc parasite, qui apparaît dans les groupes consonantiques trop complexes ou trop inhabituels de la langue. Il sert de « bourre » phonétique, pour faciliter l'articulation. Le E final de tchèqu(e) est une détente consonantique très courante en français et de plus en plus vocalisé en E caduc. Le seul véritable E caduc, au plan linguistique, est ici le E de ce »<sup>20</sup>*

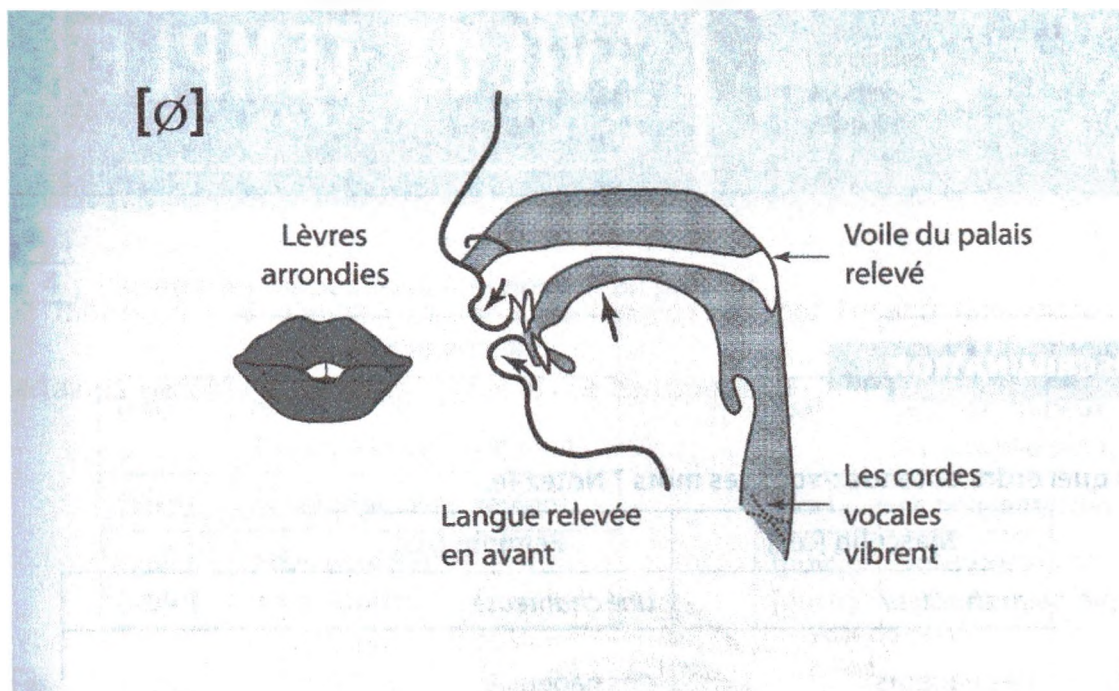
Et pourtant, ce phonème si fréquent en langue française, n'est plus présenté comme un son à produire dans les nouvelles méthodes de correction comme

---

<sup>20</sup> Léon, P. 2009. Phonétisme et prononciation du français. 5<sup>e</sup> édition. Paris, Armand Colin. Page 212.

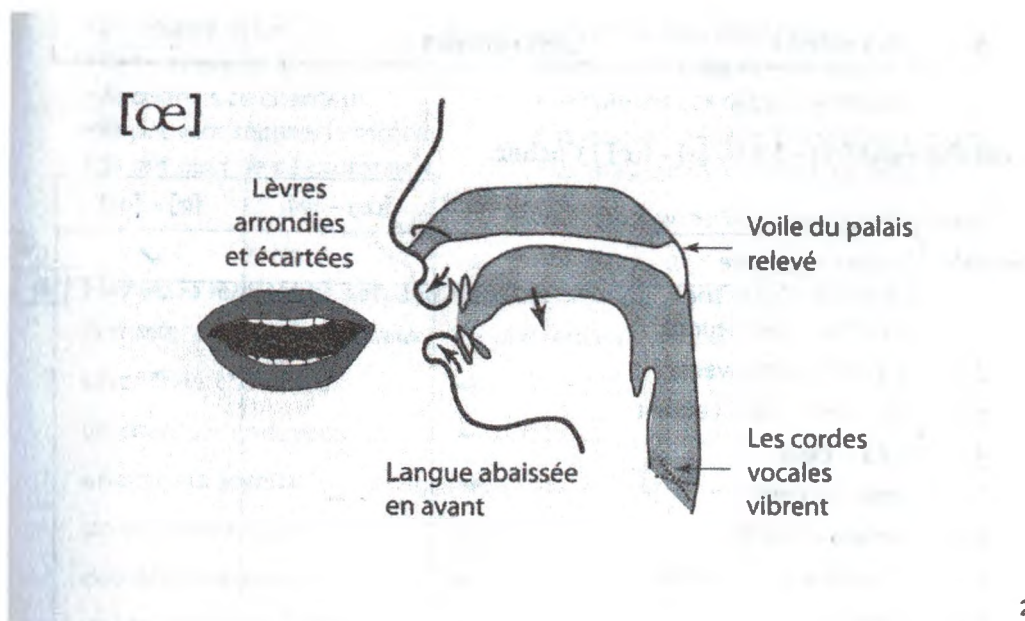


« Les 500 exercices de phonétique » pour le niveau A1/A2 du CECRL car  
 « lorsqu'il est prononcé, ce « e » est prononcé [œ], [ø] ou [ə]. »<sup>21</sup>

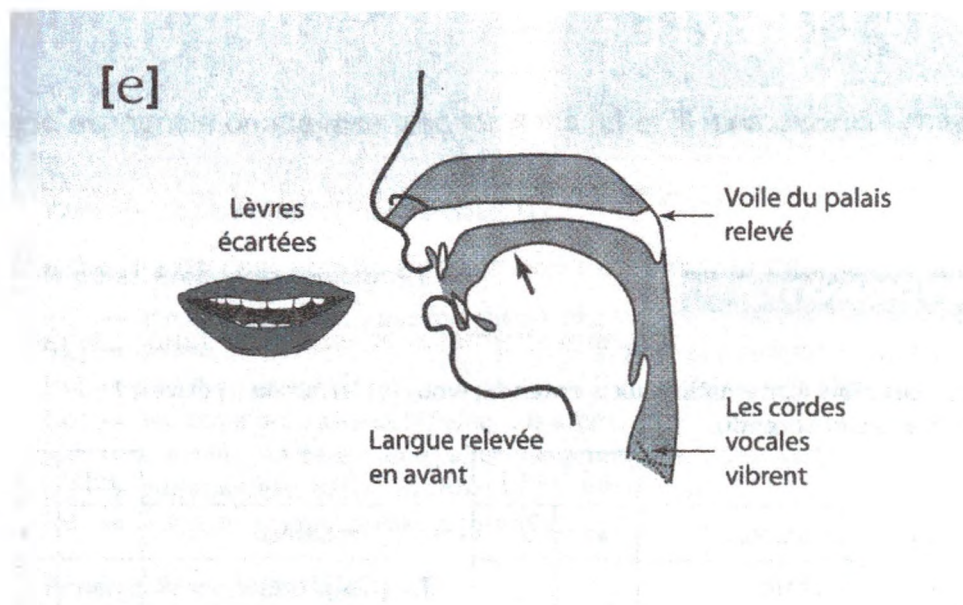


<sup>21</sup> Abry, D., Chalaron, M-L. 2010. Les 500 exercices de phonétique. Paris, Hachette. Page 69.

<sup>22</sup> Ibid. Page 51.



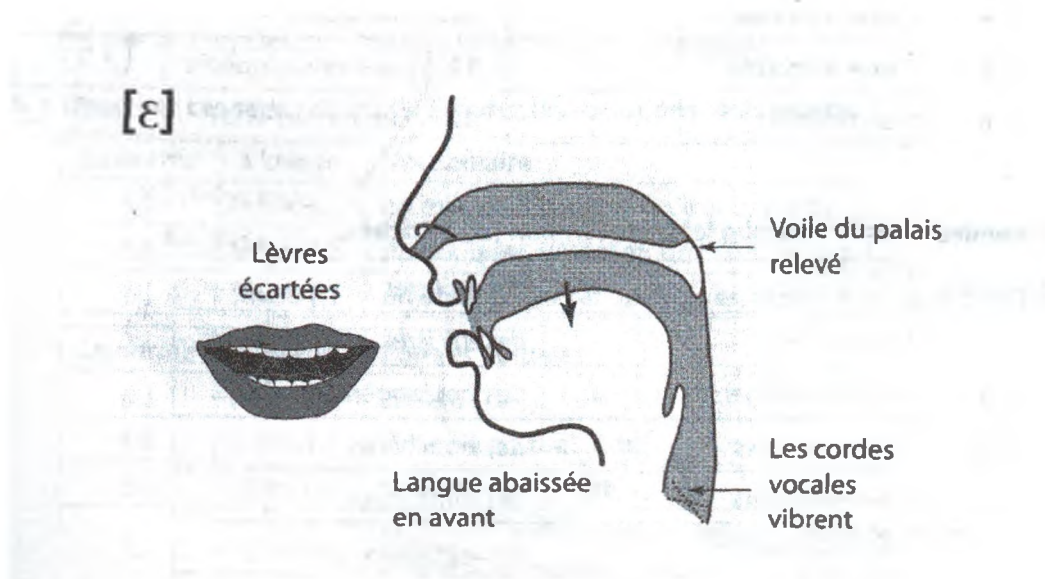
De même, il y a d'autres *oppositions menacées*<sup>24</sup> par l'usage des jeunes ou certaines variétés régionales. C'est le cas de l'opposition [e]/[ɛ] :



<sup>23</sup> Ibid. Page 51.

<sup>24</sup> Derivery, N. 1997. La phonétique du français. Paris, Éditions du Seuil. Page 47.

<sup>25</sup> Abry, D., Chalaron, M-L. 2010. Les 500 exercices de phonétique. Paris, Hachette. Page 45



26

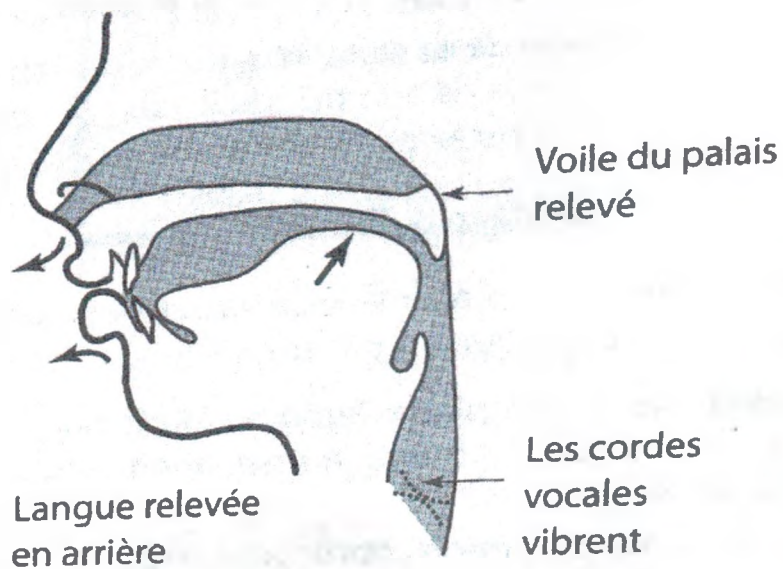
### 2.1.2. [u] / [i] / [y]

En langue espagnole on maîtrise bien les sons [u] et [i], parce qu'ils correspondent aux graphèmes /u/ et /i/. En français, lorsqu'on écrit /u/, la prononciation n'est pas semblable à celle de l'espagnol : c'est un son inexistant, et pour le produire (et ne pas croiser les sons), il faut savoir comment l'articuler :

<sup>26</sup> Ibid., page 45.

[u]

Lèvres  
arrondies  
et projetées  
en avant



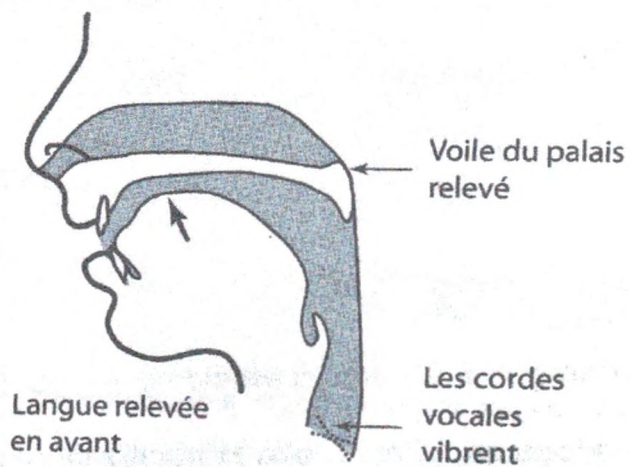
27

Exemples des mots avec le phonème [u] :

- poule [pul]
- où [u]
- goût [gu]

[i]

Lèvres  
écartées



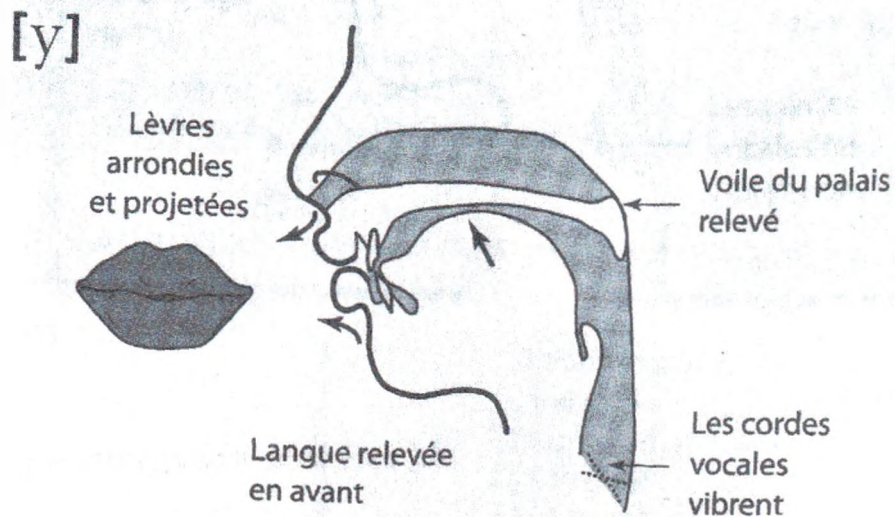
28

<sup>27</sup> Ibid., page 36

<sup>28</sup> Ibid., page 36

Exemples des mots avec le phonème [i] :

- île [il]
- mais [mais]
- stylo [stilo]



29

Exemples des mots avec le phonème [y] :

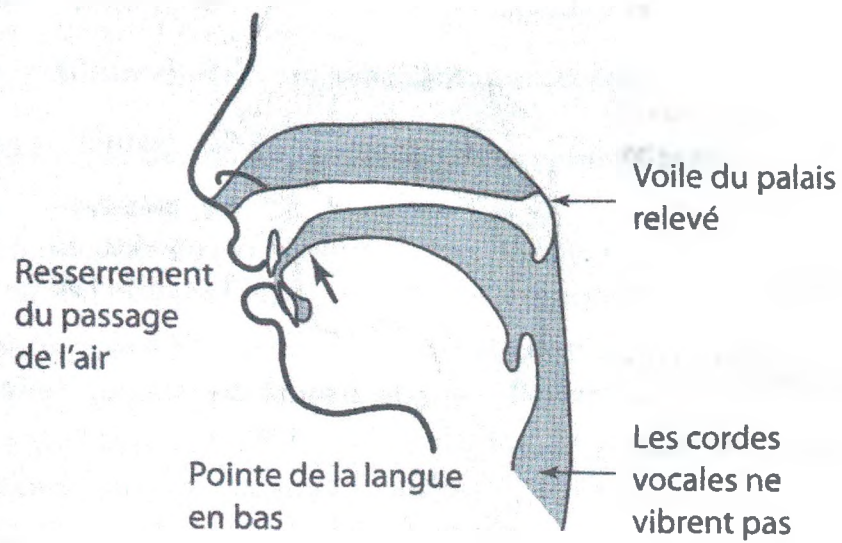
- tu [ty]
- lune [lyn]

### 2.1.3. [s] / [z]

Le son [s] existe aussi en espagnol. Le problème ici est dû à la graphie des mots qui, en français, transforme la prononciation révélant les complexités du langage oral.

<sup>29</sup> Ibid., page 36.

[s]



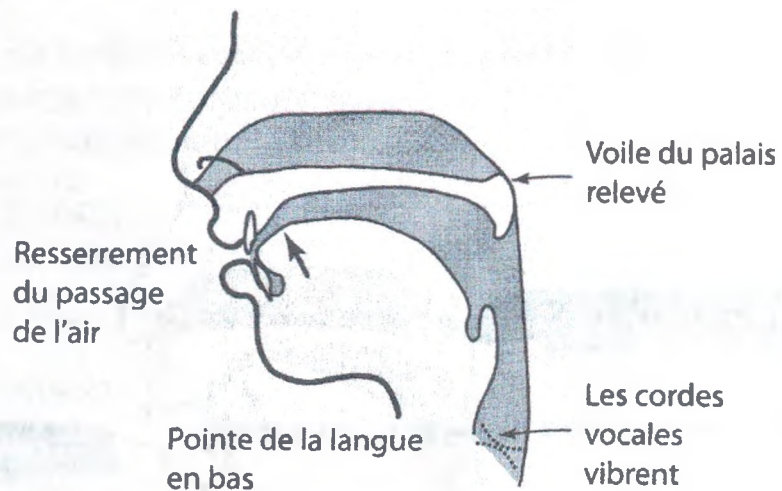
30

Exemples des mots avec le phonème [s] :

- citron [sitR<sup>o</sup>]
- poisson [pwas<sup>o</sup>]
- démocratie [dem<sup>o</sup>kRasi]
- six [sis]
- penser [p<sup>o</sup>se]

<sup>30</sup> Ibid, page 142.

[z]



31

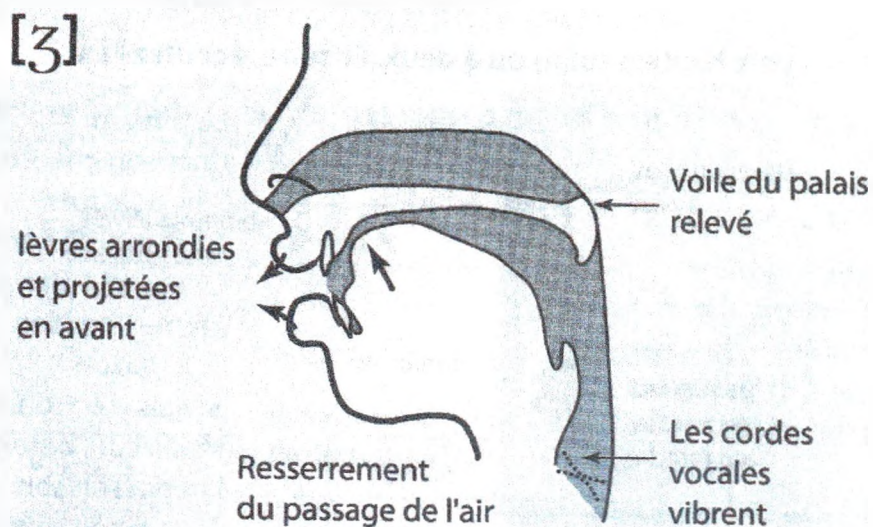
Exemples des mots avec le phonème [z]

- maison [mɛzɔ̃]
- zoo [zo(o)]
- deuxième [døzjɛm]

#### 2.1.4. [ʒ] / [ʒ]

Le phonème [ʒ] n'existe pas dans notre système phonatoire, de même que [x] n'existe pas pour les français. C'est justement cette différence qu'il faut remarquer pour l'acquisition du son étranger.

<sup>31</sup> Ibid, page 142.



32

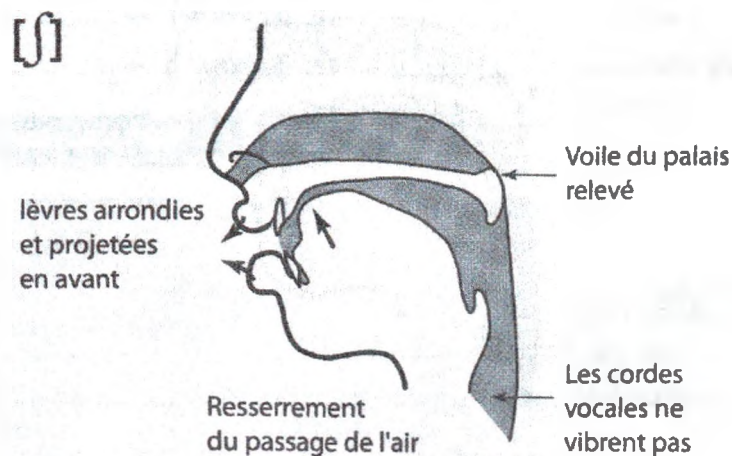
Exemples des mots avec le phonème [ʒ] :

- jupe [ʒyp]
- girafe [ʒiRaf]
- manger [mãʒe]

Le phonème [ʝ] existe en espagnol, il faut juste ne pas le confondre avec [ʒ].

<sup>32</sup> Ibid., page 148.





33

Exemples des mots avec le phonème [ʃ] :

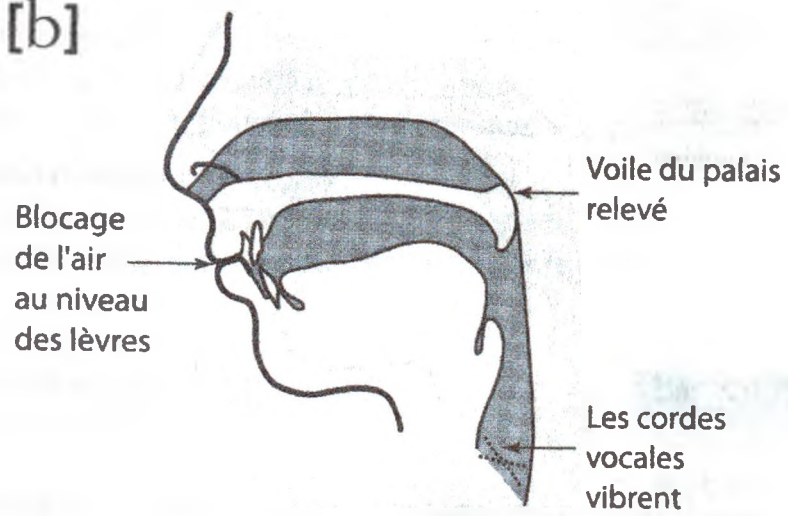
- chat [ʃa]
- schéma [ʃema]

### 2.1.5. [b] / [v]

En espagnol nous ne faisons pas la différence à l'oral entre la /b/ et la /v/. Bien sûr à l'écrit on la reconnaît parce qu'il y a des règles pour l'utilisation de chacune des consonnes, mais à l'oral c'est un seul son pour les deux. En revanche, la langue française marque bien la différence entre les consonnes occlusives et fricatives.

<sup>33</sup> Ibid., page 148.

[b]



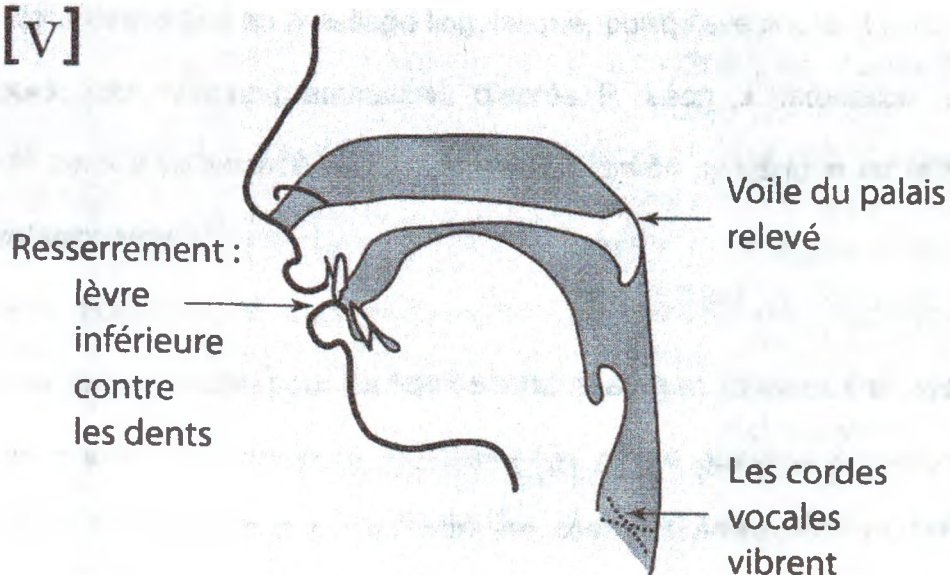
34

Exemples des mots avec le phonème [b] :

- bol [bɔl]
- abbaye [abɛi]

<sup>34</sup> Ibid., 108.

[v]



35

Exemples des mots avec le phonème [v] :

- valise [valiz]
- wagon [vagõ]
- énervant [enɛRvã]

## 2.2. Approche de la prosodie

### 2.2.1. Courbe mélodique/Intonation

L'intonation, en tant qu'élément de la prosodie et catégorie linguistique, est définie comme *la structuration mélodique des énoncés*<sup>36</sup>. On lui a toujours attribué une

<sup>35</sup> Ibid., 108.

fonction significative liée au message linguistique, puisqu'elle soutient l'information du discours. Au niveau grammatical, d'après P. Léon « *l'intonation renforce souvent le sens d'un énoncé, en soulignant l'inversion syntaxique ou la marque lexicale interrogative* »<sup>37</sup>.

À ce niveau, il convient de rappeler que le français coïncide avec l'espagnol dans certains cas, par exemple, pour les formes interrogatives : *Tu viens ?* et *Viens-tu?*, « *mais qu' il s'en distingue pour formuler cette même question en utilisant des constructions syntaxiques qui, d'un côté, ne sont pas présentées oralement en espagnol, par l'inversion du sujet ou qui, d'un autre côté, sont inexistantes en espagnol, comme c'est le cas de la formule « Est-ce qui »+ syntaxe affirmative :*

*Tu viens ?*

*Viens-tu ?*

*Est-ce qui tu viens ?*



*Les faibles modifications mélodiques des courbes intonatives ne sont pas pertinentes, parce que la notion d'interrogation est assumée par des ressources syntaxiques » (Tassara : 2011)*

Mais Léon tient aussi compte du fait que « *L'enfant qui ne connaît pas encore le sens des mots qu'on prononce, comme la personne devenue sourde à certains sons de sa langue, se repèrent aux structures rythmiques et mélodiques, pour*

---

<sup>36</sup> Léon, P. 2009. *Phonétisme et prononciation du français*. 5<sup>e</sup> édition. Paris, Armand Colin. Page 175

<sup>37</sup> Op.cit. Page 190

*tenter de restituer le message qui leur échappe.* »<sup>38</sup> Enfin, comme le montrent les importants travaux réunis par Élisabeth Guimbretière, dans « *Apprendre, Enseigner, Acquérir : La prosodie au cœur du débat* »<sup>39</sup> on voit qu'en général, la didactique des langues a de plus en plus recours à la prosodie pour l'apprentissage du français langue étrangère<sup>40</sup>.

### 2.2.2. Groupes rythmiques

*Quand on prononce un groupe de mots comme si on prononçait un très long mot : c'est le groupe rythmique*<sup>41</sup>.... Voyons plus précisément tout ce que cette première affirmation contient :

« 1. *La segmentation du discours en groupes rythmiques est fort importante dans la phase de perception et la réception pertinente de la chaîne parlée. C'est le premier ancrage de l'auditeur pour décodifier le message et, sur cet aspect, le français et l'espagnol coïncident partiellement.*

2. *En français et en espagnol, la notion de syllabe est cruciale. En français, la position de la syllabe, noyau du groupe rythmique, est fixe et correspond à la*

---

<sup>38</sup> Op.cit. Page 178

<sup>39</sup> Op.cit. Page 198

<sup>40</sup> Op.cit. Page 198

<sup>41</sup> <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/enseigner-apprendre-francais/Premiere-classe/Manuel-d-aide/Les-loisirs/Proposer-une-sortie/p-2883-Ig0-Prononciation-Gruppe-rythmique-et-intonation-1-.htm>

voyelle “proéminente” du dernier élément lexical accentué (accent tonique). En espagnol, le noyau du groupe rythmique peut être la dernière syllabe de même qu'en français, mais ce qui est le plus courant est de trouver une à trois syllabes inaccentuées après le noyau, comme conséquence de la fonction distinctive de la position de l'accent en espagnol. »<sup>42</sup>

En français – d'après le témoignage de plusieurs auteurs – en discours oral spontané, les mesures les plus fréquentes oscillent entre 3 et 5 syllabes. F. Wioland (Tassara :2012) remarque que la moyenne par unité rythmique est de 2,5 syllabes, en signalant que pour une compréhension et production efficaces, on doit arriver au sens le plus vite possible. Écouter en français c'est apprendre à focaliser l'attention sur le final du groupe rythmique, affirme G.Tassara, qui donne en outre les précisions suivantes : « *En français, les "rythmes les plus typiques" sont le rythme ternaire (groupe trisyllabique) comme dans:*

|                |                 |                   |
|----------------|-----------------|-------------------|
| <i>écoutez</i> | <i>regardez</i> | <i>travaillez</i> |
| 1 2 3          | 1 2 3           | 1 2 3             |

*et le rythme quaternaire (groupe tetrasyllabique) comme dans:*

|                    |                     |                      |
|--------------------|---------------------|----------------------|
| <i>j'ai voyagé</i> | <i>j'ai discuté</i> | <i>allez vous-en</i> |
| 1 2 3 4            | 1 2 3 4             | 1 2 3 4              |

*En dehors des groupes précédents, de nombreuses combinaisons rythmiques sont possibles :*

---

<sup>42</sup> Tassara, G. 2012. Eléments suprasegmentaux ou prosodiques. À paraître in revue Synergies. Chili

*Viens vite s'il te plait, nous t'attendons*

1 2 / 1 2 3 / 1 2 3 4

*Dans le dernier exemple, les groupes rythmiques ont tendance à un équilibre interne sur le plan temporel. En français les syllabes ont tendance à présenter la même durée et les frontières entre elles tendent à apparaître à intervalles réguliers. Le rythme français est discret, régulier, les syllabes commencent doucement jusqu'à ce qu'elles arrivent à la syllabe accentuée. »*

Que se passe-t-il pour l'espagnol ? Selon les spécialistes en la matière, la zone préférentielle se place entre les 5 et 10 syllabes, et les syllabes accentuées et inaccentuées présentent une durée presque égale. Le français utilise des unités plus brèves que l'espagnol et les concentre entre des limites plus étroites, c'est pourquoi son intonation est plus "mélodique". C'est G.Tassara qui indique enfin que l'espagnol en utilisant des unités plus étendues fait que l'auditeur perçoit des énoncés plus "reposés", d'une "plus grande amplitude". « Si l'on appliquait la mesure espagnole à des textes français, écrit-elle, les groupes rythmiques français se réduiraient et le rythme habituel de la langue se verrait également altéré ».

*Chapitre 3 :*  
**PARCOURS PRATIQUE**





### 3. Fiches Pédagogiques

Passons à présent à la partie pratique, non sans commenter d'abord que les fiches pédagogiques utilisées ont été faites à partir de trois étapes de reconnaissance de la prononciation :

1. Sensibilisation auditive<sup>43</sup> : cette phase permet à l'apprenant de faire attention aux aspects articulatoires et prosodiques de la langue cible et percevoir les caractéristiques de la langue, même en comparant des sons semblables, mais qui ne se correspondent pas.
2. Association corporelle<sup>44</sup> : c'est la façon dont l'apprenant peut s'approprier du son étudié car il prend conscience de phénomènes phonétiques mobilisant son corps et non seulement la cavité buccale.
3. Production dirigée<sup>45</sup> : elle permet, tant sur le plan articulatoire que phonétique, développer les automatismes verbomoteurs. Cette production peut déclencher en production spontanée.

---

<sup>43</sup> Champagne-Muzar, C., Bourdages, J. 1998. Le point sur la phonétique. Paris, CLÉ International. Page 50.

<sup>44</sup> Ibid. Page 51.

<sup>45</sup> Ibid. Page 51.

## FICHE PÉDAGOGIQUE 1

**Objectifs du cours :** Reconnaître les phonèmes [ə], [ø], [œ], [e], [ɛ]

**Contenus phonétiques :** [ə], [ø], [œ], [e], [ɛ]

### **Activité n°1 : sensibilisation auditive et jeux de phonèmes**

Ecoutez :

*Le bébé de René regarde le nez de son père et tète le lait de sa mère.*<sup>46</sup>

[ləbebedRəne rəgard lənɛdsonpɛR etɛtlɛɛdsamɛR]

*Le père de ma mère était militaire. Il a fait la guerre et il a été blessé à la tête.*<sup>47</sup>

[ləpɛRdmamɛRetɛmilitɛR ilafɛlagɛR eilaɛtɛblɛalatɛt]

*Si neuf folles fleurs volent au cœur d'un décor de bonheur, neuf sœurs folles pleurent sans effort leur malheur.*<sup>48</sup>

[sinøffolflœRvol okœRdœ̃decoRdbonœR nøfsœRfol plœRsãzefoRlœRmalœR]

---

<sup>46</sup> <http://phonetique.free.fr/vir/vir8.htm>

<sup>47</sup> <http://phonetique.free.fr/vir/dictee7.htm>

<sup>48</sup> <http://phonetique.free.fr/vir/vir10.htm>

## Activité n°2 : intégration corporelle



[ɸ]

Inspirez, puis sur expiration, prononcez [ɸ] en continu en le faisant sortir par le petit creux qui se situe au centre, entre la base du nez et la lèvre supérieure, comme si vous aviez à cet endroit un petit trou tout rond, aux bords tendus, puisque [ɸ] est un son labial. Exercez-vous à sentir des vibrations à cet emplacement quand s'échappe votre [ɸ].



[œ]

Inspirez, puis sur expiration, prononcez [œ] en le faisant sortir au même endroit que précédemment mais avec l'impression que ce creux s'allonge jusqu'à former une goutte.

49



[ə]

est un son qui semble sortir directement de chaque côté des oreilles, puisque [ə] est non labial (écarté) et plus tendu que [θ]. Redressez-vous, vos oreilles sont comme des antennes et souriez. Vous êtes prêt à émettre un [ə]. Au fur et à mesure que vous expirez, vous vous dégonflez, votre bouche s'arrondit, vous levez juste un peu le menton et vous obtenez un [ə] en bout de souffle.

Jouez plusieurs fois de suite à la poupée qui se gonfle et qui se dégonfle. Aidez-vous de vos bras qui s'écartent pour [ə] et qui s'arrondissent pour [θ].



[ɛ]

est également un son qui sort du côté des oreilles. Pour bien sentir les vibrations qui accompagnent son émission, pincez délicatement le lobe de l'oreille et tirez doucement de chaque côté. Faites ce geste, ensuite mentalement en prononçant le son [ɛ] qui s'échappe par chacun de vos lobes. Le fait de tirer vers le bas accentue l'ouverture du [ɛ] par rapport au [θ].

Altermuez [ɛ] et [θ] en écartant vos coudes et en arrondissant vos bras.

[ɔ] est un son qui sort du milieu de votre poitrine, les épaules bien relâchées. Si les élèves prononcent [ɔ] au lieu de [ə], faites remonter le son jusqu'au menton légèrement tendu en avant. Accompagnez ce son d'un geste de la main.

50

<sup>49</sup> Kaneman-Pougatch, M., et Pedoya-Guimbretiere, E. 1991. Plaisir des sons. Paris, Hatier /

### Activité n°3 : production dirigée

#### Le pied qui remue<sup>51</sup>

|                                    |                   |
|------------------------------------|-------------------|
| <i>J'ai un pied qui remue</i>      | [ʒεœ̃pje kirəmy]  |
| <i>Et l'autre qui ne va guère,</i> | [eltɔR kinəvageR] |
| <i>J'ai un pied qui remue</i>      | [ʒεœ̃pje kirəmy]  |
| <i>Et l'autre qui ne va plus !</i> | [eltRɔ kinəvaply] |
| <i>J'ai un genou qui remue</i>     | [ʒεœ̃ʒnu kirəmy]  |
| <i>Et l'autre qui ne va guère,</i> | [eltɔR kinəvageR] |
| <i>J'ai un genou qui remue</i>     | [ʒεœ̃ʒnu kirəmy]  |
| <i>Et l'autre qui ne va plus !</i> | [elɔtRkinəvaply]  |
| <i>J'ai une jambe...</i>           | [ʒɛynʒɑ̃b]        |
| <i>J'a un doigt...</i>             | [ʒεœ̃dwa]         |
| <i>J'ai une main...</i>            | [ʒɛynmɛ̃]         |
| <i>J'ai un nez...</i>              | [ʒεœ̃ne]          |

---

<sup>50</sup> Ibid., Page 29.

<sup>51</sup> Bustarret, A. 2009. Toutes mes chansons préférées. Paris, Nathan. Page 134

## FICHE PÉDAGOGIQUE 2

**Objectifs du cours :** Reconnaître [y], [i], [u]

**Contenus phonétiques :** [y], [i], [u]

### **Activité n°1 : sensibilisation auditive**

Écoutez :

*Un hibou roux et doux hurle et hulule comme un fou.*<sup>52</sup>

[œ̃ibu Ruedu yRlœylyl komœ̃fu]

*Trois petites truites crues trois petites truites cuites, trois petites truites crues...*<sup>53</sup>

[tRwaptit tRɥitkRy tRwaptit tRɥitkɥit ]

*Lulu lit la lettre à Lili et Lola alla à Lille où Lala lie le lilas.*<sup>54</sup>

[lylylilalətRalili elolaalaalil ulalaliləlila]

---

<sup>52</sup> <http://phonetique.free.fr/vir/vir6.htm>

<sup>53</sup> <http://bdemaug.free.fr/virelangues.pdf> virelangue n°16

<sup>54</sup> Ibid. n° 51.

## Activité n°2 : intégration corporelle



[y]

Redressez-vous. Inspirez puis sur expiration, prononcez [y] en le faisant sortir par une petite bouche imaginaire, toute ronde, située au milieu du front. Le [y] sort aussi légèrement qu'un baiser ou une bulle de savon.



[i]

Ce qui distingue essentiellement [y] de [i], c'est la labialité. Le son [i], non labial le plus tendu des sons sort au sommet du crâne, de chaque côté de la tête, comme si vous aviez à cet endroit des cornes. Sentez-les vibrer quand vous prononcez [i]. Et maintenant, pour prononcer [y], ramenez le son au milieu de votre front et faites-le sortir par cette petite bouche gourmande.



[u]

Comme [y], le [u] est labial. Ce qui distingue alors ces deux sons, c'est l'acuité. Le son [u] qui est grave trouve son chemin le long des jambes et finit par sortir par une petite bouche imaginaire qui, elle, se trouve sous la plante des pieds.

55

## Activité n°3 : production dirigée

Il court, il court. le furet<sup>56</sup>

<http://www.youtube.com/watch?v=dOA1BvPXrrk>

<sup>55</sup> Kaneman-Pougatch, M., et Pedoya-Guimbretiere, E. 1991. Plaisir des sons. Paris, Hatier / Didier. Page 16

<sup>56</sup> Bustarret, A. 2009. Toutes mes chansons préférées. Paris, Nathan. Page 88

*Il court, il court, le furet,*

[ilkurilkur læfyRe]

*Le furet du boit, Mesdames.*

[læfyredybwa medam]

*Il court, il court, le furet,*

[ilkurilkur læfyRe]

*Le furet du bois joli.*

[læfyredybwa ʒoli]

*Il est passé par ici,*

[ilpesparisi]

*Il repassera par là.*

[ilrparaparla]

*Il dort !*

[ildɔr]



## FICHE PÉDAGOGIQUE 3

**Objectifs du cours :** Reconnaître les phonèmes [s], [z]

**Contenus phonétiques :** [s], [z]

### Activité n°1 : sensibilisation auditive

Écoutez :

*Ces six saucissons-ci sont si secs qu'on ne sait si c'en sont.*<sup>57</sup>

[sɛsɪsɪsɪsɔ̃si sɔ̃sɪsɛk kɔ̃nəʁɛ sɪsɑ̃sɔ̃]

*Seize chaises sèchent.*<sup>58</sup>

[sɛzʁɛzɛʁ]

*Ciel ! si ceci se sait ces soins sont sans succès !.*<sup>59</sup>

[sjɛl sɪsɛsɪsɛʁ sɛswɛ̃ sɔ̃sɑ̃sykɛ]

---

<sup>57</sup> <http://bdemaug.free.fr/virelangues.pdf> n° 21

<sup>58</sup> Ibid. n° 57

<sup>59</sup> Ibid. n°54



*Poisson sans boisson, c'est poison !<sup>60</sup>*

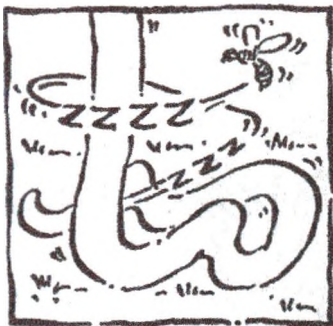
[pwas̄s̄sbwas̄ sepwaz̄]

### Activité n°2 : intégration corporelle



[s]

Vous imaginez un serpent qui se dresse et qui siffle de colère.



[z]

...et une abeille qui tourne tranquillement autour de lui.

61

<sup>60</sup> Ibid. n° 41

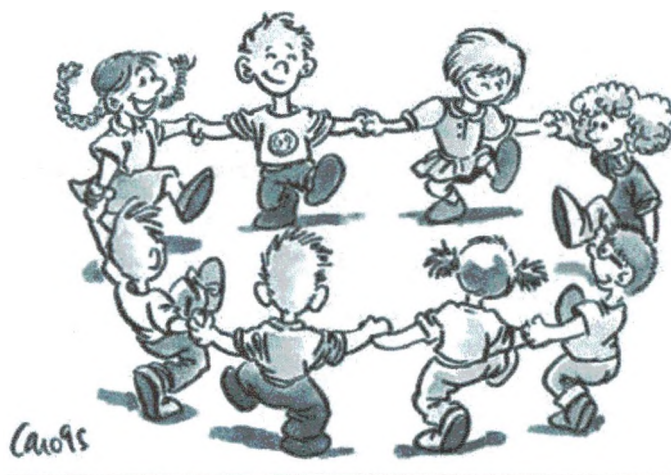
<sup>61</sup> Kaneman-Pougatch, M., et Pedoya-Guimbretiere, E. 1991. Plaisir des sons. Paris, Hatier / Didier. Page 124.

### Activité n°3 : production dirigée

#### Bonjour ma cousine<sup>62</sup>

[http://www.youtube.com/watch?v=HZge8J\\_I\\_5A](http://www.youtube.com/watch?v=HZge8J_I_5A)

|   |                         |
|---|-------------------------|
| - <i>Bonjour, ma cousine.</i>                 | [bɔ̃ʒuRmakuzin]         |
| - <i>Bonjour, mon cousin germain ;</i>        | [bɔ̃ʒuRmɔ̃kuzɛ̃ʒεRmɛ̃]  |
| <i>On m'a dit que vous m'aimiez,</i>          | [ɔ̃madikvumε̃mje]       |
| <i>Est-ce bien la vérité ?</i>                | [esbjālaveRite]         |
| - <i>Je n'm'en soucie guère,</i>              | [ʒmāsusigεR]            |
| <i>Je n'm'en soucie guère.</i>                | [ʒmāsusigεR]            |
| <i>Passez par ici et moi par là,</i>          | [pasepaRisiemwapaRla]   |
| <i>Au revoir, ma cousine, et puis voilà !</i> | [oRvwamakuzinepɥivwala] |



<sup>62</sup> Bustarret, A. 2009. Toutes mes chansons préférées. Paris, Nathan. Page 78

## FICHE PÉDAGOGIQUE 4

**Objectifs du cours** : Reconnaître les phonèmes [ʒ], [ʃ]

**Contenus phonétiques** : [ʒ], [ʃ]

### **Activité n°1 : Sensibilisation et discrimination auditive**


Ecoutez :

*Juste juge jugez Gilles jeune et jaloux* [ʒystʒyʒ ʒyʒeʒil ʒœneʒalu]

*Son chat chante sa chanson* [sɔ̃ʃaʃɑ̃tsaʃɑ̃zɔ̃]


*Suis-je bien chez ce cher Serge ?* [sɥizbiɑ̃ ʃesəʃɛʀsɛʒ]

### **Activité n°2 : intégration corporelle**



[ʒ]

Imaginez un nageur qui vient de lutter contre les vagues pour regagner la rive et qui, épuisé, s'effondre sur le sable en gémissant doucement.

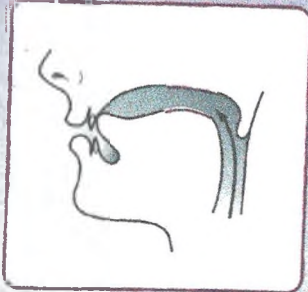


[ʒ]

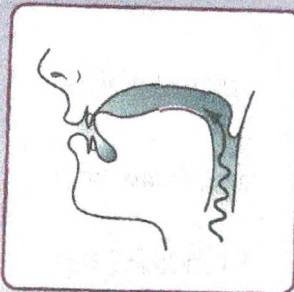
Imaginez le bruit des vagues qui viennent s'échouer sur la plage ou qui se jettent sur les rochers par un jour de tempête.

63

Pour produire le son [ʒ] l'élève doit faire comme s'il voulait faire taire quelqu'un. Puis il doit faire le son [ʒ] comme s'il avait une bouche imaginaire dans la nuque. On peut constater que si l'élève prononce le son [ʒ] de façon correcte, la gorge et/ou la nuque vibrent.



/ʃ/ - pas de vibration des cordes vocales  
- consonne continue : on entend l'air passer entre le dos de la langue et le palais  
- les lèvres sont vers l'avant



/ʒ/ - vibration des cordes vocales  
- consonne continue : on entend l'air passer entre le dos de la langue et le palais  
- les lèvres sont vers l'avant

64

<sup>63</sup> Kaneman-Pougatch, M., et Pedoya-Guimbretiere, E. 1991. Plaisir des sons. Paris, Hatier / Didier. Page 136.

## Activité n°2 : production dirigée

### Il pleut bergère<sup>65</sup>

<http://www.youtube.com/watch?v=mTURrmj8hv0>

|                                       |                     |
|---------------------------------------|---------------------|
| <i>Il pleut, il pleut bergère,</i>    | [ilplø ilpløbɛRʒɛR] |
| <i>Rentre tes blancs moutons,</i>     | [Rɑ̃tR teblɑ̃mutɔ̃] |
| <i>Allons à la chaumière</i>          | [alɔ̃alafomjɛR]     |
| <i>Bergère, vite allons.</i>          | [bɛRʒɛR vitalɔ̃]    |
| <i>J'entends sous le feuillage</i>    | [ʒɑ̃tɑ̃suləfœjaʒ]   |
| <i>L'eau qui tombe à grand bruit,</i> | [lokɪtɔ̃bagRɑ̃brui] |
| <i>Voici, venir l'orage,</i>          | [vwacivniRloRaʒ]    |
| <i>Voici l'éclair qui luit.</i>       | [vwacilekl kilui]   |
| <br>                                  |                     |
| <i>Entends-tu le tonnerre ?</i>       | [ɑ̃ɑ̃tylɛtonɛR]     |
| <i>Il roule en approchant.</i>        | [ilrulɑ̃apRɔfɑ̃]    |
| <i>Prends un abri bergère,</i>        | [pRɑ̃œabribɛRʒɛR]   |
| <i>À ma droite en marchant.</i>       | [amadRwatɑ̃marʃɑ̃]  |
| <i>Je vois notre cabane</i>           | [ʒvwanotRkaban]     |

<sup>64</sup> Charliac, L., Motron, A-C. 1998. Phonétique progressive du français. Paris, CLÉ International. Page 144.

<sup>65</sup> Bustarret, A. 2009. Toutes mes chansons préférées. Paris, Nathan. Page 92.

|                                  |                     |
|----------------------------------|---------------------|
| <i>Et tiens voici venir</i>      | [etjãvwasivniR]     |
| <i>Ma mère et ma sœur Anne</i>   | [mamεRemasœRan]     |
| <i>Qui vont l'étable ouvrir.</i> | [kivõletabluvRir]   |
| <br>                             |                     |
| <i>Bonsoir, bonsoir ma mère,</i> | [bõswaRbõswaRmamεR] |
| <i>Ma sœur Anne bonsoir ;</i>    | [masœRanbõswaR]     |
| <i>J'amène ma bergère</i>        | [ʒamεnmabεRʒεR]     |
| <i>Près de nous pour ce soir</i> | [pRεdnupuRsεswaR]   |
| <i>Va te sécher, ma mie</i>      | [vatseʃemami]       |
| <i>Auprès de nos tisons,</i>     | [apRεdɛnotizõ]      |
| <i>Sœur, fais lui compagnie</i>  | [sœRfɛlyikõpani]    |
| <i>Entrez, petits moutons.</i>   | [ãtRɛptimutõ]       |



## FICHE PÉDAGOGIQUE 5

**Objectifs du cours :** Reconnaître les phonèmes [b], [v]

**Contenus phonétiques :** [b], [v]

### Activité n°1 : sensibilisation auditive

Écoutez :

*Une vache brune bondit et badine avec son petit veau brun*<sup>66</sup>

[ynva]bRyn bɔ̃diebadin aveksɔ̃ptivobRœ̃]

*Valérie va boire avec Boris un bon vin blanc dans un bar vendredi. Ils y vont en bus car ils ne possèdent pas de voiture.*<sup>67</sup>

[valerivabwar avekboris œ̃bɔ̃vẽblā dāzœ̃baR vādRdi ilzyvɔ̃tābys  
kaRilnəposɛdpadvwatyR]

*Dépêchez-vous de finir votre café, et de débarrasser la table et le buffet.*<sup>68</sup>

[depeʃevudəfiniRvotRkafe edədebaRaselatableləbyfe]

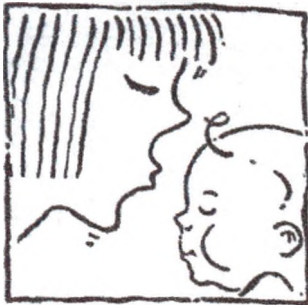
---

<sup>66</sup> <http://phonetique.free.fr/vir/vir2.htm>

<sup>67</sup> <http://phonetique.free.fr/vir/dictee2.htm>

<sup>68</sup> <http://bdemaug.free.fr/virelangues.pdf> n° 91.

## Activité n°2 : intégration corporelle



[b]

Pour prononcer le [b] c'est comme si on s'apprêtait à faire la bise à quelqu'un.

Bouche close, lèvres arrondies et légèrement projetées en avant, voilà le départ d'un baiser et aussi d'un beau [b].

On peut également représenter ce son en fermant le poing. La rondeur du poing rappelle celle des lèvres prêtes à prononcer [b] ainsi que la graphie correspondante, à savoir la lettre « b ».



[v]

Pour prononcer [v] les dents du haut viennent dessiner sur la lèvre inférieure la pointe de la lettre « v ».

On peut également se représenter le son en levant l'index (droit et « pointu » par rapport au poing qui est rond comme nous l'avons vu).

69

## Activité n°3 : production dirigée

Maman, les p'tits bateaux<sup>70</sup>

<http://www.youtube.com/watch?v=CZgQj2lFirs>

-Maman, les p'tits bateaux

[māmāleptibato]

Qui vont sur l'eau

[kivĩsyRlo]

<sup>69</sup> Kaneman-Pougatch, M., et Pedoya-Guimbretiere, E. 1991. Plaisir des sons. Paris, Hatier / Didier.

<sup>70</sup> Bustarret, A. 2009. Toutes mes chansons préférées. Paris, Nathan. Page 140



|                                  |                  |
|----------------------------------|------------------|
| <i>Ont-ils des jambes ?</i>      | [õtildejãbɛ]     |
| <i>-Mais non, mon gros bébé,</i> | [mɛnõmõgRobebe]  |
| <i>S'ils en avaient</i>          | [silzãnavɛ]      |
| <i>Ils marcheraient !</i>        | [ilmaRjɛRɛ]      |
| <i>Vas, quand tu seras grand</i> | [vakãtyseragRã]  |
| <i>Tu sauras comment faire</i>   | [tysoRakomãfɛR]  |
| <i>Tu reviendras sûrement</i>    | [tyrvjãdRasyRmã] |
| <i>Embrasser ta maman</i>        | [ãmbRasetamãmã]  |



## FICHE PÉDAGOGIQUE 6

**Objectifs du cours :** Reconnaître la syllabation et l'intonation.

**Contenus phonologiques :** Syllabation et intonation montante et descendante.

**Activité n°1 : sensibilisation auditive**

### ENTRAÎNEMENT



**3** Après une première écoute (↓) des mini-dialogues, reprenez les réponses en même temps que le locuteur.

| 2 syllabes                      | 3 syllabes                                  | 4 syllabes  | 5 ou 6 syllabes   |
|---------------------------------|---|---|---|
| « Da da ?<br>— Da da. »         | « Da da da ?<br>— Da da da. »               | « Da da da da ?<br>— Da da da da. »                     | « Da da da da da ?<br>— Da da da da da ?                    |
| « C'est là ?<br>— C'est là. »   | « C'est par là ?<br>— C'est par là. »       | « C'est bien par là ?<br>— C'est bien par là. »         | « On peut passer par là ?<br>— On peut passer par là. »     |
| « Mardi ?<br>— Mardi. »         | « À mardi ?<br>— À mardi. »                 | « À mardi soir ?<br>— À mardi soir. »                   | « Rendez-vous mardi ?<br>— Rendez-vous mardi. »             |
| « Six jours ?<br>— Six jours. » | « Dans six jours ?<br>— Dans six jours. »   | « C'est dans six jours ?<br>— C'est dans six jours. »   | « Il vient dans six jours ?<br>— Il vient dans six jours. » |
| « Fini ?<br>— Fini. »           | « C'est fini ?<br>— C'est fini. »           | « Tout est fini ?<br>— Tout est fini. »                 | « C'est vraiment fini ?<br>— C'est vraiment fini. »         |
| « Elle part ?<br>— Elle part. » | « Elle part seule ?<br>— Elle part seule. » | « Elle part toute seule ?<br>— Elle part toute seule. » | « Elle va partir sans lui ?<br>— Elle préfère être seule. » |

**VARIATION :** répétez horizontalement (→).

71

<sup>71</sup> Abry, D., Chalaron, M-L. 2010. Les 500 exercices de phonétique. Paris, Hachette. Page 18.

## Activité n°2 : production dirigée

### 1) Pirouette, cacahuète<sup>72</sup>

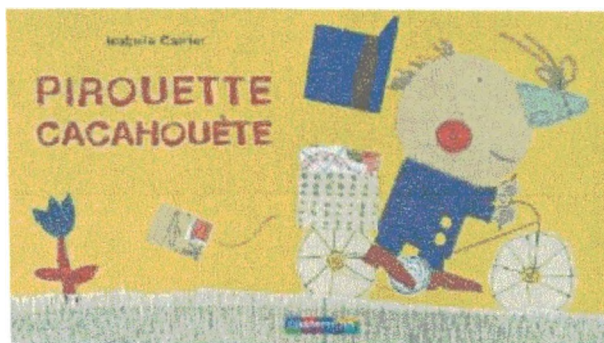
<http://www.youtube.com/watch?v=W0aMIKXajw8&feature=related>

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| Il était un petit homme,                 | [il-e-tɛ œ̃-p-ti-tom]         |
| Pirouette, cacahuète,                    | [pi-Ru-et ka-ka-ʁet]          |
| Il était un petit homme,                 | [il-e-tɛ œ̃-p-ti-tom]         |
| Qui avait une drôle de maison. (bis)     | [ki-a-vɛ-yn-dʁol-d-mɛ-zɔ̃]    |
| Sa maison est en carton,                 | [sa- mɛ-zɔ̃ e-tɑ̃-kaʁ-tɔ̃]    |
| Pirouette, cacahuète,                    | [pi-Ru-et ka-ka-ʁet]          |
| Sa maison est en carton,                 | [sa- mɛ-zɔ̃ e-tɑ̃-kaʁ-tɔ̃]    |
| Les escaliers son en papier. (bis)       | [le-zes-ka-lje sɔ̃-tɑ̃-pa-pj] |
| Si vous voulez y monter,                 | [si-vu-vu-le-zy-mɔ̃-te]       |
| Pirouette, cacahuète,                    | [pi-Ru-et ka-ka-ʁet]          |
| Si vous voulez y monter,                 | [si-vu-vu-le-zy-mɔ̃-te]       |
| Vous vous casserez le bout du nez. (bis) | [vu-vu-ka-s-re lə-bu-dy-ne]   |

<sup>72</sup> Bustarret, A. 2009. Toutes mes chansons préférées. Paris, Nathan. Page 30.

|                                      |                           |
|--------------------------------------|---------------------------|
| Le facteur y est monté,              | [lə-fak-tœR i-e-mɔ̃-te]   |
| Pirouette, cacahuète,                | [pi-Ru-et ka-ka-ʁet]      |
| Le facteur y est monté,              | [lə-fak-tœR i-e-mɔ̃-te]   |
| Il s'est cassé le bout du nez. (bis) | [il-se-ka-se læ-bu-dy-ne] |
| On lui a raccommoḁé,                 | [ɔ̃-lʁi-a Ra-ko-mo-de]    |
| Pirouette, cacahuète,                | [pi-Ru-et ka-ka-ʁet]      |
| On lui a raccommoḁé,                 | [ɔ̃-lʁi-a Ra-ko-mo-de]    |
| Avec un joli fil doré. (bis)         |                           |
| Le beau fil, il s'est cassé,         | [lə-bo-fil il-se-ka-se]   |
| Pirouette, cacahuète,                | [pi-Ru-et ka-ka-ʁet]      |
| Le beau fil, il s'est cassé,         | [lə-bo-fil il-se-ka-se]   |
| Le bout du nez s'est envolé. (bis)   | [lə-bu-dy-ne se-tã-vo-le] |
| Un avion à réaction,                 | [œ̃-na-vjɔ̃ a-Re-ak-sjɔ̃] |
| Pirouette, cacahuète,                | [pi-Ru-et ka-ka-ʁet]      |
| Un avion à réaction,                 | [œ̃-na-vjɔ̃ a-Re-ak-sjɔ̃] |
| A rattrapé le bout du nez. (bis)     | [a-Ra-tRa-pe læ-bu-dy-ne] |
| Mon histoire est terminée,           | [mɔ̃-is-twar-e-tɛR-mi-ne] |

|   |                             |
|---|-----------------------------|
| Pirouette, cacahuète,                   | [pi-Ru-et ka-ka-ʁet]        |
| Mon histoire est terminée,              | [mɔ̃-is-twar-e-tɛR-mi-ne]   |
| Messieurs, mesdames applaudissez. (bis) | [me-sjø-me-dam a-plo-di-se] |



## 2) Promenons-nous dans les bois<sup>73</sup>

<http://www.youtube.com/watch?v=AjYuK9cB8X8>

Promenons –nous dans les bois

Pendant que le loup n'y est pas.

Si le loup y était,

Il nous mangerait.

Mas comme il n'y est pas,

Il (ne) nous mangera pas.

Loup y es-tu ?

---

<sup>73</sup> Bustarret, A. 2009. Toutes mes chansons préférées. Paris, Nathan. Page 34

Que fais-tu ?

Je mets ma chemise !

Refrain

Je mets mes lunettes !; ma veste ; mes chaussettes ; etc.

Refrain

J'arrive !



*CHAPITRE 4 :*  
*TRAVAIL DE TERRAIN*

## 1.1. Description de l'établissement

Notre travail de terrain continue d'avoir lieu au Collège Antoine de Saint-Exupéry, qui a été fondé en 2001 à Coihaique, une ville d'environ 50.000 habitants dans l'extrême sud du Chili (XI région). C'est un lycée scientifique-humaniste, catholique qui tente de donner une éducation de qualité à tous ses élèves du primaire et du secondaire.



L'établissement reçoit une aide financière de l'état mais les parents d'élèves participent aussi du financement. Il y a trois ans, l'établissement a inauguré le



bâtiment de l'école primaire, raison pour laquelle actuellement il y a environ 6.000 élèves matriculés au total.

Pour bien décrire le travail réalisé, il convient de mentionner certaines caractéristiques pratiques telles que le nombre d'élèves par classe et autres données singulières de cet établissement.

Il y a une classe par niveau entre 1° et 6° básico (Education Primaire), et deux classes par niveaux entre 7° básico et 4° medio. Toutes les classes sont identifiées par un type d'arbre existant à la Patagonie (*ñire, ciruelillo, arrayán, ciprés, mañio, raulí, álamo, calafate, abedul, canelo, avellano, laurel, tepa, maiten, alerce, araucaria, lenga, roble*).

Cet établissement a comme particularité intéressante pour nous, d'être le seul dans la région où l'on apprend le français pendant toute la scolarité, c'est-à-dire, de la première année de l'école primaire jusqu'à la dernière, à la fin des études secondaires.

J'ai pris connaissance de toutes les classes dont j'avais la charge, la dernière semaine de mars<sup>74</sup>. Ceux-ci sont les 6 premiers niveaux et la plupart sont des

---

<sup>74</sup> Cette année, ils cherchaient une professeure jeune qui pouvait s'installer dans la ville pour faire les cours de français au plus petits (1° à 6° básico). Alors, j'ai eu l'opportunité de commencer cette expérience dans une période assez bouleversée dans la région, étant données les manifestations populaires qui demandaient des soutiens pour la Patagonie. De fait, on a commencé les cours quelques semaines après de ce qui était stipulé, ce qui a aussi empêché le parcours normal des activités prévues.

classes assez nombreuses. Les élèves se sont montrés contents et réceptifs, car ils voyaient enfin une professeure jeune qui venait animer le cours de français. Jusqu'à l'année dernière ils ont eu une autre professeure avec plus d'expérience, mais qui n'était pas habituée à travailler avec des groupes d'enfants si abondants. Quant à moi, c'est ma première expérience de travail formel dans le système d'éducation chilien, et j'ai la chance de pouvoir l'associer directement à des observations qui font directement partie de cette recherche en didactique de FLE.

La classe la plus petite est, en effet, celle des enfants de 1º básico Ñire. Il y a 10 garçons et 7 filles, ce qui fait une somme de 17 élèves. Par contre, la classe suivante (2º básico Ciruelillo) les élèves sont beaucoup plus nombreux : il y a 15 garçons et 28 filles, c'est-à-dire, 43 élèves au total. Ce sont les conditions de travail quotidien et elles ont, comme on l'imagine, une influence importante pour une discipline comme la nôtre. Pourtant, celle-là n'est pas la classe la plus nombreuse, du fait que le 3º básico Arrayán a au total 47 élèves, dont 21 sont des filles et 26 des garçons. Puis, le 4º básico Cipres a 11 filles et 17 garçons ce qui fait 28 élèves au total. Dans le 5º básico Mañío, il y a 46 élèves, 23 filles et 23 garçon. Enfin, le 6º básico Raulí il y a 25 filles et 18 garçon, ce qui fait en somme 43 élèves. C'est avec tout ce public d'apprenants que j'ai essayé d'appliquer les principes de phonétique dont je vais par la suite présenter les résultats les plus saillants.



3° básico Arrayán



3° Básico Arrayán



6° Básico Raulí

#### 4.2. La prononciation en œuvre : le travail en classe

Pour la plupart des élèves, au moins ceux qui sont actuellement entre 3° et 6° Básico, le cours de français n'était pas quelque chose d'inconnu. C'est leur troisième année dans l'établissement, donc tous ceux qui y assistaient régulièrement ont suivi les cours de français.

Lors de mon arrivée, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils avaient appris les années précédents, afin de savoir où on en était vraiment. Le diagnostic ne fut pas bien brillant : dans tous les niveaux on entendait dire la même chose : qu'il y avait pas mal d'élèves nouveaux... Toutefois, les plus anciens n'étaient pas mieux lotis, puisqu'ils étaient à peine capables d'articuler un petit « bonjour ! ».

Cet établissement, quoiqu'ayant ses caractéristiques propres, donne aussi une idée de ce que l'on trouve peut trouver dans plupart des établissements du système éducatif chilien.

Il est évident que comme ce sont de grands groupes, la diversité des besoins chez les enfants est très variable, surtout si comme c'est ici le cas, il n'y a pas de présélection pour devenir élève de l'école, raison pour laquelle cette année on a mis en place un programme d'intégration pour les apprenants ayant des difficultés en calcul d'une part, et en « langage et communication » (en langue espagnole) d'autre part. Ce dernier point nous intéresse particulièrement puisque nous avons, en effet des élèves ayant des troubles du langage, comme par exemple une dyslexie, ou de façon plus sérieuse encore des troubles mixtes, autrement dit, ayant plus d'une difficulté spécifique au niveau du langage. Nous reproduisons la liste mentionnant ces difficultés qui ont donc une influence directe sur le travail en phonétique.

| N° | RUT            | Fecha de Nacimiento | NOMBRE                                  | CURSO     | DIAGNOSTICO                          |
|----|----------------|---------------------|---|-----------|--------------------------------------|
|    | Primero Básico |                     |   |           |                                      |
| 1  | 22.083.171-8   | 01/02/2008          | Rafaela Alexandra Arias Aburto          | 1° Básico | Trastorno Mixto del Lenguaje         |
| 2  | 21.840.439-1   | 17/05/2005          | José Ignacio Guzmán Pama                | 1° Básico | Trastorno Mixto del Lenguaje         |
| 3  | 21.988.864-X   | 06/12/2005          | Manuel Ignacio Silva Hernández          | 1° Básico | Trastorno Expresivo del Lenguaje     |
| 4  | 21.838.373-4   | 05/04/2005          | Benjamín Iván Villarreal Padilla        | 1° Básico | Trastorno Mixto del Lenguaje         |
|    | Segundo Básico |                     |   |           |                                      |
| 1  | 21.280.082-8   | 20/03/2003          | Claudio Daniel Enrique Reyes San Martín | 2° Básico | Dificultad Específica de Aprendizaje |
| 2  | 21.784.385-6   | 30/01/2005          | Pablo Ignacio Vera González             | 2° Básico | Trastorno Mixto del lenguaje         |
| 3  | 21.658.808-0   | 03/08/2004          | Francisco Muñoz Franco                  | 2° Básico | Trastorno Mixto del lenguaje         |
| 4  | 21.679.989-5   | 08/10/2004          | Jeset del Carmen Hidalgo López          | 2° Básico | Dificultad específica de aprendizaje |
| 5  | 21.795.163-1   | 08/03/2005          | Maria Jesús Fernández Saldívar          | 2° Básico | Trastorno Mixto del lenguaje         |
|    | Tercero Básico |                     |   |           |                                      |
| 1  | 21.427.561-0   | 21/10/2003          | Antonia Ingeola Berz Hernández          | 3° Básico | Dificultad Específica de Aprendizaje |
| 2  | 21.501.317-0   | 07/02/2004          | Benjamín Ian Guy Peña Trullén           | 3° Básico | Trastorno Mixto del lenguaje         |
| 3  | 21.471.000-5   | 28/12/2003          | Guemina Michelle Isidora Rosal Orellana | 3° Básico | Dificultad Específica de Aprendizaje |
| 4  | 21.280.064-8   | 02/08/2003          | Benjamín Alonso Casas Lagos             | 3° Básico | Dificultad Específica de Aprendizaje |
| 5  | 21.183.232-0   | 10/03/2003          | David Ignacio Gómez Anríbal             | 3° Básico | Trastorno Mixto del Lenguaje         |
|    | Cuarto Básico  |                     |   |           |                                      |
| 1  | 20.913.336-9   | 15/11/2001          | Felipe Ignacio Soto Aedo                | 4° Básico | Déficit atencional                   |
| 2  | 21.183.238-K   | 01/04/2003          | Rayen Andrea Alderete Fernández         | 4° Básico | Déficit atencional                   |
| 3  | 21.090.803-K   | 12/08/2002          | Diego Alexander Gómez Alvarado          | 4° Básico | Dificultad Específica de Aprendizaje |
| 4  | 21.198.484-0   | 21/11/2002          | Boris Agustín Molina Soto               | 4° Básico | Dificultad específica de Aprendizaje |
| 8  | 20.987.216-2   | 09/10/2002          | Benjamín Nicolás Vidal Gallardo         | 4° Básico | Dificultad Específica de Aprendizaje |
|    | Quinto Básico  |                     |   |           |                                      |
| 1  | 20.910.881-K   | 25/10/2001          | John David Parada Medina                | 5° Básico | Dificultad específica de Aprendizaje |
| 2  | 21.001.405-8   | 13/04/2002          | Paz Valentina Marquiza Mignolla         | 5° Básico | Dificultad Específica de Aprendizaje |
| 3  | 20.752.496-6   | 14/04/2001          | Leonardo Camilo Villegas Pérez          | 5° Básico | Dificultad específica de aprendizaje |
| 4  | 20.031.687-7   | 20/04/2001          | Vicenta Antonio Ballester Ballester     | 5° Básico | Déficit atencional                   |
| 6  | 20.832.108-4   | 14/08/01            | Luciano Villarreal López                | 5° Básico | Déficit atencional                   |
|    | Sexto básico   |                     |   |           |                                      |
| 1  | 20.277.762-7   | 30/11/2000          | Gerson Arturo Rosal Orellana            | 6° Básico | Déficit atencional                   |
| 2  | 19.818.056-8   | 14/09/1998          | Hector Fabián Almonacid Cárcamo         | 6° Básico | Dificultad Específica de Aprendizaje |
| 3  | 20.484.168-4   | 30/01/2000          | Sebastián Andrés Palma Foltzok          | 6° Básico | Déficit atencional                   |
| 4  | 20.318.312-7   | 21/04/2000          | Sebastián Eduardo Ruiz Anríbal          | 6° Básico | Dificultad específica de aprendizaje |

5

Felipe Aguilón

6° Básico

Dificultad específica de Aprendizaje

En moyenne cela signifie pour nous un nombre approximatif de 30 élèves (5 par niveau) qui présentent des troubles dont il faut tenir compte aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

Mentionnons le cas singulièrement grave de Héctor Almonacid qui d'après sa date de naissance devrait être en 1° E.M. mais qui, à cause de ses difficultés d'apprentissage se retrouve encore à 6° E.B.

C'est dans l'ensemble de ces conditions de travail que se sont réalisées les activités professionnelles à partir des quelles j'ai proposé les fiches pédagogiques qui ont déjà été exposées mais qu'il convient de commenter.

Les cours n'ont commencé qu'à la fin du mois de mars, alors les résultats réels ne seront pas vraiment significatifs à cause du temps trop court pour un véritable suivi. Cependant, pendant ce laps de temps de cours, j'ai tout de même pu travailler avec quelques fiches pédagogiques dans la classe de 3<sup>o</sup> básico.

Et comme j'y suis aussi la tutrice, les élèves sont bien motivés pour le cours de français. Au début, avec la première chanson (voir fiche pédagogique 3) ils étaient inquiets parce que, même s'ils ont eu cours de français les années précédentes, ils ne produisaient pas de phrases en langue cible.

Avant de chanter la première chanson, ils l'ont écoutée pour après la répéter. Pourtant, même s'ils devaient répéter phrase par phrase (pas la chanson toute entière), ils m'ont demandé de l'écrire au tableau, pour faire une sorte de karaoké. C'est là qu'ils ont le mieux compris que la prononciation française n'était pas nécessairement pareille à l'écriture. Ils ont fait les associations entre la prononciation et l'écriture et ils ont pratiqué la phonétique en produisant les sons qui n'existaient pas dans leur langue maternelle.

Malgré les vides qu'ils ont eu pendant l'évaluation, la plupart sont arrivés à produire les sons [z] en le distinguant du son [s] et en plus ils ont pratiqué le phonème [ʒ], qui ne connaissent que dans le mot « *bonjour* »

Lorsqu'ils ont appris la deuxième chanson (voir fiche 5), ils avaient une petite crainte parce que l'objectif n'était pas seulement de chanter afin d'améliorer leur prononciation, mais aussi de la présenter en public, sur un plateau pour « la fête des Mères ». On a pratiqué la chanson pendant trois séances, et ils ont pu la présenter le 10 mai.



Clase de « 3° Básico » présentant une chanson française  
pour le jour de la Fête des Mères





## CONCLUSION

Au terme de ce travail, nous voyons, d'une part que la progression de la prononciation peut continuer à évoluer si l'on reprend méthodologiquement des notions suivant des modèles qui ont, quand même, structuré l'accès à l'oral dans les aspects phonétiques et phonologiques. C'est, en effet, ce que l'on peut voir dans les nouvelles méthodes d'apprentissage du FLE qui possèdent un espace phonétique et phonologique visibles de façon systématique dans leurs pages.

D'autre part, nous pensons que l'acquisition de la prononciation du français peut contribuer à corriger celle de la langue maternelle, de même que l'écriture et l'orthographe en général. C'est vrai que nous avons parfois rencontré des difficultés : par exemple, nous avons mentionné le cas des enfants de 1<sup>o</sup> E.B., pour qui l'écriture en langue étrangère n'est pas évidente du fait qu'ils ne la connaissent pas encore bien dans leur propre langue. Pourtant, le fait de reconnaître les lettres de l'alphabet, et de les attribuer à d'autres sons en dehors de ceux de la langue espagnole, peut faciliter après l'acquisition des règles de prononciation et celles de l'orthographe dans les deux langues. C'est pourquoi nous avons souvent pensé à mener une approche dans le cadre des travaux réalisés en intercompréhension des langues latines, et nous estimons que c'est sous cette influence théorique et pratique que les futures générations pourront le mieux de progresser en français langue étrangère. Cela signifie aussi qu'il manque encore beaucoup à cette recherche pour lui mettre un point final, mais le chemin parcouru nous encourage au moins à poursuivre l'effort pour que ce qui a déjà été produit soit un

enrichissement permanent autant pour le cours de français langue étrangère que pour celui d'espagnol langue maternelle.

## BIBLIOGRAPHIE

## LIVRES

- BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANX, M. 1991. Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, CLÉ International.
- BUSTARRET, A. 2009. Toutes mes chansons préférées. Paris, Nathan.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C., BOURDAGES, J. 1998. Le point su la phonétique. Paris, CLÉ International
- CLAS, A. 1983. Sons et langage. Montréal, Sodilis.
- DERIVERY, N. 1997. La phonétique du français. Paris, Éditions du Seuil.
- CUQ, J-P., et GRUCA, I. 2005. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, Presse universitaires de Grenoble.
- GARABÉDIAN, M. 1981. « Perception et production dans la maîtrise phonétique d'une langue ». Lecture, motivation, phonétique. Actas de las IVas Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- LÉON, P. 2009. Phonétisme et prononciation du français. 5<sup>e</sup> édition. Paris, Armand Colin.
- SOLER, L., et autres. 2007. Fonética y fonología hoy: una perspectiva plurilingüe. Cordoba, Argentine.
- TASSARA, G. 2012. Eléments suprasegmentaux ou prosodiques. À paraître in revue Synergies. Chili.
- TROUBETZKOY, N.S. 1970. Principes de phonologie. Paris, Klincksieck.

## MÉTHODES

- ABRY, D., et CHALARON, M-L. 2010. Les 500 exercices de phonétique avec corrigés. Paris, Hachette.
- CHARLIAC, L., MOTRON, A-C. 1998. Phonétique progressive du français. Paris, CLÉ International.
- DENISOT, H., et MACQUART MARTIN, C. 2009. Super Max 1.
- KANEMAN-POUGATCH, M., et PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. 1991. Plaisir des sons. Paris, Hatier / Didier.

## VOIR ÉGALEMENT

- CALLAMAND, M. 1972. L'intonation expressive. Paris, Hachette-Larousse.
- LEYBRE PEYTARD, M., MALANDAIN, J-L. 1982. Décrire et découper la parole. Tomes 1 et 2, BELC, Paris.
- MALMERG, B. 1971. Les domaines de la Phonétique. Paris, PUF.
- MARTINS-BALTAR, M. 1977. De l'énoncé à l'énonciation, une approche des fonctions intonatives. Paris, Didier-CREDIF.
- NOIZET, G. 1980. De la perception à la compréhension du langage. Paris, PUF.

- RENARD, R. 1971. Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Paris, Didier.
- RIVENC, P. 1977. « Mise au point sur la méthodologie audio-visuelle », Les langues modernes n°4, APLV.

## SITOGRAFIE

- APPRENDRE.TV. Prononciation / Groupe rythmique et intonation (1). TV5Monde. Disponible en : <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/enseigner-apprendre-francais/Premiere-classe/Manuel-d-aide/Les-loisirs/Proposer-une-sortie/p-2883-Ig0-Prononciation-Groupe-rythmique-et-intonation-1-.htm>
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2009. Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, Division des politiques linguistiques. Disponible en : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>
- MORENO, P., TASSARA, G., VILLALÓN, C. 2011. Formation pour le multilinguisme. Synergies Chili n°7. Pp.21-75. Disponible en <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili7/moreno3.pdf>
- PUREN, C. 2004. L'évolution historique des approches en didactique des langues-culture, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF). École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand. Disponible en : <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>
- <http://bdemaug.free.fr/virelangues.pdf>
- <http://phonetique.free.fr/>

