

Centro de Estudios de Postgrado

Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**POUR UN ENSEIGNEMENT
DE LA PHONÉTIQUE
PLUS SYSTÉMATISÉ
AUX NIVEAUX INTERMÉDIAIRES**

Alumno/a: Serrano Membrives, Elena

Tutor/a: Prof.^a Dña. Julie Pasquier
Dpto: Lenguas y Culturas Mediterráneas – Francés

SOMMAIRE

1. RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS.....	1
2. INTRODUCTION	2
3. JUSTIFICATION.....	3
4. CADRE THÉORIQUE.....	4
4.1. Origine de la langue parlée	4
4.2. Qu'est-ce que la phonétique et la phonologie ?	5
4.2.1. Rôle de la phonétique et de la phonologie	5
4.2.2. Phonétique	6
4.3. Histoire de l'enseignement de la phonétique à travers les méthodes d'enseignement.....	6
4.3.1. La méthodologie traditionnelle	7
4.3.2. La méthodologie directe	7
4.3.3. La méthodologie active	8
4.3.4. La méthodologie audio-orale	9
4.3.5. La méthodologie audiovisuelle.....	9
4.3.6. La méthodologie SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle).....	10
4.3.7. L'approche communicative	11
4.3.8. L'approche actionnelle	13
4.4. Comparaison des différentes méthodes de correction phonétique.....	15
4.4.1. Méthode articulatoire	15
4.4.2. L'audition de modèles	15
4.4.3. Méthode des oppositions phonologiques	16
4.4.4. Méthode verbo-tonale	16
4.5. Problématique de l'enseignement de la prononciation	18
4.5.1. Problématique de l'enseignement de la prononciation pour les enseignants	18
4.5.2. Problématique de l'enseignement pour les élèves	19
4.6. Phonétique et orthographe.....	22
4.7. Pratique de la prononciation en cours.....	24
4.7.1. Séquence didactique	25
4.8. Correction phonétique	33
4.8.1. L'axe de tension.....	33
4.8.2. L'axe clair et sombre	34
4.8.3. Changement de la prosodie	35
4.8.4. Prononciation nuancée et prononciation déformée	36

4.8.5. Entourages facilitants	36
4.8.6. Gestualité accompagnatrice	38
4.8.7. La discrimination auditive	38
4.8.8. La labialité	39
4.8.9. La durée	39
4.8.10. Le découpage syllabique régressif/progressif	39
4.8.11. Les couleurs	39
4.8.12. Le jeu théâtral	39
4.9. Enquête réalisée aux apprenants des niveaux intermédiaires	40
5. SÉQUENCE DIDACTIQUE.....	41
5.1. Contextualisation.....	42
5.2. Contextualisation de la classe	43
5.3. Temporalisation.....	44
5.4. Objectifs généraux	44
5.5. Objectifs spécifiques	44
5.6. Contenus	45
5.7. Critères d'évaluation associés aux objectifs	45
5.8. Évaluation.....	45
5.9. Méthodologie	47
5.10. Ressources	48
5.11. Diversité des apprentissages	48
5.12. Transversalité et interdisciplinarité	48
5.13. Innovation	49
5.14. UNITÉ DIDACTIQUE 3 – Le « h ».....	49
5.15. UNITÉ DIDACTIQUE 7 – Le [ã]	55
5.16. UNITÉ DIDACTIQUE 8 – La chute du [ə].....	62
6. CONCLUSION	69
7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	70
7.1. Sitographie	70
7.2. Bibliographie	73

1. RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS

Résumé

L'objectif de cet article est de faire une recherche sur l'enseignement de la phonétique en classe. Il vise à rapprocher cette discipline de l'enseignant par l'étude de l'histoire de son enseignement, des différents courants de la phonétique corrective, des difficultés de son enseignement tant pour l'enseignant que pour l'étudiant et de sa possible séquence pour le cours. La deuxième partie du travail consistera à développer ce séquençage didactique du matériel phonétique tout au long d'un cours, ainsi que la méthodologie qui serait appliquée, le développement des activités de classe et de leur correction phonétique.

Mots clé : phonétique, phonétique corrective, méthode verbo-tonale (MVT), séquence didactique, français langue étrangère

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo hacer una investigación acerca de la enseñanza de la fonética en clase. Pretende acercar esta disciplina al profesor a través del estudio de la historia de su enseñanza, las diferentes corrientes de fonética correctiva, las dificultades de su enseñanza tanto para el profesor como para el alumno y su posible secuenciación durante un curso. La segunda parte del trabajo consistirá en el desarrollo de esta secuenciación didáctica del material fonético a lo largo de un curso, así como la metodología que se aplicaría, el desarrollo de actividades de clase y su corrección fonética.

Palabras clave : fonética, fonética correctiva, método verbotonal (MVT), secuencia didáctica, francés lengua extranjera (FLE).

2. INTRODUCTION

Cet article traite de l'enseignement de la phonétique en français langue étrangère et se concentre sur le rôle de la phonétique corrective. La phonétique corrective propose des méthodes complémentaires à l'enseignement traditionnel des langues afin de corriger et d'optimiser la prononciation des apprenants dans une langue étrangère. Cette approche en phonétique est abordée du point de vue de l'enseignant : sa connaissance et son application possible en classe. Sachant que chaque niveau d'apprentissage nécessite une approche méthodologique différente, le travail est donc délimité pour l'enseignement dans les Écoles Officielles de Langues, spécifiquement pour les niveaux intermédiaires. La deuxième partie du travail consiste en une séquence didactique des contenus qui sera axée sur l'application pratique des connaissances acquises dans le cadre théorique.

Parfois, l'enseignement de la phonétique est abordé de manière moins systématisée que d'autres aspects de la langue, tels que la grammaire ou le vocabulaire, chaque enseignant ayant une manière différente de l'aborder en classe ou pouvant même ne pas être traité du tout. Cela peut être dû à de multiples causes, que nous allons étudier dans ce document.

Nous traiterons de l'origine du langage parlé afin d'avoir une idée générale des mécanismes qui ont participé à sa genèse et de nous donner un aperçu du fonctionnement de la parole. Dans un deuxième temps, nous aborderons la phonétique et la phonologie en tant que disciplines et délimiterons le rôle joué par chacune d'elles. Nous poursuivrons avec une étude des principales méthodologies d'enseignement des langues étrangères utilisées au cours de l'Histoire et de la manière dont elles ont traité les questions phonétiques. La connaissance de l'Histoire peut nous permettre de comprendre le traitement et l'état de la méthodologie phonétique actuelle. Puis, nous aborderons les différentes méthodes de phonétique corrective, leurs points forts et leurs inconvénients, ce qui nous aidera à prendre conscience des différentes formes de correction en classe et les appliquer à une situation concrète. Nous aborderons ultérieurement les différentes difficultés de l'enseignement de cette discipline, tant pour l'enseignant que pour les élèves. Ensuite, nous établirons une séquence didactique pour l'enseignement de la phonétique aux niveaux intermédiaires, dans ce cas, après avoir analysé la réglementation et en tenant compte des difficultés phonétiques des niveaux intermédiaires, nous concevrons une séquence pour la première année de B2 de l'École Officielle de Langues. En outre, quelques exemples d'éléments à utiliser dans la phonétique corrective seront présentés de manière plus détaillée. De plus, nous avons mené une enquête auprès des étudiants français ; bien qu'elle n'ait qu'une valeur indicative, elle nous permet d'avoir un aperçu général de l'opinion des étudiants sur l'enseignement de la phonétique. La deuxième partie de ce travail consiste à préparer

une séquence didactique et élaborer quelques exercices de cette séquence didactique, choisis par éléments phonétiques à enseigner dans chaque unité didactique.

3. JUSTIFICATION

On peut distinguer trois types de littérature en phonétique : celle qui explique la phonétique en tant que discipline et ses différentes caractéristiques, celle qui se centre sur l'enseignement de la phonétique en classe, et celle qui est consacrée à la correction phonétique. Tout au long de ce travail, nous nous concentrerons sur les deux derniers types. La connaissance de la phonétique en tant que discipline est importante pour la maîtrise et le travail d'un enseignant. Cependant, il est tout aussi important de savoir comment l'aborder en classe. C'est-à-dire, il est nécessaire d'avoir une bonne quantité d'outils et de connaissances pour pouvoir l'expliquer en classe, ainsi que pour pouvoir la corriger.

C'est une discipline ardue en raison de la difficulté de la comprendre, mais aussi de sa technicité. Pour cette raison, et étant donné que le cadre législatif peut être moins spécifique que pour d'autres disciplines, il est resté complexe de la systématiser en classe. Nous trouvons intéressante la citation de Louis Porcher mentionnée dans le livre d'Abry & Dominique qui peut nous donner une vision de ce que nous essayons de transmettre.

« La phonétique pour les non-spécialistes, est une science ardue, vaguement intimidante par sa technicité même. On espère apprendre à l'utiliser, on n'envisage pas sérieusement de chercher à la connaître [...]. Discipline vécue à la fois comme difficile et indispensable, la phonétique a tenu, dans la didactique, une place toujours singulière : tantôt éminente, tantôt subalterne, jamais anodine. Redoutée, fascinante, elle s'incarne pédagogiquement et sociologiquement, pour l'apprenant comme pour le bétotien, dans l'une des valeurs les plus hautes de la pratique langagière : la prononciation » (Cité par Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 7).

L'objectif du présent travail est de donner des idées à l'enseignant afin de faciliter sa tâche dans cette discipline, de lui offrir des ressources pour organiser son propre matériel didactique, et de lui donner des outils pour corriger et systématiser cet enseignement.

4. CADRE THÉORIQUE

4.1. *Origine de la langue parlée*

Laissant d'un côté les théories qui ne sont pas scientifiques, telles que la création basée sur la Bible dans laquelle un Dieu a donné la vie, et même la capacité de parler aux êtres humains, nous trouvons deux types de théories : les thèses qui prônent la continuité et celles qui lui font front.

Les défenseurs de la théorie qui défendent la continuité cherchent des éléments chez les animaux qui pourraient avoir précédé notre langage, tels que des systèmes de communication des insectes ou des dauphins. Vu la complexité du langage, on a peine à croire qu'il ait été créé du néant ; bien au contraire il s'agirait du résultat d'un processus développé durant des millions d'années.

Hors de doute pour les défenseurs de cette thèse que le langage gestuel, l'usage des mains, précède le langage verbal (Corballis, 2002). Cependant, pour d'autres auteurs, le langage a évolué de la cognition animale et non pas de la communication animale. Le langage surgit des systèmes cognitifs qui existaient déjà.

Par exemple, les singes sont plus autonomes et plus individualistes que les premiers humains, et cela aurait empêché le développement du langage chez cette espèce.

En effet, nous trouvons dans la nature d'autres types de langage complexes qui pourraient être à l'origine de l'évolution du langage, tel que la théorie Darwinienne défend. Karl von Frisch, après avoir passé plusieurs années à étudier les abeilles, a découvert que ces dernières peuvent communiquer à travers une danse. Lorsqu'elles trouvent une source de pollen ou d'eau et qu'elles rentrent à la ruche, elles procèdent à régurgiter le nectar ou à décharger le pollen. Dans le cas où les ouvrières montrent leur intérêt, l'abeille dansera pour leur montrer le chemin à suivre. (Jayat, 2018).

Une recherche menée par Ryuji Suzuki a confirmé que les baleines ont leur propre syntaxe, une syntaxe qui utilise des unités de sons pour construire des phrases qui pourraient être combinées entre elles et former des chansons de plusieurs heures. (MIT, 2006).

Parmi les théories qui ne prônent pas la continuité, Pinker (1994) explique que cela pourrait être le résultat des propriétés structurales du cerveau développées pour d'autres motifs comme, par exemple, une sélection de cerveaux plus grands avec une superficie corticale plus ample, avec une spécialisation hémisphérique pour le traitement analytique ou avec une autre propriété structurale importante (p. 398).

Cependant, la théorie prédominante est actuellement celle où le langage est l'adaptation d'un produit de la sélection naturelle. Pinker (1994) explique que la sélection naturelle est le moteur de l'évolution du langage parce qu'elle comprend une

grande quantité de composants très complexes, comme la syntaxe, une morphologie composée par des systèmes combinatoires pour former des unités, un vaste lexique, un conduit vocal construit pour la production de la langue parlée et une série d'algorithmes pour l'analyse syntaxique et l'apprentissage (p. 397). Pour Pinker, cela n'est pas le produit du hasard, mais cela a été favorisé par la sélection naturelle pour avoir un avantage adaptatif très important : la communication (Pérez-Mantero, 1993, p. 106).

4.2. Qu'est-ce que la phonétique et la phonologie ?

La phonétique et la phonologie sont des branches de la linguistique qui étudient l'aspect sonore du langage. La phonétique et la phonologie sont des disciplines complémentaires.

Pour les premières études sur les langues vernaculaires, la correspondance entre l'orthographe et les sons d'une langue a commencé avec la création d'alphabets phonétiques. La phonétique trouve sans doute ses racines dans ces premières réflexions sur les sons et leur mode de représentation. Cependant, la phonétique, conçue comme une étude systématique des caractéristiques acoustiques, articulatoires et perceptives des sons, est une discipline récente liée aux progrès physiques dans la décomposition du son (menés par Fourier dans la première moitié du XIXe siècle) ainsi qu'aux progrès linguistiques dus à la découverte du sanskrit à la même époque (Muñiz-Cachón, 2009, p. 1).

C'est dans les années 1930 que Nikolai Troubetskoï, Roman Jakobson et leurs collègues du Cercle linguistique de Prague proposent la division et la différenciation de la phonétique et de la phonologie.

Ainsi, la phonétique est centrée sur l'étude des sons de la langue. Elle étudie les possibilités phoniques humaines et parvient à expliquer les sons utilisés. Le mot « phonétique » dérive du préfixe grec « phono », qui signifie « son, voix » et du mot grec relatif aux sons articulés. Elle comprend plusieurs disciplines chargées d'aspects divers.

D'après Ibarren (2005), la phonologie c'est l'étude des sons du langage que comprend l'examen de la manière par laquelle les sons sont interprétés et coordonnés pour transmettre des messages significatifs qui ont une valeur différenciée (p. 17).

4.2.1. Rôle de la phonétique et de la phonologie

Pour Iribarren (2005) la phonétique a un caractère fondamentalement articulatoire, tandis que la phonologie est éminemment significative. Cependant, les frontières entre les deux aspects de cette branche de la linguistique ne sont ni nettes ni uniformes et, de plus, elles sont très variées et différentes entre les langues (p. 177).

Ohala (1997) explique que la phonétique a un rapport avec la découverte et la description des sons vocaux utilisés par l'espèce humaine, l'étude de l'articulation, l'acoustique et la perception. La phonologie analyse comment les sons sont utilisés dans un modèle ou fonction du langage, comment ils sont représentés et utilisés dans la grammaire mentale des locuteurs. La phonétique travaille avec la manifestation des sons de l'élocution concrets et physiques ; la phonologie avec les manifestations abstraites, psychologiques, plus générales, avec la nature du langage humain et la faculté génétique qui le rend possible. La phonétique utilise les méthodes des sciences naturelles ; la phonologie utilise les méthodes des sciences sociales voire des sciences humaines (p. 676).

4.2.2. Phonétique

Dans le cadre de ce travail, la phonétique sera le centre de l'étude. La phonétique est une science interdisciplinaire qui touche l'acoustique, la physique, la physiologie, la psychologie, la médecine, la sociologie, l'anthropologie, etc. Elle imprègne des champs divers tels que la psycho-acoustique de la parole, la pathologie du langage, la didactique des langues, l'informatique, la synthèse et reconnaissance automatique de la parole, l'audiométrie.

De la même manière, elle comprend trois grands domaines comme la phonétique articulatoire, la phonétique acoustique et la phonétique perceptive. La phonétique articulatoire concerne la physiologie de la phonation et les particularités articulatoires des sons de parole. La phonétique acoustique traite de l'aspect physique des sons de parole en analysant le signal de la parole et la phonétique perceptive s'applique à la perception des sons paroliers (Billières, 2014).

4.3. Histoire de l'enseignement de la phonétique à travers les méthodes d'enseignement

Dans ce point, nous traiterons les méthodologies au cours de l'histoire et plus spécifiquement, le traitement de la phonétique dans ces méthodologies.

Lorsque l'on aborde le champ théorique de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, le terme *méthodologie* et *méthode* sont souvent utilisés avec le même sens, ou, un sens très proche. Pour cette raison, les ouvrages consacrés à ce domaine définissent le sens que chaque auteur donne à ces termes (Stoian, 2006).

4.3.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, également dénommée méthode classique et méthode grammaire-traduction, avait pour but de présenter la conception sur la langue et sur l'enseignement, les procédés et techniques de classe, le choix et le traitement du matériel didactique. (Stoean, 2006). Elle était basée sur l'enseignement des langues anciennes étant donné que le latin et le grec avaient constitué l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes. Pour mieux comprendre l'origine de cette méthodologie, il faut remonter à l'origine de l'enseignement des langues anciennes à l'école. Le latin a été le modèle de cette méthodologie car il a été introduit dans le système plusieurs années avant le grec. En outre, l'objectif des cours de grec était l'étude de la compréhension écrite (Puren, 1988, p. 18).

La méthodologie traditionnelle consacre son étude théorique à la langue, la culture et l'enseignement et l'apprentissage. La base sera la « grammaire-traduction ». Dans cette méthodologie, le but n'est pas la communication, mais l'analyse de textes littéraires en mettant l'accent sur la rhétorique.

Par conséquent, la grammaire et la rhétorique traditionnelles sont devenues une partie du patrimoine culturel de presque tous les écrits français de manière presque inséparable, car elles apparaissent dans divers éléments de description grammaticale dans le dialogue pédagogique.

L'enseignement de la grammaire est très important pour les méthodes traditionnelles, mais elle s'apprend par cœur à travers la traduction. Jusqu'à la fin du XIXe siècle, la traduction d'une langue étrangère vers une langue maternelle se faisait mécaniquement et soutenue par l'utilisation du dictionnaire et de la grammaire. Pour cette raison, on peut affirmer que l'oral est laissé de côté dans cette méthodologie.

4.3.2. La méthodologie directe

La méthodologie directe a été obligatoire dans l'enseignement secondaire français au début du XXe siècle. Elle s'opposait à la méthodologie traditionnelle ou méthode grammaire/traduction.

Tel était le désir de marquer cette opposition que les méthodologues ont établi cette différence dans l'opposition des concepts comme les objectifs, les contenus et les principes pédagogiques entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle comme Puren (1988) narre :

« objectif pratique / objectif culturel et formatif ; méthode active / passivité de l'élève ; facilitation de l'apprentissage et appel à la motivation de l'élève / exigence de l'effort et recours à l'obligation ; recours à l'intuition de l'élève / sollicitation de

sa seule intelligence ; méthode directe / méthode indirecte ; grammaire inductive / grammaire déductive ; méthode orale / priorité à l'écrit [...] » (p. 72).

Le principe de la méthodologie directe était d'éviter de passer par sa langue maternelle pendant l'enseignement de nouveaux mots. De plus, l'enseignement de l'oral ne passait pas par l'écrit de même que l'enseignement de la grammaire ne passait pas par la règle explicitée. À ce sujet, on constate l'introduction de l'enseignement de l'oral qui se produit sans aucun support visuel, c'est-à-dire, l'oral est la seule référence à l'heure d'enseigner à parler.

C'est Théodore Rosset qui, en 1909 dans un article, va introduire trois branches de la phonétique à l'époque : la phonétique historique, chargée d'étudier l'évolution des sons dans les différentes époques ; la phonétique expérimentale dont l'objet établit l'étude physique et physiologique de la parole humaine ; la phonétique pratique ou phonétique descriptive qui étudie les articulations et la diction de la langue.

La méthodologie directe s'en sert de différentes façons qui forment le noyau de la méthodologie d'une manière simultanée, comme la méthode directe, la méthode orale et la méthode active. Elle recourt également à d'autres méthodes complémentaires : la méthode interrogative, intuitive, imitative et la méthode répétitive.

4.3.3. La méthodologie active

La méthodologie active ou méthodologie éclectique est entrée dans le système scolaire dans les années 1920 et elle a été utilisée jusqu'aux années 1960. Cette méthodologie ne produit pas un énorme changement sur la méthodologie directe, mais des modifications légères.

D'abord, le livre est récupéré comme support didactique qui sera utilisé dans les premières années d'apprentissage. La partie orale au début de l'unité constitue une introduction au texte qui sera traité en cours.

Quant à l'enseignement du vocabulaire, on peut recourir au français seulement dans les cas où les mots seraient difficilement explicables. L'enseignement de la grammaire priorise la raison à l'usage mécanique. Cette méthodologie va favoriser l'application de procédés et des techniques actives.

Il se produit un certain développement dans l'utilisation des auxiliaires oraux et visuels. On les utilise en tant qu'auxiliaire pour la répétition phonétique, pour la mémorisation de textes et pour la présentation d'œuvres des enregistrements (Puren, 1988, p. 173). À ce sujet, le phonographe permet de pratiquer la diction en classe : les élèves ont leur

texte en cours et lorsqu'ils entendent la prononciation des phrases, ils répètent. L'écriture phonétique est employée pour apprendre l'articulation.

Dans certains cours, les dessins sont utilisés pour expliquer des mots isolés, pour illustrer de petites situations décrites et pour la répétition phonétique.

4.3.4. La méthodologie audio-orale

L'origine de cette méthodologie se situe au cours de la Seconde Guerre Mondiale avec le besoin de l'Amérique de former ses troupes en compétences communicatives de langues étrangères. C'est ainsi que Bloomfield a créé cette méthodologie qui a été utilisée que pendant deux ans, mais qui, par la suite, est devenue l'intérêt du domaine scolaire.

L'objectif de cette méthodologie était de parvenir à communiquer à travers la répétition et l'emploi d'automatismes syntaxiques. C'était des exercices de répétition ou d'imitation qui constitueraient la structure de base à pouvoir être réutilisée dans de nouvelles variations paradigmatiques. Pour cette raison, la méthodologie englobait la compréhension et la production, mais accordait plus d'importance à la production orale. La grammaire s'enseignait d'un point de vue implicite et inductive d'où les structures grammaticales ayant un rapport avec la langue maternelle seraient priorisées. L'enseignement du lexique sera celui de base parce que ce n'est pas une priorité. La phonétique était apprise en faisant des expositions intenses aux sons nouveaux à travers la discrimination auditive.

Le gros des exercices d'apprentissage consistait à répéter de façon intensive pour mémoriser, notamment des phrases modèles pour introduire les formes linguistiques, et les manipulations orales intensives pour l'automatisation des structures.

Néanmoins, la méthodologie a été remise en cause dû à son manque de transfert en dehors de la classe ainsi qu'au type d'exercices structuraux peu motivants pour les élèves.

4.3.5. La méthodologie audiovisuelle

La méthodologie audiovisuelle a connu son essor en France entre les années 1960 et 1970. Le mot « audiovisuel » a son origine à la fin de la Seconde Guerre Mondiale en Amérique où les « audio visual methods » étaient un support très utilisé en pédagogie.

Tout comme la méthodologie traditionnelle, directe et active, le centre de la méthodologie audiovisuelle était la matière d'enseigner, l'input, plus que l'apprenant, l'output.

Le terme audiovisuel fait référence à l'utilisation conjointe de l'image et du son, à l'image de ce que Puren (1998) expliquait :

« La définition que je propose de la MAV s'appuie sur l'unique critère technique de l'intégration didactique autour du support audiovisuel. Elle exclut par conséquent les cours ne proposant que des supports sonores et/ou séparément visuels [...], et les cours dans lesquels l'emploi des supports audiovisuels n'est qu'occasionnel, pour ne retenir que ceux qui au moins permettent un emploi régulier de ces supports audiovisuels pour la présentation-explication du document de base. » (p. 192).

Les matériaux employés dans les cours audiovisuels, c'étaient des enregistrements magnétiques et le support visuel consistait à des vues fixes ou des figurines. Or, le professeur pouvait remplacer ces sons avec sa propre voix ou même les images du livre. Dans certains cas, ces possibilités étaient présentées comme choix ou combinées (Puren, 1988, p.192).

Quant à la phonétique, son enseignement se réalise via un support sonore, tant les exercices de correction et d'entraînement que ceux de description d'images de réemploi ou de contrôle de mémorisation. À savoir, les exercices de transposition ou d'expression libre puisque le but est que les élèves puissent séparer leur intervention du support didactique pour mieux introduire et fixer les nouvelles connaissances.

La méthodologie audiovisuelle est née suite à la synthèse de la méthodologie directe, de la méthodologie induite des moyens audiovisuels et d'une psychologie de l'apprentissage spécifique.

4.3.6. La méthodologie SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle)

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle a bien évolué depuis son apparition dans les années 50, grâce aux recherches menées par les équipes dirigées par Petar Guberina et par Paul Rvenc.

Cette méthodologie est fondée sur trois courants théoriques. D'abord, la linguistique structuraliste consolide la méthode orale de la méthodologie audiovisuelle, qui est une partie essentielle du premier temps de l'enseignement et de l'usage de manuels de base. En ce qui concerne la linguistique, la syntaxe et la phonétique sont une priorité par rapport à l'enseignement de la morphologie. En deuxième lieu, la psychologie de l'apprentissage s'appuie sur la langue parlée et les analyses au niveau de la phrase. En troisième lieu, cette méthodologie établit une connexion entre l'image et la phrase enregistrée. Les images et les enregistrements sont utilisés ensemble comme « guide »

pour l'apprentissage, et grâce aux répétitions, les élèves peuvent comprendre les réponses.

L'apprentissage de la langue se fait à un niveau plus approfondi, on parle d'« appropriation », il s'agit d'une intégration, chez l'individu, des moyens de communication et d'expression à partir soit de situations imaginaires soit réelles. Les éléments qui font partie de la langue en dehors des éléments verbaux, comme la gestuelle, l'intonation et la proxémique, sont les conventions du discours, les interactions et ceux qui constituent la communication. L'appréhension de la part de l'apprenant des éléments de communications comme les données linguistiques, psychologiques, physiologiques, etc. vont faire partie de la structuration. Les pratiques pédagogiques sont des situations authentiques de la classe et de communication interpersonnelle ou des situations simulées visant à reproduire de possibles situations réelles.

Que ce soit dans l'ensemble du cours de langue ou dans l'unité didactique, la méthodologie SGAV recommande de réaliser une programmation de manière diversifiée, au lieu d'une programmation strictement chronologique. À ce propos, on utilisera des activités récréatives et l'imagination des apprenants aussi comme angles d'apprentissages. Le travail en phonétique vise à l'appropriation des apprenants produite au long des activités en groupe plutôt que de la correction de phonèmes isolés. Les facteurs prosodiques sont indispensables. Cet enseignement utilise le système verbo-tonal d'intégration phonétique, qui est fondé sur la relation de la phonation et de l'audition produits de l'activité corporelle telle que les gestes, les attitudes et les mouvements. La progression et les exercices à dominante grammaticale sont intégrés à la progression d'ensemble. La grammaire peut être implicite et inductive, son apprentissage se fait au travers d'exercices variés contextualisés. L'enseignement de l'oral et de l'écrit est encadré dans la dimension communicative et pragmatique, présentées en situation simulant une réalité (Billières, 2019a).

4.3.7. L'approche communicative

L'approche communicative est née à partir des années 1970 à la suite de la nécessité linguistique d'une nouvelle Europe élargie et de nouveaux courants de recherche linguistique, ainsi que de la critique des méthodologies audio-orale et audiovisuelle. L'approche communicative est une « vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication » (Bailly et Cohen).

Cette approche essaie de diversifier les sources théoriques auxquelles elle recourt. À ce moment-là, il n'y avait pas un grand courant dominant, mais un ensemble de disciplines donnant des thèmes de travail différents : la psycholinguistique, l'analyse du discours,

la pragmatique... On obtient des outils et des concepts des différentes disciplines à être appliqués didactiquement au lieu d'un seul modèle théorique qui sert de référence. De même, on marque bien ce rejet de la linguistique comme seul champ d'enseignement dans l'évolution du terme linguistique appliquée à didactique des langues étrangères (Bérard, 1991, p. 17).

L'objectif de l'approche communicative c'est d'apprendre à communiquer en interaction sociale afin d'obtenir une communication efficace, de sorte que l'apprentissage par cœur de structures grammaticales n'est plus envisagé. C'est pourquoi dans le cours de langue il n'y a plus une réponse unique de structure fixe aux questions du professeur, il ne s'agit plus d'un cours magistral, mais d'une séance interactive où la communication se met en valeur, on priorise les documents authentiques face aux exercices créés artificiellement.

Le Niveau Seuil a redéfini les objectifs des apprenants de langues étrangères. On ne s'attend plus à un bilinguisme de la part de l'élève ni à une maîtrise impeccable des structures mais on cherche à ce que l'élève puisse établir une communication, on privilégie la transmission du message. Dans ce sens, l'erreur acquiert un nouveau sens où elle tolérée et constitue une partie incontournable de l'apprentissage. On commence à considérer le sens pédagogique de l'erreur, l'apprenant construit son langage à partir des erreurs commises. De même, la réparation de la part du professeur des erreurs peut proposer un retour à l'apprenant pour les corriger et ainsi progresser.

Le professeur n'est plus celui qui détient le savoir, il encourage les interactions, fourni aux élèves les moyens linguistiques nécessaires. L'apprenant devient responsable de son apprentissage, en d'autres termes le centre du cours n'est plus le professeur mais bien l'apprenant. On encourage la création d'une atmosphère de confiance pour établir des dynamiques de groupe pour les motiver, ainsi que les jeux de rôles ou les travaux en groupe pour favoriser leur apprentissage global. De cette façon, les apprenants qui sont responsables de leur apprentissage s'impliquent aussi dans la correction de leurs camarades, favorisant l'esprit critique et l'entraide.

Quant au statut de l'oral et de l'écrit, les deux ont la même importance. Dans le cas de la phonétique, il est préférable d'utiliser des matériaux élaborés par des experts pour la systématisation. Les séances de phonétique visent à l'acquisition du rythme, de la prononciation et à mémoriser des phrases utiles. Le lexique s'apprend à travers les documents authentiques selon les thèmes traités, il y a peu de travail de mémorisation. Cependant, au début de cette approche, on priorise la transmission du message à la qualité et par conséquent on arrête d'enseigner la prononciation quand l'élève peut communiquer.

La grammaire peut être abordée depuis trois perspectives différentes : l'explication de la règle et son application, uniquement la pratique en langue étrangère sans explication

de points de grammaire ou l'équilibre entre la conceptualisation et la proposition d'exercices de systématisation.

4.3.8. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle inspirée par l'approche communicative va au-delà de cette perspective. Cette approche est promue par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) qui a été créé suite aux travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement des langues.

Le CECRL établit des niveaux de référence communs dans un schéma descriptif des compétences de la langue (A1 à C2) qui sont définis dans des échelles de descripteurs ainsi que différentes options pour la programmation de l'enseignement plurilingue et pluriculturel. CECRL (2018) : « Un des principes essentiels du CECRL est de valoriser la formulation positive des objectifs et des résultats éducatifs à tous les niveaux. » (p. 25).

Dans cette perspective, l'apprenant est considéré un utilisateur potentiel de la langue et par conséquent, le centre de cette approche est la communication plutôt que la langue comme objet d'étude. Elle vise à donner aux apprenants des outils pour pouvoir s'exprimer dans des situations réelles et pouvoir réaliser des tâches différentes. Ces mêmes apprenants sont impliqués dans leurs processus d'apprentissage, ce sont des acteurs sociaux et pour cette raison, l'utilisation de la langue cible en cours est importante. L'apprentissage et l'utilisation de la langue ont une nature sociale ainsi que l'interaction entre le social et l'individuel au cours de l'apprentissage. Les apprenants sont encouragés à utiliser toutes leurs connaissances linguistiques et à établir des ressemblances et des différences entre les langues. À ce propos, aucune approche pédagogique particulière pour l'enseignement de la grammaire ou du vocabulaire n'est recommandée.

L'approche actionnelle implique la réalisation de tâches collaboratives orientées par l'enseignant dont l'objectif principal est d'atteindre l'apprentissage de ses élèves et d'en maintenir la motivation. Les tâches peuvent servir pour observer mais aussi pour évaluer l'usage de la langue.

Les compétences envisagées par le CECRL sont la compétence stratégique, linguistique, pragmatique et socioculturelle. Ainsi, la linguistique englobe : l'étendue linguistique générale, l'étendue du vocabulaire, la correction grammaticale, la maîtrise du vocabulaire, celle du système phonologique et la maîtrise de l'orthographe.

Dans le cadre de la maîtrise phonologique, l'échelle établie dans le volume initial du CECRL a été remplacée étant donné que la progression phonologique était peu réaliste. C'est ainsi que le CECRL révèle un problème généralisé de l'enseignement de la phonétique dans l'enseignement des langues étrangères : « L'insistance mise sur

l'accent et son exactitude au détriment de l'intelligibilité a nui au développement de l'enseignement de la prononciation. Les modèles idéalisés qui ignorent les accents ne prennent pas en compte les contextes, les aspects sociolinguistiques ni les besoins des apprenants. » (p. 140).

Les nouveaux éléments pris en compte pour l'élaboration des descripteurs sont l'articulation, la prosodie, l'accentuation et l'intelligibilité. Et, visant à concrétiser ces notions, le CECRL a établi des sous-catégories : la maîtrise générale du système phonologique en incluant son intelligibilité, l'importance de l'influence des autres langues parlées, la maîtrise des sons et celle des traits prosodiques ; l'articulation de sons, c'est-à-dire, la gamme des sons que l'apprenant peut articuler, sa précision et les traits prosodiques, en mettant l'accent sur la maîtrise de l'accent tonique, l'intonation, le rythme et la capacité d'utilisation de l'accent et de l'intonation.

Cette échelle est bien structurée dans la rubrique ci-dessous :

Figure 1 : Maîtrise phonologique du CECRL

MAÎTRISE PHONOLOGIQUE			
	MAÎTRISE GÉNÉRALE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	ARTICULATION DES SONS	TRAITS PROSODIQUES
C2	Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrasique, le rythme et l'intonation-, de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens.	Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.	Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).
C1	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'autre(s) langue(s) mais cela n'affecte en rien la compréhension.	Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.	Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité. Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il souhaite dire.
B2	Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés ; l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).	Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.
B1	La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.	Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.	Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.	La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques. Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme. Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.	Peut, s'il/elle est guidé de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible. Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.

Source : (Volume complémentaire du CECRL, 2018, p. 142).

4.4. Comparaison des différentes méthodes de correction phonétique

4.4.1. Méthode articulatoire

Cette méthode a été la plus utilisée jusque dans les années 70, mais elle est toujours employée et envisagée dans l'enseignement.

La méthode articulatoire est basée sur la description explicite des mouvements réalisés par les articulateurs dans la production d'un son. Normalement, on utilise des représentations schématiques du tractus vocal servant d'aide visuelle complémentaire, tels que des schémas de vue en coupe transversale de la cavité buccale, de la cavité nasale et de la cavité pharyngée pour indiquer le plus précisément possible le point de prononciation et l'emplacement du phonème. La caractéristique de cette méthode est qu'elle suppose une connaissance de l'anatomie du tractus vocal de la part de l'apprenant et la capacité d'associer la représentation abstraite à la position de son propre appareil phonatoire. C'est via l'analyse, l'identification consciente et la pratique simultanée du mouvement requis pour produire les sons que les élèves vont parvenir à le produire : cela requiert une bonne proprioception (Llisterre, 2020a). Elle peut s'avérer utile chez les apprenants ayant un bon retour orosensoriel. À la vue de l'apprenant, cette méthode peut sembler fastidieuse mais utile. Chaque individu peut trouver ses propres procédés de régulation et de compensation dans l'acquisition des distinctions phonologiques.

Les méthodes articulatoires présentent en outre certains inconvénients. Elles ne prennent pas en compte les facteurs auditifs. Certains individus peuvent avoir des problèmes de discrimination perceptive entre des sons similaires, dû au crible phonologique, qui sera détaillée dans un point plus avancé. Elle ne tient pas compte des capacités des personnes dans le processus de phonation ni de la complexité de la phonation en elle-même. De même, la coarticulation n'est envisagée que dans la présentation des sons isolés, à savoir, la position de l'appareil à l'heure de reproduire un son dépendra du son qui le suit. De plus, dans la pratique isolée des sons en syllabes ou dans des mots, les éléments suprasegmentaux sont négligés (Llisterre, 2020a). Les éléments de base de l'ensemble acoustique de l'intonation et le rythme ne sont pas considérés. Il est difficile d'intégrer les sons d'une façon spontanée après les avoir réalisés d'une façon consciente et analytique. Il semble que les méthodes articulatoires risquent de ne pas s'adapter à la communication puisqu'elles ont été réalisées de façon isolée (sons, syllabes ou mots).

4.4.2. L'audition de modèles

Ces méthodes sont utilisées dans le contexte de laboratoires de langues ou dans certains systèmes d'enseignement de la prononciation assistée par ordinateur. Dans ces

laboratoires, on établit la pratique d'exercices structuraux de discrimination auditive et de répétition. Les étapes à suivre sont les suivants : écoute de l'enregistrement du modèle, répétition de l'apprenant, écoute de la répétition faite par l'apprenant, comparaison entre le modèle et la répétition, auto-évaluation de la différence entre le modèle et la répétition et réalisation de nouvelles répétitions jusqu'à ce que le résultat soit satisfaisant.

Les enregistrements sont une référence de prononciation pour les apprenants lorsque le professeur n'est pas natif ou quand on cherche la diversité d'accents et de timbres. Les apprenants entendent des mots ou des énoncés qui vont contenir les sons considérés d'intérêt. La thèse à partir de laquelle sont fondées ces méthodes est que l'apprentissage inconscient de l'audition et de l'imitation facilite l'intégration des notions. Vu que l'attention est mise sur l'audition et l'écoute, cela permet à l'élève de produire et de s'entendre, ce qui va lui donner un feedback et lui permettra de se corriger.

Les problèmes auxquels ces méthodes font face sont le fait qu'on ne tienne pas compte du crible phonologique et de la complexité de ces pratiques qui peuvent être fatigantes, surtout pour les débutants qui sont moins capables de s'autocorriger (Llisterre, 2020a).

4.4.3. Méthode des oppositions phonologiques

Cette méthodologie, basée sur la phonologie structurale, prétend que l'apprenant intériorise les phonèmes opposés binaires en forme de paires minimales, c'est-à-dire, on accède au son à partir de la sémantique et de la grammaire en oppositions avec des significations très différentes. On retrouve le même problème avec cette méthode qu'avec les méthodes articulatoires : on privilégie un élément isolé au détriment des éléments suprasegmentaux et des réductions des combinaisons possibles entre les différents phonèmes. De plus, on ne considère pas les allophones et leur distribution, le contraste n'aide pas toujours à une meilleure perception.

4.4.4. Méthode verbo-tonale

La méthode verbo-tonale a été créée par Petar Guberina à la fin des années 50 en faisant une synthèse des connaissances de l'époque en linguistique structurale, en phonétique expérimentale et phonétique orthophonique, en phonologie et en stylistique. Cette méthode est encadrée dans la méthodologie audiovisuelle et structuro-globale audiovisuelle et était orientée à la rééducation de la parole chez les individus avec des problèmes d'audition comme les personnes auxquelles les bombardements de la Seconde Guerre Mondiale avaient endommagé l'audition. Ce système a alors été appliqué à l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère.

Il se caractérise par une rééducation de l'audition qui passe par un conditionnement quadruple sur les plans psychologique, corporel, psychosomatique et audio-phonatoire. L'apprentissage de la prononciation est intégré dans l'acquisition globale de la langue dans des situations communicatives qui vont prôner la gestuelle liée à l'imitation de l'intonation et du rythme (Llisterre, 2020b).

L'acquisition du système phonologique se fera sans intellectualisation. Pour éviter les erreurs dérivées des interférences orthographiques, l'introduction à la langue écrite ne se fera que lorsque l'apprenant aura atteint un niveau en compétence phonique adéquat.

La correction phonétique s'intègre dans l'étude globale de la langue, non pas sur l'articulation, mais sur le modèle, afin de produire une intégration inconsciente, c'est une correction individualisée, réalisée dans la classe. La correction se fait à travers les éléments intégrés dans des structures linguistiques qui respectent l'intonation et le rythme. L'intervention replace l'erreur dans un environnement optimal, c'est-à-dire, le modèle de prononciation proposé est le plus loin possible de l'erreur commise en se servant du rythme, l'intonation, la tension, la phonétique combinatoire ou la prononciation nuancée selon le cas.

Pour la correction, on se base dans le crible phonologique de Polianov et Troubetskoï. Quand les individus entendent parler une autre langue, ils utilisent le crible phonologique de leur langue maternelle et comme ce crible n'est pas le même que celui de la langue étrangère, il se produit des erreurs de compréhension et des incompréhensions (Billières, 2019b). On introduit aussi la notion d'octave optimale : les fréquences dans lesquelles les sons vont être produits vont conditionner l'écoute, il y a une octave dans laquelle les sons sont mieux entendus, appelée octave optimale. On traitera ce sujet d'une façon plus étendue dans un point suivant. Le rythme et l'intonation sont de même importants à l'heure de corriger les apprenants :

« Guberina met en avant l'importance du rythme et de l'intonation qui constituent un moyen puissant de reconnaissance des sonorités langagières reliant entre eux les sons successifs: voyelles et consonnes interviennent directement sur la réalisation des segments paroliers: tout son est obligatoirement inséré à l'intérieur d'une structure rythmico-intonative et en subit forcément l'influence suffisent parfois, quand judicieusement utilisés, à éradiquer une erreur donnée portant sur une voyelle ou une consonne. » (Billières, 2019b).

La MVT se sert de la micro motricité, à savoir, le mouvement des organes qui produisent la phonation, et de la macro motricité, le mouvement de l'ensemble du corps à l'heure de parler dans les pratiques de correction phonétique. Un autre élément dont il faut

tenir compte, c'est la polysensorialité. Notre corps, non seulement capte l'information à travers l'oreille, mais certaines fréquences sont détectées par la surface de la peau ou par la conduction osseuse. La MVT est encadrée dans la courant psychologique de la Gestalt Théorie : dans tout acte mental, on extrait la signification à partir de la perception totale de la situation et non pas par la décomposition de différents éléments et leur addition postérieure. L'immersion dans la globalité permet à l'apprenant d'identifier et s'approprier des structures d'une façon approximative et graduelle. La correction introduira l'apprenant dans un univers de perception tout en étant guidé à travers les différents procédés.

4.5. Problématique de l'enseignement de la prononciation

4.5.1. Problématique de l'enseignement de la prononciation pour les enseignants

L'enseignement de la prononciation peut entraîner certaines difficultés chez les enseignants. Aujourd'hui, dans un processus d'auto-analyse sur l'enseignement de la prononciation dans les cours, les professeurs avouent normalement le manque de connaissance des aspects théoriques, ils montrent une certaine insécurité et un manque de confiance dans l'application d'activités, ils se servent de textes comme ressource didactique et admettent le manque de motivation tant de leur part que de celle des apprenants à l'heure d'appliquer ce processus d'enseignement ou d'apprentissage (Santamaría, 2010).

Dans les années 60 et 70, un désintérêt pour la phonétique s'est produit. D'autre part, des théories de ces années (Lenneberg et Scovel) considéraient que l'enseignement de la phonétique était un objectif peu réaliste, qui dépendait de variables que n'avaient rien à voir avec l'enseignement. De plus, au début de l'approche communicative où se sont insérées la plupart des enseignements des langues, la transmission du message sur sa qualité était priorisée, on arrêta donc d'enseigner la prononciation quand l'apprenant pouvait communiquer comme nous l'avons signalé auparavant.

Dans de nombreux cas, l'enseignement de la prononciation a été conçu comme un élément difficile et donnant peu de rendement. Pour certains professeurs, les cours de phonétique sont le reflet des leçons reçues quand ils étaient apprenants et ils tendent à approcher ces cours avec les mêmes didactiques centrées sur la répétition et l'articulation de sons. Cette conception mène l'apprenant à se servir de ressources de caractère béhavioriste traitant l'articulation et la répétition de certains segments difficiles, sur une base de lecture, qui peuvent n'être ni suffisants ni même correctes (Santamaría, 2010). Ces deux faits ont eu comme conséquence la réduction du développement et de l'application de méthodologies plus nombreuses ou modernes et

qui a donné comme résultat que les livres et ressources consacrés à la phonétique soient peu attirants ou monotones et donc peu utilisés voire délaissés.

De la même manière, les enseignants sont aussi conscients de la nécessité de la part de l'apprenant de ce type d'enseignement pour pouvoir leur permettre de communiquer efficacement.

4.5.2. Problématique de l'enseignement pour les élèves

Lorsque les individus s'expriment dans une langue étrangère, ils peuvent avoir des difficultés complètement normales à l'heure de prononcer. Derrière un problème de prononciation, il peut exister plusieurs facteurs. Certains de ces problèmes peuvent être causés par une mauvaise perception auditive due à différentes raisons. Dans ce sens, nous allons donc aborder les concepts clés de la méthode verbo-tonale.

4.5.2.1. L'oreille et la perception de sons

Les humains peuvent percevoir les sons dans une gamme de fréquences de 16 à 16 000 Hertz. Au-dessous de 16 Hz, on trouve les infrasons qui ne sont pas captés par l'humain mais qui peuvent être ressentis par le corps. Les ultrasons ont une fréquence supérieure à 16 000 et peuvent être détectés par certains animaux. La perception dans l'éventail de fréquences perçues par l'oreille humaine est discontinue. Selon la propre audition, certaines personnes pourraient ne pas entendre certaines bandes de fréquences. En effet, les sons de la parole se perçoivent dans une bande de fréquences restreinte.

4.5.2.2. Presbycousie

La captation des sons change énormément d'un individu à l'autre. La presbycousie est la perte progressive de la capacité auditive due à la détérioration produite dans le système auditif. Il s'agit d'une évolution naturelle du canal auditif, qui perd progressivement ses capacités comme conséquence du dégât des organes en général (Sociedad Española de Medicina Interna [SEMI], 2021). L'oreille perd son audition devenant moins sensible aux fréquences aigües, ce qui pourrait avoir comme conséquence des difficultés pour reconnaître certains sons ou certains mots.

La fatigue auditive est un phénomène qui peut exister en cours. Les milieux bruyants vont conditionner l'audition, ainsi que les horaires de la journée qui peuvent avoir un certain impact sur la sensibilité de l'oreille aux hautes fréquences : plus on est fatigué dans la journée moins on est sensible pour entendre un son.

Il faudra, pour ces raisons, tenir compte des bruits de la salle ou de l'extérieur où ont lieu les cours et de l'adaptation des matériels aux différents âges ou problèmes auditifs.

4.5.2.2. Le conditionnement de la langue maternelle

La manière par laquelle on entend les sons des autres langues est conditionnée par les particularités sonores de la langue maternelle. C'est ainsi que Polivanov et Troubetzkoy l'expliquent.

La surdité phonologique

Polivanov dans les années 1930 illustre le concept de surdité phonologique clé pour la méthode verbo-tonale :

« Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle (par exemple les représentations d'accent en tant que non moins susceptibles, dans une langue donnée, de différencier les mots que les représentations de voyelles et de consonnes), se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle.

En entendant un mot inconnu étranger (ou d'une manière générale un fragment de langue étrangère susceptible par son volume d'être perçu par la perception auditive), nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, de le décomposer en des phonèmes propres à notre langue maternelle, et même en conformité de nos lois de groupement des phonèmes. Ce faisant, les divergences entre la perception et la représentation phonologique d'un mot donné dans la langue du sujet parlant, peuvent s'entendre non seulement à la caractéristique qualitative des représentations phonologiques (phonèmes, etc.) isolées, mais au nombre même des phonèmes contenus dans un complexe (un mot, etc.) donné. » (Polivanov, 1931, pp. 79-80, cité par Billières, M. *et al*, 2013a).

La métaphore du crible phonologique

Quelques années plus tard, Troubetzkoy introduit la métaphore de crible phonologique pour mieux expliquer ce phénomène de la perception :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques

pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue » (Troubetzkoy, 1939, p.54, cité par Billières, M. *et al*, 2013a).

Pour ces raisons, on peut affirmer que certaines erreurs de prononciation sont dues à la mauvaise perception des sons. Cependant, on ne peut pas attribuer toutes les erreurs de prononciation au mauvais entendement. On peut alors contempler quatre cas :

- La mauvaise perception et la mauvaise production se produit normalement chez les débutants ou les personnes qui présentent une surdité phonologique ;
- La bonne perception et la bonne production se produisent chez les personnes qui intègrent les unités dans leur crible et qui sont capables de les reproduire ;
- La bonne production et mauvaise perception peut être présente dans le cas des personnes qui produisent les sons sans en être conscientes. À savoir, dans le répertoire de sons qu'elles produisent, elles sont capables de les prononcer mais dans une position habituellement différente dans le mot ;
- La bonne perception et la mauvaise production se produisent quand l'apprenant entend bien le son mais il n'est pas capable de le reproduire dû aux difficultés techniques (Billières, M. *et al*, 2013a).

Le niveau de l'apprenant en langue étrangère va aussi conditionner sa production. Lorsqu'on est plus exposé à la langue étrangère, plus il sera facile de repérer les difficultés qu'entraîne la langue et plus avancé sera le niveau de prononciation. Pour ces raisons, le cadre législatif établit une séquence d'apprentissage des différents composants phonétiques à être pris en considération de la part de l'enseignant pour planifier ses cours.

Le degré de stress ou la situation de communication vont de même contribuer à une meilleure ou pire production. L'anxiété chez l'apprenant peut se manifester de diverses

manières, comme la peur de parler, le fait de ne pas comprendre ce qu'on lui dit ou le fait de ne pas atteindre une expression claire (Mantilla et Guevara-Betancourt, 2018). De manière récurrente, il est perçu que des élèves très motivés et bien formés ne parviennent pas à réaliser une performance en fonction de leurs capacités et de leur engagement au moment de démontrer leur capacité à communiquer oralement dans la langue étrangère, car ils éprouvent de l'anxiété et des blocages mentaux d'une intensité fluctuante dans différents contextes et qui sont associées à la peur de se ridiculiser. Cependant, le processus d'apprentissage de la langue étrangère en elle-même tends à provoquer des niveaux modérés d'anxiété. Ces derniers peuvent générer un lien productif lors de l'interaction en prenant du plaisir, parce que la satisfaction des apprenants favorise l'exploitation, créant la nécessité de prendre des mesures spécifiques dans le processus d'apprentissage et d'utiliser une langue étrangère.

4.6. Phonétique et orthographe

Quand la Gaule a été rattachée à l'empire romain, les Gaulois parlaient le celtique. Au fil du temps, ils ont adopté le latin qui était la langue de leurs conquérants. Les Gaulois l'ont appris à travers l'écoute des Romains, mais quand ils le reproduisaient, ils déformaient ou raccourcissaient parfois ce qu'ils entendaient. C'est après l'écroulement de l'empire de Rome que la langue des Gaulois se transforme et devient une nouvelle langue, le roman, qui est le pas intermédiaire entre le latin et le français. Jusqu'au IX^e siècle, le roman était une langue parlée et le latin, qui était la langue de l'Église, s'enseignait à l'école tant à l'écrit qu'à l'oral.

Le latin était la langue des gens instruits tandis que le roman était la langue du peuple. Cela causait des complications, surtout dans les affaires de justice, qui s'exprimait en latin aussi. Ce n'est donc que au XII^e siècle que Louis IX a imposé que les écritures publiques soient également accompagnées par une traduction en roman. Pour cette raison, les écrits en langue vulgaire se sont rapidement multipliés d'autant plus que le papier venait d'être introduit en France. C'est ainsi que le roman de Paris, qui était la ville principale, s'est répandu sur tout le territoire et il est devenu le français. Ainsi, les juristes qui étaient ceux qui écrivaient le plus ont créé la base de l'orthographe. L'orthographe a peu changé jusqu'au présent, c'est la façon de prononcer qui a changé le plus. La distance entre la prononciation et l'orthographe n'a pas arrêté de s'incrémenter jusqu'à la Révolution. Si l'orthographe actuelle semble difficile, c'est parce que la prononciation a beaucoup changé (Thimonnier, 1978, p. 26-27).

L'orthographe actuelle ne représente pas la prononciation actuelle, mais celle du XIII^e siècle. Depuis le XIII^e siècle, la prononciation n'a pas arrêté de changer : la majorité des Français ne savaient ni lire ni écrire et par conséquent la parole a souffert de beaucoup de transformations. La parole est plus instable que l'écriture et chaque génération

apportait ses changements. De plus, chaque région et chaque classe avait sa propre orthographe : l'écriture était encore si peu répandue qu'on n'avait pas la nécessité de l'unifier.

C'est au début du XIX^e siècle qu'on se soucie d'instruire la population et dans les nombreuses écoles créées, l'enseignement de l'orthographe devient une matière principale à apprendre. Et ainsi, on se rend compte de la difficulté de l'enseigner à cause de la pluralité orthographique. Dans le but de fixer la langue écrite, les pouvoirs décrètent la sixième orthographe de 1835 de l'Académie comme officielle de l'État. À partir de ce moment, la prononciation commence à se stabiliser, on prononce de la même forme ce que l'on écrit de la même manière, il commence à y avoir un équilibre entre la prononciation et l'écriture. Cette orthographe se révisé de temps en temps et produit peu de changements dans l'écriture (Thimonnier, 1978, p. 28-29).

Cependant, si cette orthographe n'est pas comme l'orthographe latine ou espagnole, c'est-à-dire phonétique, c'est parce qu'elle est morphologique, elle s'est adaptée aux particularités du français oral, ainsi les lettres non prononcées répondent dans un certain sens à la distinction des homonymes par l'écriture. Cette orthographe entraîne des difficultés tant pour les francophones que pour les étudiants de français langue étrangère.

De cette manière, le français, dû à son histoire, n'a pas un système de représentation où un son correspond à un seul symbole sinon qu'un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et un graphème pourrait correspondre à plusieurs sons. En outre, dans d'autres langues qui emploient l'alphabet latin, le son et la graphie correspondent différemment. En effet, le graphème « u » correspond au son [y] en français tandis qu'en espagnol et en italien ce même graphème « u » se prononce [u] (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 37).

D'entre toutes les difficultés que l'orthographe peut poser aux élèves, on en remarque les suivantes :

- Les consonnes finales, qui peuvent être prononcées ou non, sont surtout prononcées dans les mots monosyllabiques. Exemples : prononciation de la consonne finale « le sac », « le bac » ou « le parc » face à la consonne finale muette « l'accroc », « le tabac ».
- La prononciation du mot « plus » peut être réalisée de trois façons différentes : [ply], [plus] et [pluz], ce qui dépendra de sa signification (davantage, négation ou superlatif) et de sa position dans la phrase.
- Le « h » peut être muet ou aspiré. Dans les deux cas, le « h » ne produit aucun son. Quand le « h » est muet la liaison, l'enchaînement consonantique ou l'élision

de la voyelle peut avoir lieu. C'est normalement le cas des mots dérivés du latin ou grecque (exemple : l'hôpital, prononcé [lopital]). Le « h » est aspiré, dans le cas des mots germaniques, il constitue un obstacle et empêche l'enchaînement, la liaison et l'élision (exemple : la haine, prononcé [laɛn]).

- Un des problèmes que pose souvent la langue française pour les hispanophones est l'accentuation et la prononciation des « e » qui peut paraître anarchique. Plusieurs règles vont marquer l'écriture et la prononciation.
- Certains éléments morphologiques se présentent sous deux formes graphiques différentes et donc elles peuvent provoquer des confusions d'écriture. C'est le cas d' « honneur » et « honorer ».

L'alphabet phonétique répond au besoin d'éviter les interférences produites par la représentation orthographique (Llisterre, 2020a). Il est très utile dans l'enseignement du français langue étrangère pour mieux comprendre la prononciation, mais aussi pour établir les similitudes et les différences avec les autres langues. Il est important que l'enseignant et l'apprenant le connaissent : de cette façon, l'apprenant prendra l'habitude de chercher dans le dictionnaire le mot et de regarder sa prononciation (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 37) ou l'écouter sur internet.

Le problème que l'on peut extraire de l'alphabet phonétique, c'est que le même symbole pourrait avoir des réalisations différentes selon la langue et donc l'alphabet international ne garantit pas une prononciation native. La deuxième difficulté, c'est qu'il requiert d'un effort supplémentaire de la part de l'apprenant pour apprendre ce nouveau langage et comprendre les symboles. En dernier lieu, ce système peut favoriser la conception de la langue basée sur un système écrit (Llisterre, 2020a).

4.7. Pratique de la prononciation en cours

Pour la pratique et la correction en phonétique, la méthode priorisée dans ce travail sera la méthode verbo-tonale. Cependant, cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas se servir d'autres ressources méthodologiques qui peuvent être également utiles.

La MVT propose d'éviter les cours en phonétique théorique, d'enlever l'intellectualisation de la matière et elle invite à l'apprentissage en situation. Une option proposée c'est de l'apprendre pendant toute la séance, mais d'une façon diffuse, c'est-à-dire, l'écoute de documents pour travailler la perception pour ensuite permettre à l'enseignant de corriger les apprenants dans les cas de prononciation erronée. La deuxième option serait de consacrer une partie de la séance à l'apprentissage

phonétique qui ne durerait pas plus d'une demi-heure puisque cela demande maintes ressources attentionnelles. (Billières *et al.*, 2013b).

Il n'existe pas de matériel de classe spécifique à cette méthode. C'est au professeur d'élaborer son propre matériel selon le groupe. Dans le cas où on travaille la perception des sonorités, l'enseignant pourrait les planifier afin de prévoir les possibles erreurs des élèves. Il peut préparer des phrases pour que les élèves pratiquent, en anticipant les erreurs que les élèves peuvent commettre. On met les sons dans des positions optimales, on confectionne des énoncés pièges afin de tester leur résistance et le degré de progression de l'apprenant.

4.7.1. Séquence didactique

Étant donnée la description sommaire du programme en phonétique, encadrer l'enseignement de la phonétique d'une manière structurée dans le cours de FLE peut constituer un réel défi. De cette façon, pour définir l'enseignement de la phonétique pour un niveau déterminé, il faut, d'abord, réviser le cadre législatif.

Dans le but d'avoir une perspective générale du traitement de la phonétique dans le parcours des études de langues, on va sélectionner les contenus de phonologie et phonétique classifiés par niveau dans la conception du programme de base (« diseño curricular base »).

On va traiter ce qu'établit le Décret Royal 1041/2017, du 22 décembre, qui fixe les exigences minimales du niveau de base aux fins de certification, établit le programme de base des niveaux intermédiaire B1, intermédiaire B2, avancé C1 et avancé C2, de la formation linguistique du régime spécial réglementée par la Loi Organique 2/2006, du 3 mai, sur l'éducation, et établit les équivalences entre la formation linguistique du régime spécial réglementée dans divers programmes et celles du Décret Royal actuel:

« La loi organique 2/2006, du 3 mai, sur l'éducation a été modifiée par la Loi Organique 8/2013, du 9 décembre, pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans certains aspects concernant l'enseignement des langues de régime spécial. Ainsi, dans son article 59.1, la Loi Organique 2/2006, du 3 mai, établit que ces cours sont organisés en niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé et que ces niveaux correspondent, respectivement, aux niveaux A, B et C du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui se subdivisent, à leur tour, en niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2 ». (Décret Royal 1041/2017, 2017, p.1). C'est ainsi que l'on trouve nécessaire, premièrement, de réviser le Volume Complémentaire du CECRL qui contient les nouveaux descripteurs : « Pour l'échelle existante du CECR Maîtrise du système phonologique, un nouvel ensemble complet de descripteurs a été élaboré (voir le rapport d'Enrica Piccardo). Au niveau des descripteurs de 2001, l'échelle phonologique a été la moins réussie »

(Volume complémentaire du CECRL, 2018, p. 49).

L'échelle des descripteurs qui vont déterminer la maîtrise phonologique divisée par niveaux peut être consulté en page 14 du présent travail.

Après avoir obtenu les descripteurs du CECRL, on va aborder le contenu établi dans le BOE, plus spécifiquement dans le Décret Royal 1041/2017, du 22 décembre, qui fixe les exigences minimales du niveau de base aux fins de certification, établit le programme de base des niveaux intermédiaire B1, intermédiaire B2, avancé C1 et avancé C2, de la formation linguistique du régime spécial réglementée par la Loi Organique 2/2006, du 3 mai, sur l'éducation, et établit les équivalences entre la formation linguistique du régime spécial réglementée dans divers programmes et celles du présent Décret Royal. Ces contenus phonétiques et phonologiques seront divisés par niveaux :

Niveaux basiques

Le Décret Royal 1041/2017, du 22 décembre n'inclut pas de contenus pour le niveau basique. Or, on rappelle que le niveau basique correspond aux niveaux A1 et A2 du CECRL. Pour cette raison, à l'heure d'établir une séquence pour le niveau basique, on extrait les descripteurs du CECRL et aussi des arrêtés correspondants à la communauté autonome.

Niveaux intermédiaires

Compétence et contenus du niveau intermédiaire B1

« 2.2.7 Compétence et contenu phonético-phonologique. Sélection, en fonction de l'intention de communication, et production de modèles sonores, accentuels, rythmiques et intonatifs couramment utilisés » (Décret Royal 1041, 2017, p. 15).

Compétence et contenus du niveau intermédiaire B2

« 1.2.7 Compétence et contenu phonético-phonologique. Perception des schémas sonores, accentuels, rythmiques et intonatifs couramment utilisés dans des environnements spécifiques en fonction de l'environnement et du contexte de communication, et compréhension des différentes significations et intentions de communication qui leur sont associées » (Décret Royal 1041, 2017, p. 29).

Niveaux avancés

Compétence et contenus du niveau avancé C1

« 1.2.7 Compétence et contenu phonético-phonologique. Perception des schémas sonores, accentuels, rythmiques et intonatifs en usage dans les différentes variétés de la langue et dans des environnements spécifiques en fonction de l'environnement et du contexte de communication, et compréhension des différentes significations et intentions de communication qui leur sont associées, y compris les variantes des sons et phonèmes vocaliques et consonantiques et leurs combinaisons respectives, les variantes des processus phonologiques de voisement, d'assimilation, d'élision, de palatalisation, de nasalisation, d'épenthèse, d'alternance vocalique et autres, et les changements d'accentuation et de tonicité dans la phrase avec des implications syntaxiques et communicatives » (Décret Royal 1041, 2017, p. 43).

Compétence et contenus du niveau avancé C2

« 1.2.7 Compétence et contenu phonético-phonologique. Perception des schémas sonores, accentuels, rythmiques et intonatifs en usage dans les différentes variétés de la langue et dans des environnements spécifiques en fonction de l'environnement et du contexte de communication, et compréhension des différentes significations et intentions de communication qui leur sont associées, y compris les variantes des sons et phonèmes vocaliques et consonantiques et leurs combinaisons respectives, les variantes des processus phonologiques de voisement, d'assimilation, d'élision, de palatalisation, de nasalisation, d'épenthèse, d'alternance vocalique et autres, et les changements d'accentuation et de tonicité dans la phrase avec des implications syntaxiques et communicatives » (Décret Royal 1041, 2017, p. 57).

Dans le niveau de la communauté autonome, on consulte l'arrêté du 2 juillet 2019, par lequel est élaboré le programme correspondant à l'enseignement des langues de régime spécial dans la communauté autonome d'Andalousie.

Niveaux basiques

Contenus des niveaux A1 et A2

« 7.7. Phonétique-phonologique. Perception, sélection (selon l'intention communicative) et production de schémas sonores, accentuels, rythmiques et intonatifs d'usage courant, ainsi qu'une compréhension des significations et intentions communicatives générales qui leur sont associées. 7.7.1. Les sons et phonèmes vocaliques et leurs combinaisons. 7.7.2. Les sons et phonèmes consonantiques et leurs

groupements. 7.7.3. Les processus phonologiques. 7.7.4. L'accentuation phonémique/tonale d'éléments lexicaux isolés. 7.7.5. Accent et atonalité : modèles tonaux dans le syntagme et la phrase » (Arrêté 145, 2019, p. 17).

Niveaux intermédiaires

Contenus du B1

« 7.7. Phonétique-phonologique. Perception, sélection (en fonction de l'intention de communication) et production de modèles de sons, d'accents, de rythmes et d'intonations couramment utilisés, ainsi que la compréhension des significations et intentions générales de communication qui leur sont associées. 7.7.1. Les sons et phonèmes vocaliques et leurs combinaisons. 7.7.2. Les sons et phonèmes consonantiques et leurs groupements. 7.7.3. Les processus phonologiques. 7.7.4. L'accentuation phonémique/tonale d'éléments lexicaux isolés. 7.7.5. Accent et atonalité : modèles tonaux dans le syntagme et la phrase » (Arrêté 145, 2019, p. 33).

Contenus de B2

« 7.7. Phonétique-phonologique. Perception et production de modèles de sons, d'accents, de rythmes et d'intonations couramment utilisés dans des environnements spécifiques en fonction de l'environnement et du contexte de communication, ainsi que la compréhension des différentes significations et intentions de communication qui leur sont associées » (Arrêté 145, 2019, p. 50).

Niveaux avancés

Contenus de C1

7.7. Phonétique-phonologique. Perception, sélection en fonction de l'intention communicative et production de modèles sonores, accentuels, rythmiques et intonatifs en usage général dans différentes variétés de la langue et dans des environnements spécifiques en fonction de l'environnement et du contexte communicatif, ainsi que compréhension et transmission des différentes significations et intentions communicatives qui leur sont associées, y compris les variantes des sons et phonèmes vocaliques et consonantiques et leurs combinaisons respectives, les variantes des processus phonologiques (assourdissement, voisement, assimilation, élision, palatalisation, nasalisation, épenthèse, alternance vocalique et autres) et les changements d'accentuation et de tonicité dans la phrase avec des implications syntaxiques et communicatives. (Arrêté 145, 2019, p. 65).

Contenus de C2

« 7.7. Phonétique-phonologique. Perception, sélection en fonction de l'intention communicative et production de modèles sonores, accentuels, rythmiques et intonatifs en usage général dans différentes variétés de la langue et dans des environnements spécifiques en fonction de l'environnement et du contexte communicatif, ainsi que compréhension et transmission des différentes significations et intentions communicatives qui leur sont associées, y compris les variantes des sons et phonèmes vocaliques et consonantiques et leurs combinaisons respectives, les variantes des processus phonologiques (assourdissement, voisement, assimilation, élision, palatalisation, nasalisation, épenthèse, alternance vocalique et autres), et les changements d'accentuation et de tonicité dans la phrase avec des implications syntaxiques et communicatives » (Arrêté 145, 2019, p. 81).

Après avoir fait un parcours des éléments du programme de base, on extrait deux conclusions :

- Les descripteurs des contenus en phonétique/phonologie ne sont pas si spécifiques que ceux d'autres compétences où plus de détails sont donnés. Cela pourrait être un indicateur de l'importance accordée à cet aspect de l'apprentissage de la langue. On peut même trouver certains indices de ce raisonnement dans le nouveau volume du CECRL, où les échelles des descripteurs de la maîtrise phonologique avaient été mises à jour dû au manque de réalisme : « L'échelle de 2001 a été remplacée. La description de la phonologie dans la section 5.2.1.4 du CECR est claire, complète et suffisamment vaste pour inclure les réflexions récentes sur certains aspects de la phonologie dans l'enseignement d'une langue étrangère/seconde. L'échelle de 2001 n'a cependant pas pris en compte ce cadre conceptuel et la progression est apparue peu réaliste, en particulier en ce qui concerne le passage de B1 (La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelques fois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement) à B2 (A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles). En fait, cette échelle sur la phonologie s'est révélée la moins réussie des échelles calibrées de la recherche originale » (Volume complémentaire du CECRL, 2018, p. 140).
- Dans les descripteurs de contenus de l'Arrêté du 2 juillet 2019, il semble y avoir un manque de détails pour les descripteurs du B2 si l'on compare avec ceux du B1 et C1. À savoir, pour le B1, on demande « 7.7.1. Les sons et phonèmes vocaliques et leurs combinaisons. 7.7.2. Les sons et phonèmes consonantiques et leurs groupements » (Arrêté 145, 2019, p. 33), qui ne sont pas détaillés pour le B2 mais qui pour le C1 ont un caractère beaucoup plus développé : « les

variantes des sons et phonèmes vocaliques et consonantiques et leurs combinaisons respectives, les variantes des processus phonologiques (assourdissement, voisement, assimilation, élision, palatalisation, nasalisation, épenthèse, alternance vocalique et autres) » (Arrêté 145, 2019, p. 65). Par conséquent, on trouve que la distribution des spécifications n'est pas explicite et cela pourrait mener à une iniquité entre les niveaux. Il faudrait, pour cette raison, aborder dans le niveau B2 certains éléments correspondants aux contenus spécifiques issus autant du B1 que du C1.

Tenant compte des contenus phonétiques et phonologiques pour un niveau B2, nous allons établir une séquence de contenus pour la première année de ce niveau, c'est-à-dire, le B2.1 la première année du niveau intermédiaire B2 des Écoles Officielles de Langues.

Pour choisir les modèles sonores qu'on traitera en cours, on choisira ceux qui posent le plus de difficultés aux apprenants. Dans ce sens, on va analyser les phonèmes les plus difficiles pour les hispanophones dans les niveaux intermédiaires. Bien sûr chaque apprenant aura ses propres difficultés et chaque groupe aura différents besoins. Pour mieux adapter les contenus aux apprenants, l'enseignant extraira les données nécessaires de l'évaluation diagnostique et les appliquera selon ce qu'il considère.

Pour les modèles de sons à travailler, nous nous baserons sur la grille élaborée par Deswarte et Al des Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones et on en choisira quelques-uns.

Figure 2 : Erreurs fossilisables de production orale

Tableau récapitulatif des erreurs fossilisables de production orale

Niveau linguistique	Catégories	Sous-catégories	Erreurs	Description de l'erreur: 1. Ajout 2. Omission 3. Mauvais choix 4. Mauvais emplacement	Commentaires: Analyse globale du phénomène identifié
Phonétique	Voyelles	<i>Voyelles fermées</i>	1. Différenciation des phonèmes [œ]-[ø] et [ɛ]-[e] 2. La voyelle fermée [y]	1. Mauvais choix 2. Mauvais choix	1. Inexistence des phonèmes [œ]-[ø] et de la nuance phonique [ɛ]-[e] en LM 2. Voyelle [y] prononcée [u]
		<i>Voyelles nasales</i>	Les voyelles nasales [ã], [ẽ] et [õ]	Mauvais choix	- Voyelle [ã] prononcée [an]/[am] ou [ɛn]/[ɛm] - Voyelle [ẽ] prononcée [in]/[im] - Voyelle [õ] prononcée [ɔn]/[ɔm]
		<i>Semi-voyelles</i>	Semi-voyelles [ɥ] et [j]	Mauvais choix	- Semi-voyelle [ɥ] prononcée [wi] - Problème d'articulation et de reconnaissance graphique de [j]
	Consonnes	<i>Consonnes</i>	1. Différenciation de [v]-[b], [s]-[z] et [ʒ]-[ʝ] 2. Phonème [s] en début de mot	1. Mauvais choix 2. Mauvais choix	1. - Consonne [v] prononcée [b] - Consonne [z] prononcée [s] - Phonème [ʒ] prononcé [dʒ] en début de mot et [ʝ] en fin de mot - Consonne [ʝ] prononcée [tʃ] en début de mot 2. Phonème [s] en début de mot prononcé [es]
		<i>Consonnes finales</i>	Prononciation de la consonne finale de certains mots	Ajout	Prononciation des consonnes finales [tʃ], [s], [t], [p], [k]
		Le [ə] instable	Prononciation du [ə] instable	Ajout	Prononciation du [ə] instable en milieu de mots et pour les articles et déterminants
Phonologie	Liaison/Enchaînement		Problème de liaison et d'enchaînement	Omission, ajout ou mauvais choix	- Ajout de la liaison avec le "h" aspiré - Mauvais choix du phonème lors de la liaison - Répercussion sur rythme et fluidité du discours
	Intonation		Influence de la langue maternelle (espagnol)	Mauvais emplacement	Accentuation à la fin de chaque phrase
	Fluidité		1. Marques prosodiques 2. Le [ə] instable	1. Omission 2. Ajout	Répercussion sur rythme et fluidité du discours

Source : (Deswarte *et al.*, 2020)

Pour élaborer la séquence didactique et après avoir choisi les éléments à travailler, on les appliquera dans une séquence temporelle. La grille ci-dessous est composée des numéros des unités didactiques, des titres des unités, des dates des cours, des séances par unité et des contenus de phonétique / phonologie à traiter :

N° UNITÉS FORMATIVES	TITRES	DATES	PHONÉTIQUE-PHONOLOGIE	SÉANCES PAR UNITÉ
1	L'opinion	Du 15/09 au 06/10	L'alphabet phonétique	7
	ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	15/09		
2	La parole	Du 08/10 au 29/10	L'alphabet phonétique	7
3	Les voyages	Du 03/11 au 24/11	Le [h]	7
4	Histoire	Du 26/11 au 22/12	Intonation 1	7
	VACANCES D'HIVER	Du 23/12 au 10/01		
5	Les médias	Du 12/01 au 28/01	Différentiation de [v] et [b] et [ʒ]-[ʝ]	6
6	La santé et maladie	Du 02/02 au 18/02	Marques prosodiques	6
7	La nature	Du 23/02 au 09/03	Voyelle nasale [ã]	5
8	Art et gastronomie	Du 11 au 25/03	Le [ə] instable	5
	VACANCES DE PRINTEMPS	Du 27/03 au 04/04		
9	Sentiments et vie sociale	Du 06/04 au 22/04	Voyelle nasale [ẽ]	6

10	Le travail	Du 27/04 au 13/05	Intonation 2	6
11	Internet et nouveaux médias	Du 18/05 au 03/06	Voyelle nasale [ɔ̃]	6
12	Futur et perspectives	Du 08/06 Au 22/06	Différence entre [s] et [z]	5
	GRANDES VACANCES	Du 23/06 au 14/09		

4.8. Correction phonétique

La méthode verbo-tonale englobe un cumul de procédés en correction phonétique qu'on va aborder séparément. Si certains de ces procédés sont employés d'une façon simultanée lors d'une production erronée, ils peuvent incrémenter l'efficacité de la correction. De plus, chaque apprenant peut être plus sensible, plus réceptif à un certain type de correction ou à un autre. La correction avec la MVT se fait à plusieurs niveaux : le mouvement prosodique, la gestualité accompagnatrice et le procédé de correction.

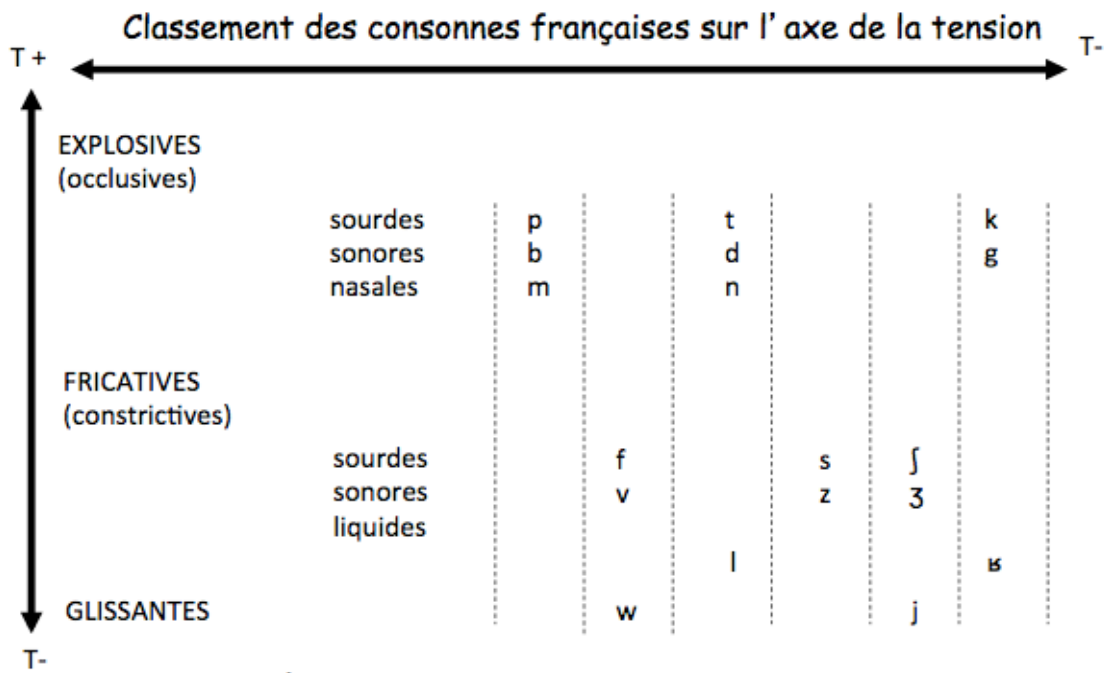
Pour la MVT, quand il y a une erreur de prononciation d'une consonne ou d'une voyelle, celle-ci peut être liée à deux axes opératoires : l'axe de tension et l'axe clair et sombre.

4.8.1. L'axe de tension

La tension a été décrite et définie comme l'énergie neuromusculaire nécessaire à la production d'un son. L'excès de tension, dénommé T+, ou le manque de tension, T-, vont produire des erreurs articulatoires et ces erreurs sont liées au domaine psychologique. La tension se produit au niveau de la macromotricité, c'est-à-dire, de la tension corporelle, et de la micromotricité. La micromotricité comprend le mouvement prosodique, la tension inter et intra syllabique et la tension intrinsèque de chaque son.

Principalement, dans la phonétique corrective, la tension relève de l'articulation. Cette tension peut se produire dans la lèvre, les cordes vocales, la langue ou les lèvres ainsi que dans le mode d'articulation. Il faut donc savoir que les voyelles sont moins tendues que les consonnes parce que les muscles sont plus relâchés pour produire un son ouvert ainsi que tenir compte du lieu d'articulation : un son antérieur est plus tendu qu'un son postérieur (Billières, M. *et al*, 2013c).

Figure : 3 Classement des consonnes française sur l'axe de la tension



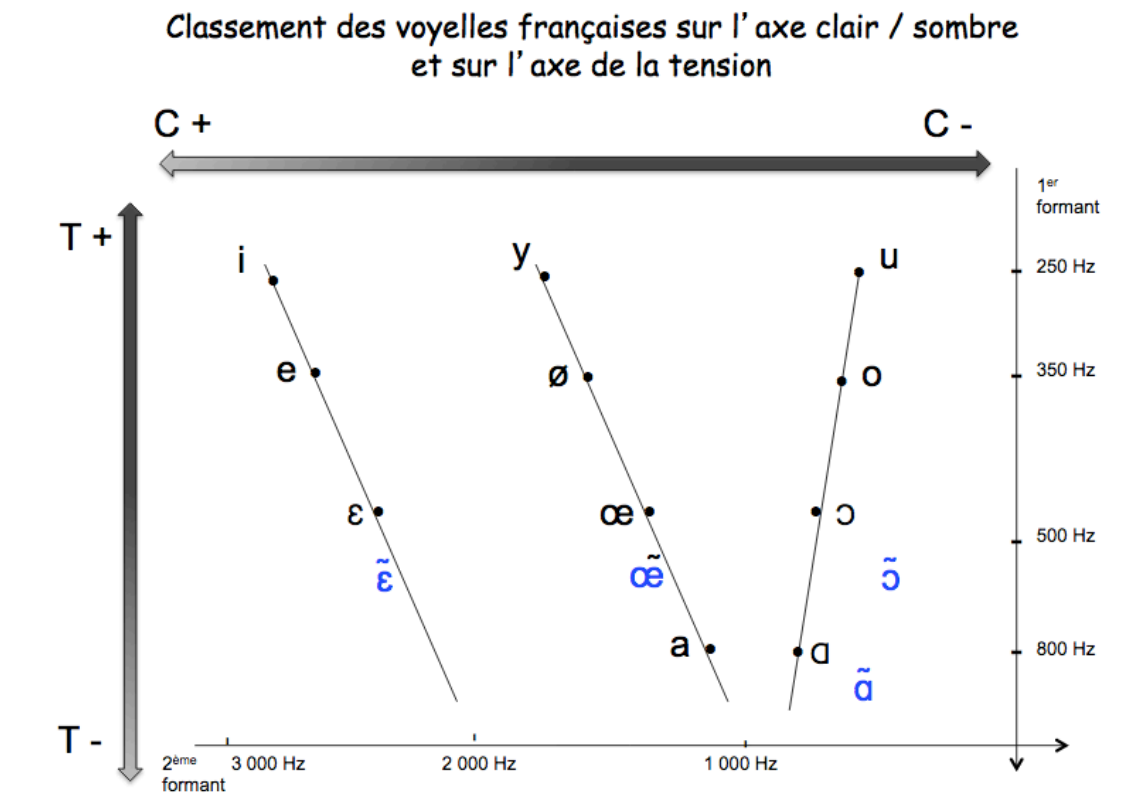
Source : (Billières *et al*, 2013c).

4.8.2. L'axe clair et sombre

Cet axe détermine le timbre des sons, à savoir, la composition spectrale d'un son composée par la fréquence et par l'amplitude des composantes. On distingue entre les timbres de deux sons qui peuvent être claire, C+, ou sombre, C-.

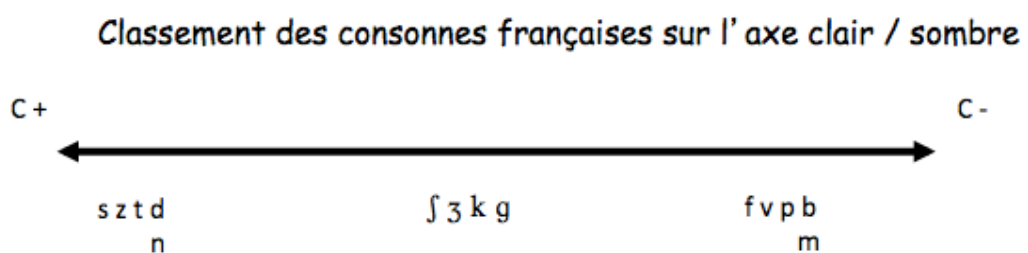
Lorsqu'un apprenant commet une erreur, cette dernière se fait sur les deux axes : l'axe de tension et l'axe clair et sombre. C'est à l'enseignant de poser le diagnostic et de proposer le procédé de remédiation.

Figure 4 : Classement des voyelles françaises sur l'axe clair / sombre et sur l'axe de la tension



Source : (Billières *et al*, 2013c).

Figure 5 : Classement des consonnes françaises sur l'axe clair / sombre



Source : (Billières *et al*, 2013c).

4.8.3. Changement de la prosodie

Chaque voyelle et chaque consonne subissent l'influence du mouvement rythmico-intonatif dans lequel elles sont insérées. C'est en modifiant le rythme ou l'intonation qu'on va parfois aider à formuler une production correcte du son. La prosodie, en tant

que mouvement rythmico-mélodique, va être liée au procédé de correction à travers la gestualité qui l'accompagne (Billières, M. et al, 2013c).

On doit alors contempler trois aspects du rythme qu'on peut modifier selon le besoin de correction : le ralentissement du débit de la phrase va enlever de la tension et l'incrément du débit va accroître la tension ; les syllabes accentuées ont une tension renforcée, tandis que les syllabes non accentuées sont moins tendues et les voyelles des syllabes accentuées présentent un son plus clair.

Quant au rythme, on remarque deux aspects. Une intonation descendante enlève de la tension aux consonnes et valorise les fréquences sombres des voyelles et, au contraire, une intonation montante applique de la tension aux consonnes et est favorable aux fréquences des voyelles claires. Cela s'applique aussi à un sommet intonatif (plus de tension pour les consonnes et son plus clair pour les voyelles) ou à un creux intonatif (moins de tension pour les consonnes et voyelles plus claires).

4.8.4. Prononciation nuancée et prononciation déformée

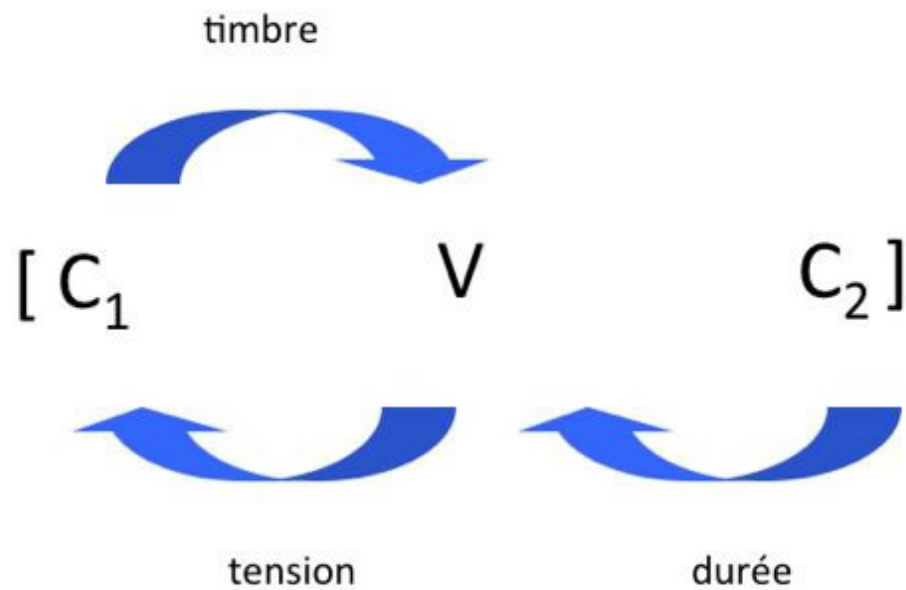
Ce procédé consiste à réaliser un son qui se situe à l'opposé de celui erroné émis par l'apprenant. La prononciation nuancée passe par des timbres intermédiaires avant d'arriver au son désiré ; la prononciation déformée remplace le son par un phonème différent avant d'arriver au son cible (en passant par des timbres intermédiaires).

Dans le cas où un apprenant désire prononcer le [y] mais qu'il prononce le son [u], cela voudrait dire qu'il a réalisé une prononciation plus claire. Pour le corriger en se servant de la prononciation déformée, l'enseignant devrait prononcer le phonème opposé, dans ce cas [i], pour que l'apprenant le prononce, et dans de diverses répétitions, se rapprocher au son [y] à travers le changement des timbres (Billières, M. et al, 2013c).

4.8.5. Entourages facilitants

Le procédé des entourages facilitants est fondé sur la base selon laquelle chaque son exerce une influence sur ceux qui l'entourent, principalement de la même syllabe, mais aussi de la syllabe suivante. Le schéma d'influence est le suivant :

Figure 6 : Entourages facilitants



Source : (Billières *et al*, 2013c).

La première consonne exerce une influence sur le timbre de la voyelle, la deuxième consonne marque la durée de la voyelle et la voyelle change la tension de la première consonne.

Si l'on imagine la phrase « J'ai bu un café » où l'apprenant prononce [bu] au lieu de [by], cela veut dire qu'il prononce un son plus sombre. Étant donné que la consonne précédente exerce une influence sur le timbre, on devrait accompagner la voyelle d'une consonne plus claire. Dans ce cas, le [b] est un son sombre et on pourrait le remplacer par un autre plus clair, tel que [s], [t], [d], [n] ou [z]. Donc on pourrait proposer comme exemple de prononciation pour éclaircir le son : « J'ai dû un café ».

En outre, il faut préciser que la position de la voyelle dans la phrase va déterminer sa tension. Au début du segment, la tension est plus élevée et au fur et à mesure qu'on avance dans le segment la tension descend. L'énergie pour produire les sons se dépense tout au long du segment et à moins d'énergie, moins de tension (Billières, M. *et al*, 2013c).

4.8.6. Gestualité accompagnatrice

Le geste qui accompagne la parole doit être contrôlé par l'enseignant. Il s'agit d'un support visuel pour l'apprenant, qui, utilisé simultanément avec d'autres procédés, donne une perspective plus ample et peut avoir un effet sur la proprioception.

La gestualité va accompagner la prosodie de trois manières différentes. Le mouvement de la main s'accorde avec l'intonation, ainsi lorsque l'intonation est montante, la main monte, et quand l'intonation est descendante, la main descend. S'il y a un sommet intonatif la main sera placée en hauteur, et s'il y a un creux intonatif, la main sera au point le plus bas. Le décompte syllabique accompagné de la gestualité sensibilise l'apprenant au nombre de syllabes.

La gestualité est efficace pour contrôler tout ce qui concerne la tension. Dans le cas où l'apprenant prononce un son avec plus de tension, les gestes de correction du praticien seront l'abaissement de la tête, le mouvement de la main vers le bas et l'abaissement du corps pour avoir le minimum de tension au niveau de la macromotricité. Et au contraire, pour ajouter de la tension, la main fera un mouvement vers le haut et le corps se redressera, la tête se lèvera (Billières, M. *et al*, 2013c).

Abry & Veldeman-Abry dans son livre *Phonétique* proposent des moyens pour corriger les apprenants. On va traiter ceux qui n'ont pas été traités avant par la MVT.

4.8.7. La discrimination auditive

Comme on l'a abordé dans un point antérieur, la surdité phonologique fait qu'au début l'apprenant n'entend pas bien les sons qui sont différents ou absents dans sa langue maternelle et les assimile à ceux qu'il connaît pour leur ressemblance. Ces exercices vont l'aider à faire la distinction. Une fois que l'apprenant perçoit bien cette distinction, la pratique de ces exercices va aider à renforcer les connaissances.

Pour travailler les voyelles, on les abordera selon la difficulté pour les entendre. En effet, on travaillera d'abord la syllabe fermée et accentuée parce qu'on entend mieux une voyelle longue qu'une voyelle brève et un son accentué face à un son inaccentué.

Les consonnes vont être travaillées dans les trois positions : initiale, intervocalique et finale. Certains sons existent dans d'autres langues, mais ne sont pas utilisés dans toutes les positions et donc ce changement de position pourrait poser des difficultés. De même, ces exercices peuvent aborder la prosodie. (Abry & Veldeman-Abry, 2007, pp. 55-56).

4.8.8. La labialité

La labilité consiste à prononcer en exagérant le mouvement et la position des lèvres. La raison reste que bien souvent dans la langue maternelle des apprenants les lèvres sont moins utilisées dans la production. Une alternative serait d'essayer de prononcer une phrase sans émettre aucun son, seulement en bougeant les lèvres. L'apprenant devra forcément lire les lèvres et essayer de comprendre ce qu'on veut dire. Cela peut être approché comme un jeu. (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 57).

4.8.9. La durée

Cette méthode consiste à prolonger le temps de prononciation d'un son pour mieux le faire entendre. On peut, par exemple, parler en hésitant. (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 57).

4.8.10. Le découpage syllabique régressif/progressif

On peut employer cette méthode pour montrer comment prononcer le rythme ou l'accentuation. Il consiste à découper une phrase en syllabes. D'abord, on prononcera que la première syllabe, puis la première et la deuxième, ensuite la première, deuxième et troisième jusqu'à ce que l'apprenant prononce toute la phrase en tenant compte que l'accent doit être placé sur la dernière syllabe et que les syllabes non accentuées doivent avoir la même durée. On peut aborder le même exercice, mais en commençant par la dernière syllabe. (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 58).

4.8.11. Les couleurs

Caleb Gattegno a désigné cette méthode pour apprendre à lire aux enfants. Chaque son y est associé à une couleur. La classe choisit une couleur pour les sons qui posent le plus de difficulté et l'enseignant y fera référence lorsqu'un apprenant se trompe. (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 59).

4.8.12. Le jeu théâtral

Le jeu théâtral peut être une bonne façon de détendre et de libérer l'apprenant. C'est en jouant un rôle que l'élève peut se projeter vers l'extérieur pour interpréter quelqu'un qui n'est pas lui et par conséquent oser prononcer autrement.

On peut travailler différents rôles et mises en scène pour travailler les types de voix : neutre, rapide, lente, en colère, chuchotée, etc. On peut aborder également le souffle, qui peut être une source d'erreurs quand l'apprenant n'a plus d'air pour prononcer

toute la phrase. Dans la pratique du jeu théâtral, on veillera à travailler la lecture à voix haute en trois parties : lecture à voix haute de la part de l'apprenant, écoute de l'enregistrement du texte et répétition après l'écoute. La lecture au même temps que l'écoute de l'enregistrement est aussi un exercice intéressant pour reproduire la prosodie (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 60).

4.9. Enquête réalisée auprès des apprenants de niveaux intermédiaires

On a réalisé une enquête auprès des apprenants des niveaux intermédiaires, c'est-à-dire, aux élèves de B1 et B2. On en a extrait certains résultats qui peuvent être intéressants pour ce travail.

D'abord, on a obtenu que 7 % des apprenants enquêtés ne sait pas ce que c'est la phonétique. Cela pourrait être un indice qui nous montre que la phonétique n'a pas été un centre d'apprentissage primaire du cours, comme pourrait l'être la grammaire ou le vocabulaire, ou qu'on a eu des corrections ponctuelles mais pas un travail systématisé.

95 % des participants pense que la phonétique est utile. La plupart des apprenants considèrent que la phonétique est importante dans leur apprentissage, c'est ce qui est très positif, et, cependant, 15 % dit avoir appris très peu ou rien en phonétique dans les cours de français, c'est-à-dire qu'ils n'apprennent rien en phonétique ou qu'ils n'atteignent pas le niveau qu'ils considèrent nécessaire. Mais, contre ces 15 %, si l'on considère les 85 % restants, on peut déduire que la plupart des enseignants envisage même si de façon superficielle ou non systématisée, l'enseignement de la phonétique dans leur cours.

23 % ne se sent pas à l'aise lorsqu'ils la pratiquent en cours. On pourrait alors en extraire deux conclusions : la façon d'approcher la leçon zéro qui peut conditionner la suite du cours est fondamentale et le traitement de l'erreur, d'autre part, joue un rôle très important face à l'anxiété et la peur de parler en publique et éviter ainsi des mécanismes tels que l'impuissance apprise.

Pour finaliser, 66 % connaissent bien ou très bien l'alphabet phonétique. Cela voudrait dire qu'un grand pourcentage de ces apprenants ont abordé la phonétique en s'en servant de cet outil.

5. SÉQUENCE DIDACTIQUE

Le cadre législatif de référence utilisé pour l'élaboration du présent travail c'est la Loi Organique 2/2006 du 3 mai, l'arrêté du 2 juillet 2019, le Décret Royal 1041/2017 du 22 décembre, l'arrêté du 18 octobre de 2017 et le volume complémentaire du CECRL.

Suite au traitement épistémologique de la phonétique corrective, nous avons estimé que la meilleure façon d'illustrer l'enseignement de la phonétique en cours serait dans une séquence didactique. Cette séquence est préparée pour un cours de niveau intermédiaire, un B2.1 ou cinquième année d'École officielle de Langues. Cette séquence aborde son enseignement au cours de l'année scolaire. Pour ce fait, on utilisera la grille phonétique exposée dans le point « Séquence didactique » qui nous servira de référence.

Nº UNITÉS FORMATIVES	TITRES	DATES (2020-2021)	PHONÉTIQUE-PHONOLOGIE	SÉANCES PAR UNITÉ
1	L'opinion	Du 15/09 au 06/10	L'alphabet phonétique	7
	ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	15/09		
2	La parole	Du 08/10 au 29/10	L'alphabet phonétique	7
3	Les voyages	Du 03/11 au 24/11	Le [h]	7
4	Histoire	Du 26/11 au 22/12	Intonation 1	7
	VACANCES D'HIVER	Du 23/12 au 10/01		
5	Les médias	Du 12/01 au 28/01	Différentiation de [v] et [b] et [ʒ]-[ʝ]	6
6	La santé et maladie	Du 02/02 au 18/02	Marques prosodiques	5
7	La nature	Du 23/02 au 09/03	Voyelle nasale [ã]	5

8	Art et gastronomie	Du 11 au 25/03	Le [ə] instable	6
	VACANCES DE PRINTEMPS	Du 27/03 au 04/04		
9	Sentiments et vie sociale	Du 06/04 au 22/04	Voyelle nasale [ɛ̃]	6
10	Le travail	Du 27/04 au 13/05	Intonation 2	6
11	Internet et nouveaux médias	Du 18/05 au 03/06	Voyelle nasale [ɔ̃]	6
12	Futur et perspectives	Du 08/06 au 22/06	Différence entre [s] et [z]	5
	GRANDES VACANCES	Du 23/06 au 14/09		

Étant donné que le développement des exercices dans ce travail de toute la séquence didactique annuelle serait excessif, nous avons choisi trois unités didactiques à développer dans lesquelles on va aborder trois éléments phonétiques différents (marquées en rouge dans la grille). Cette élection n'est pas due au hasard : nous avons choisi trois phonèmes que nous considérons doivent être abordés de manières particulières à cause de la diverse nature des difficultés que ces phonèmes peuvent poser aux apprenants.

5.1. Contextualisation

Andújar est une ville de Jaén située au nord-ouest de la province. Elle est la plus étendue de la région, et ses 36800 habitants la rendent la plus peuplée de la province.

Au nord de la ville nous trouvons Sierra Morena, qui est la chaîne de montagnes que sépare la Meseta Central de la Dépression du Guadalquivir. Il faut remarquer sa faune méditerranéenne, laquelle compte avec des espèces comme le sanglier, la loutre, le loup, le cerf et les aigles. La présence d'une telle singularité de vie animale fait de la chasse une bonne activité de la région.

L'agriculture est un grand moteur de l'économie de la ville : les grands champs d'oliviers sont la principale culture, suivis du cotonnier et de l'avoine. Également, le commerce et l'industrie manufacturière sont clés dans l'économie de la région. Le taux de chômage

d'Andújar atteint 26 % de la population. Quant à la population, l'âge moyen des habitants est de 43, dont 51% sont de femmes et 49 % sont d'hommes. Le nombre d'étrangers est de 541, dont 30 % maroquins.

Par rapport à l'urbanisme, la ville dispose de 6 musées, un théâtre qui sert d'auditorium, un cinéma et un cinéma d'été. De même, nous trouvons trois lycées et neuf écoles primaires. Deux bibliothèques, un conservatoire et une école officielle de langues complètent l'offre culturelle de la ville.

L'École Officielle de Langues à Andújar est une école de création récente, fondé en l'année 2019. Elle ne dispose pas d'infrastructures propres et les cours sont faits dans les installations du lycée IES Nuestra Señora de la Cabeza, située dans la rue Argimiro Rodríguez sans numéro. L'école attend l'assignation d'un bâtiment propre, or, pour le moment, le lycée voudrait pouvoir céder plus de salles pour les classes. L'École Officielle de Langues d'Andújar a dans son offre éducative des cours d'anglais et de français. Elle dispose de quatre enseignants dont deux par langue. Les postes de directeur, secrétaire et de conseiller d'éducation sont comptabilisés avec l'enseignement. Il y a un horaire d'attention au public du matin et du soir et les rendez-vous doivent être réservés sur internet ou par téléphone.

Les niveaux de langue donnés tant d'anglais comme de français vont du A1 jusqu'au B2.2. Les cours ont lieu du lundi au jeudi l'après-midi, l'horaire de cours à l'école est de 16 :00 à 20 :50 et les cours ont une durée de deux heures et quart, deux jours par semaine. Il y a été faite une adaptation COVID aux horaires : l'heure du début des classes est espacée en 5 minutes pour éviter des agglomérations.

La moyenne du nombre d'élèves par cours est de 22 et le nombre total d'élèves de l'école est de 276. La majorité d'entre eux est d'âge comprise entre 16 et 25 ans mais il y a aussi une frange d'élèves plus âgés. Les apprenants sont originaires d'Andújar et de villes de l'entourage tels que : Villanueva de la Reina, La Higuera, Arjonilla et Marmolejo. Le taux de réussite, en général, est élevé.

5.2. Contextualisation de la classe

Nous comptons avec un grand et brave groupe de classe pour le niveau B2.1. Il y a trente élèves, dont dix-neuf femmes et onze hommes. De ce groupe, le nombre moyen d'assistants à classe est de dix. L'âge est compris entre dix-huit et soixante et un ans. Ils ont un niveau économique moyen. La plupart d'entre eux ont étudié l'anglais comme première langue étrangère au lycée, il y a un redoublant dans la classe et un élève malvoyant. La majorité d'eux sont motivés et il y a une bonne ambiance de respect et d'humour. Les élèves s'entraident et ont une bonne disposition pour participer en classe.

5.3. Temporalisation

Les cours de deux heures et quart ont lieu les mardis et jeudis, de 16 : 00 h à 18 : 15 h. Pour élaborer cette séquence nous avons choisi trois unités didactiques desquelles nous allons seulement aborder la partie de la phonétique :

- L'unité didactique 3 se développe en 7 séances du 3 au 27 novembre.
- L'unité didactique 7 se déroule en 5 séances, du 23 février au 9 mars.
- L'unité 8 a lieu en 6 séances, du 11 au 25 mars.

Chaque session de phonétique sera insérée dans une séance complète. La partie phonétique ne comprendra jamais plus de 30 minutes.

5.4. Objectifs généraux

Les objectifs généraux de phonétique établis par l'ordre 145 du 2 juillet 2019 qui seront appliqués au cours de l'année sont les suivants :

- **Comprendre** le sens général, l'essentiel, les points principaux, les détails saillants, les opinions implicites et explicites et les attitudes des locuteurs de textes oraux longs, conceptuellement et structurellement complexes sur des sujets de nature générale ou dans son propre domaine d'intérêt ou de spécialisation, **articulés à une vitesse normale dans une variété standard de la langue et par n'importe quel moyen, même lorsque les conditions d'écoute ne sont pas bonnes.**

- **Produire et coproduire**, quel que soit le canal, des textes oraux clairs et suffisamment détaillés d'une certaine longueur, bien organisés et adaptés à l'interlocuteur spécifique et à l'objectif de communication, sur une variété de sujets d'intérêt général ou personnel ou dans son propre domaine de spécialisation, dans une variété de registres et de styles standard, **avec une prononciation et une intonation claires et naturelles, et un degré de spontanéité, de fluidité et de précision** qui lui permet de communiquer efficacement, même s'il peut encore commettre des erreurs sporadiques à l'origine de malentendus, dont il est généralement conscient et qu'il peut corriger.

5.5. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de phonétique établis par l'arrêté du 2 juillet 2019 qui seront appliqués au cours de l'année sont les suivants :

Activités de production et coproduction de textes oraux

- Faire des déclarations publiques sur des sujets courants et plus spécifiques dans son propre domaine d'intérêt ou de spécialisation, **avec un degré de clarté, d'aisance et de spontanéité qui ne provoque pas de tension ou de gêne chez l'auditeur.**

Activités de compréhension de l'oral

- **Comprendre** des déclarations et des messages, des annonces, des avis et des instructions détaillées, donnés en direct ou par des moyens techniques, sur des sujets concrets et abstraits (par exemple, des déclarations ou des messages d'entreprises ou d'institutions), **à une vitesse normale et dans une variété standard de la langue.**

5.6. Contenus

Les contenus en phonétique et phonologie de l'arrêté du 2 juillet 2019 sont les suivants :
Phonétique-phonologique. Perception et production de modèles de sons, d'accents, de rythmes et d'intonations couramment utilisés dans des environnements spécifiques en fonction de l'environnement et du contexte de communication, ainsi que la compréhension des différentes significations et intentions de communication qui leur sont associées

5.7. Critères d'évaluation associés aux objectifs

- L'apprenant a acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
- L'apprenant peut distinguer des modèles de sons, d'accents, de rythmes et d'intonations courants et plus spécifiques en fonction de différentes intentions de communication.

5.8. Évaluation

L'Arrêté du 18 octobre de 2007 nous explique la fonction de l'évaluation : « L'évaluation aura un caractère formatif et d'orientation du processus éducatif, en fournissant des informations constantes qui permettent d'améliorer tant les processus que les résultats de l'intervention éducative ». Cette évaluation devra être réalisée par l'enseignant : « La loi organique 2/2006, du 3 mai, établit dans son article 61 que l'évaluation des élèves qui étudient dans les écoles de langues officielles sera effectuée par le personnel enseignant respectif » et les critères communes et procédures d'évaluation seront inclus dans le Projet Éducatif de Centre. Également, les apprenants doivent être évalués trois fois par an.

C'est ainsi qu'on appliquera trois types d'évaluation dans l'année.

L'évaluation diagnostique qui aura lieu au début de l'année et aura pour but de connaître le niveau moyen des apprenants dans toutes les compétences. Celle-ci sera un bon début pour réadapter les contenus prévus pour l'année si nécessaire.

L'Arrêté du 18 octobre de 2017 établit : « L'évaluation sera continue dans la mesure où elle sera immergée dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'élève afin de détecter les difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentent, d'en connaître les causes et, par conséquent, d'adopter les mesures nécessaires pour permettre aux élèves de poursuivre leur processus d'apprentissage. De même, elle doit être adaptée aux caractéristiques des élèves et au contexte socioculturel du centre. »

L'évaluation continue sera la prépondérante dans notre cours. Cette évaluation sera effectuée au cours de l'année pour les apprenants qui assistent régulièrement à la classe. Les notations seraient effectuées de la façon suivante :

Production et coproduction écrite : 20 %

Médiation : 20 %

Compréhension écrite : 15 %

Production et coproduction orale : 20 %

Compréhension orale : 15 %

Tâche finale : 10 %

L'évaluation finale sera utile pour les apprenants qui n'assistent pas à cours régulièrement ou à ceux qui doivent rattraper une ou quelques activités de langue. Il s'agira d'un examen comprenant toutes les compétences.

La phonétique sera évaluée en cours à travers les activités de compréhension orale et de production orale. Pour l'évaluation de la partie correspondante à la production orale, nous prendrons la rubrique de production et coproduction orale pour l'évaluation établie par la Junta de Andalucía. La maîtrise phonologique est un des cinq éléments qui la composent.



Junta de Andalucía

NOMBRE: _____

NIVEL/GRUPO: _____ IDIOMA: _____



CRITERIOS / NOTA	NF	B2- PRODUCCIÓN ORAL										
		10	9	8	7	6,5	5	4	2,5	1	0	
CUMPLIMIENTO DE LA TAREA. <i>Ajustes de la tarea. Funciones del lenguaje pertinentes para la tarea. Relevancia y adecuación de ideas razonamientos, opiniones y ejemplos para el tema y la tarea. Detalles de apoyo relevantes para el contenido. Duración del monólogo.</i>		<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje pertinentes casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN. Y EJEMPLOS casi del todo pertinentes. <input type="checkbox"/> DETALLES de apoyo relevantes para casi todo el contenido. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea en su mayor parte. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje pertinentes en su mayor parte. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN. Y EJEMPLOS en su mayor parte pertinentes. <input type="checkbox"/> DETALLES de apoyo relevantes para la mayor parte del contenido. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea en gran medida. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje pertinentes en gran medida. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN. Y EJEMPLOS pertinentes en gran medida. <input type="checkbox"/> DETALLES de APOYO relevantes para una gran parte del contenido. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo en gran medida apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea sólo en parte. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje pertinentes sólo en parte. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN. Y EJEMPLOS pertinentes sólo en parte. <input type="checkbox"/> Pocos DETALLES de APOYO relevantes. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo insuficiente o excesiva.	<input type="checkbox"/> TAREA dista mucho de CUMPLIRSE. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje poco pertinentes. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN. Y EJEMPLOS apenas pertinentes. <input type="checkbox"/> Casi ningún DETALLE de apoyo relevante. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo muy insuficiente o muy excesiva.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas casi totalmente inapropiada (monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO muy poco FLUIDO. <input type="checkbox"/> APENAS sigue las convenciones del DISCURSO monológico. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN generalmente inadecuados o muy escasos.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas casi totalmente inapropiada (monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO FLUIDO sólo parcialmente. <input type="checkbox"/> CONVENCIONES del DISCURSO monológico seguidas sólo en parte. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN generalmente inadecuados y/o insuficientes.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas totalmente inapropiada (monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO muy poco FLUIDO. <input type="checkbox"/> APENAS sigue las convenciones del DISCURSO monológico. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN inadecuados o muy escasos.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas totalmente inapropiada (monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO muy poco FLUIDO. <input type="checkbox"/> APENAS sigue las convenciones del DISCURSO monológico. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN inadecuados o muy escasos.	<input type="checkbox"/> TAREA dista mucho de CUMPLIRSE. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje poco pertinentes. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN. Y EJEMPLOS apenas pertinentes. <input type="checkbox"/> Casi ningún DETALLE de apoyo relevante. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo muy insuficiente o muy excesiva.	<input type="checkbox"/> TAREA dista mucho de CUMPLIRSE. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje poco pertinentes. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN. Y EJEMPLOS apenas pertinentes. <input type="checkbox"/> Casi ningún DETALLE de apoyo relevante. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo muy insuficiente o muy excesiva.
ORGANIZACIÓN <i>Organización de ideas: coherencia (facilidad para seguir el monólogo). Fluidad textual. Convenciones del discurso monológico. Mecanismos de cohesión cuando se precisan.</i>		<input type="checkbox"/> ORG. de ideas casi del todo apropiada (monólogo muy fácil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO sumamente FLUIDO. <input type="checkbox"/> CONVENCIONES del DISCURSO monológico seguidas casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> MEC. de COHESIÓN sumamente eficaces.	<input type="checkbox"/> ORG. de ideas en su mayor parte apropiada (monólogo fácil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO FLUIDO en su mayor parte. <input type="checkbox"/> CONVENCIONES del DISCURSO monológico seguidas en su mayor parte. <input type="checkbox"/> MEC. de COHESIÓN en su mayor parte eficaces.	<input type="checkbox"/> ORG. de ideas en gran medida apropiada (mon. fácil de seguir y mayor del tiempo). <input type="checkbox"/> DISCURSO en gran medida FLUIDO. <input type="checkbox"/> CONVENCIONES del DISCURSO monológico seguidas en gran medida. <input type="checkbox"/> MEC. de COHESIÓN eficaces en gran medida.	<input type="checkbox"/> ORG. de ideas sólo en parte apropiada (gran parte del monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO FLUIDO sólo parcialmente. <input type="checkbox"/> CONVENCIONES del DISCURSO monológico seguidas sólo en parte. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN generalmente inadecuados y/o insuficientes.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas casi totalmente inapropiada (monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO muy poco FLUIDO. <input type="checkbox"/> APENAS sigue las convenciones del DISCURSO monológico. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN inadecuados o muy escasos.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas casi totalmente inapropiada (monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO FLUIDO sólo parcialmente. <input type="checkbox"/> CONVENCIONES del DISCURSO monológico seguidas sólo en parte. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN generalmente inadecuados y/o insuficientes.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas totalmente inapropiada (monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO muy poco FLUIDO. <input type="checkbox"/> APENAS sigue las convenciones del DISCURSO monológico. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN inadecuados o muy escasos.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas totalmente inapropiada (monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> DISCURSO muy poco FLUIDO. <input type="checkbox"/> APENAS sigue las convenciones del DISCURSO monológico. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN inadecuados o muy escasos.	<input type="checkbox"/> TAREA dista mucho de CUMPLIRSE. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje poco pertinentes. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN. Y EJEMPLOS apenas pertinentes. <input type="checkbox"/> Casi ningún DETALLE de apoyo relevante. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo muy insuficiente o muy excesiva.	<input type="checkbox"/> TAREA dista mucho de CUMPLIRSE. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje poco pertinentes. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN. Y EJEMPLOS apenas pertinentes. <input type="checkbox"/> Casi ningún DETALLE de apoyo relevante. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo muy insuficiente o muy excesiva.	<input type="checkbox"/> TAREA dista mucho de CUMPLIRSE. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje poco pertinentes. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN. Y EJEMPLOS apenas pertinentes. <input type="checkbox"/> Casi ningún DETALLE de apoyo relevante. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo muy insuficiente o muy excesiva.
CONTROL FONOLÓGICO <i>Pronunciación clara y natural y presencia de errores fonológicos. Gama de patrones de acento, ritmo y entonación denotando matices y el tono actitudinal del hablante.</i>		<input type="checkbox"/> PRON. casi totalmente clara y natural, sin apenas ERRORES FONOLÓGICOS que dificulten la comprensión. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENT. sumamente eficaces que comunican Matices y el TONO actitudinal del hablante.	<input type="checkbox"/> PRON. clara y natural en su mayor parte, con pocos ERRORES FONOLÓGICOS que raramente dificulten la comprensión. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTON. eficaces en su mayor parte, con algunos Matices y algo del TONO actitudinal del hablante.	<input type="checkbox"/> PRON. clara y natural en general, con algunos ERRORES FONOL. que no dificultan a menudo la comprensión. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTON. en gran medida eficaces, que comunican el significado esencial y mínimas variaciones en el TONO actitudinal del hablante.	<input type="checkbox"/> PRON. clara y natural sólo en parte, con ERRORES FONOLÓGICOS frecuentes que dificultan la comprensión significativamente. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTONACIÓN limitados.	<input type="checkbox"/> PRON. clara y natural sólo en parte, con ERRORES FONOLÓGICOS frecuentes que dificultan la comprensión seriamente. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTON. muy limitados.	<input type="checkbox"/> PRON. clara y natural sólo en parte, con ERRORES FONOLÓGICOS frecuentes que dificultan la comprensión seriamente. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTON. muy limitados.	<input type="checkbox"/> PRON. clara y natural sólo en parte, con ERRORES FONOLÓGICOS frecuentes que dificultan la comprensión seriamente. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTON. muy limitados.	<input type="checkbox"/> PRON. clara y natural sólo en parte, con ERRORES FONOLÓGICOS frecuentes que dificultan la comprensión seriamente. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTON. muy limitados.	<input type="checkbox"/> PRON. clara y natural sólo en parte, con ERRORES FONOLÓGICOS frecuentes que dificultan la comprensión seriamente. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTON. muy limitados.	<input type="checkbox"/> PRON. clara y natural sólo en parte, con ERRORES FONOLÓGICOS frecuentes que dificultan la comprensión seriamente. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTON. muy limitados.	<input type="checkbox"/> PRON. clara y natural sólo en parte, con ERRORES FONOLÓGICOS frecuentes que dificultan la comprensión seriamente. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTON. muy limitados.
RIQUEZA Y VARIEDAD <i>Estructuras simples de gramática oral simples (EST. SIMP. GR. ORAL) y más complejas (EST. COMP. GR. ORAL) que cumplen los requisitos de B2. Léxico y expresiones idiomáticas apropiadas para B2. Registro apropiado, (propiedad y flexibilidad)</i>		<input type="checkbox"/> Muy amplia variedad de EST. SIMP. GR. ORAL que cumple en su mayoría los requisitos de B2. <input type="checkbox"/> Amplia variedad de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Muy amplia variedad de LÉXICO (incl. algunas EXP. IDIOM.) que cumple la mayoría de los requisitos de B2. <input type="checkbox"/> REG. casi totalmente apropiado.	<input type="checkbox"/> Amplia variedad de EST. SIMP. GR. ORAL que cumple en general los requisitos de B2. <input type="checkbox"/> Variedad relativamente amplia de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Amplia variedad de LÉXICO que cumple en general los requisitos de B2. <input type="checkbox"/> REGISTRO en su mayor parte apropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad suficientemente amplia de EST. SIMP. GR. ORAL, para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> Variedad suficiente de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Variedad suficientemente amplia de LÉX. para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> REGISTRO en gran medida apropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad limitada EST. SIMP. GR. ORAL para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> Variedad limitada de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Variedad limitada de LÉXICO para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> REGISTRO en parte inapropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. SIMP. GR. ORAL para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de LÉXICO para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> REG. frecuentemente inapropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. SIMP. GR. ORAL para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de LÉXICO para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> REG. frecuentemente inapropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. SIMP. GR. ORAL para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de LÉXICO para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> REG. frecuentemente inapropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. SIMP. GR. ORAL para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de LÉXICO para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> REG. frecuentemente inapropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. SIMP. GR. ORAL para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de LÉXICO para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> REG. frecuentemente inapropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. SIMP. GR. ORAL para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de LÉXICO para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> REG. frecuentemente inapropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. SIMP. GR. ORAL para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Variedad muy limitada de LÉXICO para cumplir los requisitos básicos de B2. <input type="checkbox"/> REG. frecuentemente inapropiado.
CORRECCIÓN <i>Estructuras de gramática oral simples (EST. SIMP. GR. ORAL) y más complejas (EST. COMP. GR. ORAL) para B2. Léxico apropiado para B2. Relevancia comunicativa de fallos y errores.</i>		<input type="checkbox"/> Uso casi del todo correcto de EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso ampliamente correcto de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso casi del todo correcto del LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES muy raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en su mayor parte correcto de EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso generalmente correcto de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso en su mayor parte correcto del LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso relativamente correcto de EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto del LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES sólo ocasionalmente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Errores frecuentes en EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores frecuentes en EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores frecuentes en el LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES frecuentemente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en el LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES muy frecuentemente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en el LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES muy frecuentemente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en el LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES muy frecuentemente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en el LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES muy frecuentemente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en el LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES muy frecuentemente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en el LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES muy frecuentemente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. SIMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en EST. COMP. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Errores muy frecuentes en el LÉXICO. <input type="checkbox"/> Los ERRORES muy frecuentemente dificultan la comprensión.
Ejemplos relevantes de la muestra												
		Nota Final Producción Oral					Nombre y firma del/la Examinador/a					
		_____ / 50					_____					

5.9. Méthodologie

Le professeur appliquera une méthodologie active. L'élève participe à son apprentissage et le professeur est le guide pour qu'il utilise l'induction à travers ses connaissances préalables. Le professeur diversifiera les activités, il répètera de manières différentes pour fixer les connaissances et il utilisera les matériaux et ressources didactiques adéquats. Quant à la phonétique, l'introduction d'éléments phonétiques sera d'une façon inductive. Pour sa consolidation, des exercices de perception, production, correction, acquisition, appropriation et distraction seront utilisés dans chaque unité. Nous voulons qu'au début de chaque unité les exercices phonétiques soient simples parce que la production et l'écoute requièrent beaucoup d'énergie de la part de l'apprenant. On essaiera de ne pas traiter d'autres éléments syntaxiques, lexiques ou grammaticaux pour ne pas épuiser rapidement les apprenants, ainsi que ces pratiques ne prendront pas plus de 30 minutes pour la même raison.

Il faut prendre en compte que selon la difficulté des éléments phonétiques, nous prendrons des approches différentes. Pour cette raison, nous avons choisi trois phonèmes avec des difficultés différentes pour les apprenants hispanophones.

La difficulté que la « h » peut poser est surtout liée à la connaissance de son orthographe, c'est-à-dire, s'il s'agit d'un « h » aspiré ou muet et par conséquence

l'élision, la liaison ou l'enchaînement consonantique pourraient être appliqués. Pour cette raison, les exercices seront plutôt centrés sur l'apprentissage de la liste des mots contenant « h » aspirés ou « h » muets, exercices de systématisation. La perception de ce phonème est assez facile.

La voyelle nasale [ã] pose un grand problème d'entendement chez les hispanophones. Ainsi, les exercices de perception et de production sont indispensables. Il faudra mettre l'accent sur la production et pour cela la méthode verbo-tonale pourrait être un bon outil de correction.

Les trois différentes façons de prononcer le « e » pose une difficulté de perception aux hispanophones qui ne disposent pas de ces sons dans leur langue maternelle (à l'exception des parlants d'autres langues, comme le catalan, qui inclut le [ɛ] dans leur phonétique). La production de la chute du [ə] sera liée à son écoute, mais aussi à son orthographe. Ces deux éléments seront importants pour traiter cet aspect phonétique. La méthode de correction phonétique dépendra de la nature de l'erreur commise par l'apprenant.

5.10. Ressources

Les ressources utilisées au cours de la séquence sont des images, des enregistrements, des chansons, des poèmes, des virelangues, une vidéo et des activités écrites.

5.11. Diversité des apprentissages

Dans le cas où l'enseignant détecterait qu'il y a des difficultés d'apprentissage, il proposera des activités supplémentaires pour ceux qui en ont besoin. Dans le contexte de notre classe, nous devons tenir compte d'un apprenant malvoyant. Pour les cours, on prend quelques mesures pour compenser. Si nous donnons des feuilles en cours, on fera des copies avec le texte augmenté pour cet élève. Également, dans la classe, on dispose d'ordinateur et de projecteur. Cela veut dire qu'on peut projeter le livre numérique sur l'écran pour faire les corrections et faciliter la vision à l'apprenant et aussi écrire les explications pertinentes sur un document de traitement de texte word.

5.12. Transversalité et interdisciplinarité

Tenant compte de la nature des exercices de phonétique, le traitement de l'acquisition phonétique se fait sur des exercices très simples. Cependant certains exercices introduisent quelques éléments interdisciplinaires, tels que la littérature (fable de la Fontaine, poème de Stéphane Mallarmé), l'art (biographie de Monet, images artistiques) et la musique (écoute de la chanson *Douce France*).

5.13. Innovation

Parmi les objectifs principaux que nous pouvons trouver dans le Projet Éducatif de Centre, nous remarquons : réduire le nombre d'élèves en situation d'échec scolaire, améliorer le pourcentage d'élèves qui réussissent le cours et améliorer le pourcentage d'élèves qui passent les examens de niveau.

Les projets que le centre développe au cours de l'année sont d'une grande variété : Erasmus + (dans sa version K1 ou K2) est le projet par excellence, mais il décrit aussi la célébration d'Halloween (concours de déguisement), des sessions de cinéma, la commémoration de l'Armistice (exposition de travaux faits par les élèves), des journées d'échange linguistique, Thanksgiving (des conversations sur la cuisine, les origines et célébrations), la Chandeleur (goûter de crêpes pour la célébration), la Saint Valentin (lecture de poèmes) et la Saint Patrick.

5.14. UNITÉ DIDACTIQUE 3 – Le « h »

Nous allons expliquer la partie phonétique correspondante à l'unité didactique 3. La principale difficulté de la lettre « h » réside dans son orthographe et non pas dans son écoute ou sa production. Cela veut dire que dans cette unité, les exercices viseront plus à l'intériorisation des mots écrits avec des « h » aspirés et muets qu'à l'écoute du son. La méthodologie à suivre sera des exercices de systématisation et consolidation de ce vocabulaire liés à sa prononciation. Cependant, pour ne pas saturer l'apprenant de trop d'informations, la stratégie à suivre sera de l'espacer au cours de séances et ainsi mieux consolider ces informations. Cette unité se déroule en 7 séances et nous ferons des exercices de systématisation dans la majorité des séances. Dans celles où il n'y a pas d'exercices de phonétique préparés, c'est au professeur d'appliquer la phonétique corrective quand il le considère nécessaire.

SÉANCE 1

La première séance de l'unité didactique comprendra 25 minutes de phonétique. Les exercices 1, 2 et 3 sont d'introduction, inductifs, pour que l'élève remarque la difficulté de l'usage de cette lettre, à sa sensibilisation. L'enseignant les projettera sur le tableau et demandera aux apprenants.

1. Comment prononce-t-on les mots suivants ? Pourquoi ?

- a. Les héros
- b. Des habits
- c. Les hôpitaux
- d. Des hiérarchies

2. Quelle est la façon correcte d'écrire les mots suivants ?

- a. La hésitation / l'hésitation
- b. Le harcèlement / l'harcèlement
- c. Mon histoire / ma histoire
- d. La haine / l'haine
- e. Mon harpe / ma harpe

3. Savez-vous pourquoi on utilise des articles différents ou pourquoi la prononciation change ?

L'enseignant expliquera les caractéristiques du « h » en se servant de la théorie ci-dessous. Il donnera ces informations sur une feuille aux apprenants.

Le h ne se prononce pas en français, mais il joue un rôle dans la prononciation et dans l'écriture. Lorsque le h est placé au début d'un mot il peut être muet ou aspiré.

Le « h » muet

Si c'est muet, cela n'a aucune influence sur la prononciation, on prononce comme si le h n'y était pas. Il s'agit normalement des mots d'origine latine ou grecque. Comme conséquence, on fait l'enchaînement consonantique, la liaison et l'élision avec le mot précédent :

L'heure, les hôpitaux, quel hôtel. (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 48).

On peut trouver quelques exemples :

Habilité	Halloween	Hémicycle	Hésitation	Hôpital
Habit	Harmonica	Herbe	Heure	Huile
Habitant	Hebdomadaire	Héritage	Hirondelle	Huissier
Habitation	Hébergement	Héritier	Hippique	Huître
Habitude	Hégémonie	Hésitation	Histoire	Humidité
Haleine	Hélice	Héroïne	Hiver	Hygiène
Hallucination	Hélicoptère	Herpès	Homme	Hypothèse

Le « h » aspiré

Les mots commençant par « h » aspiré n'acceptent pas les enchaînements, les liaisons ni les élisions. C'est souvent le cas de mots d'origine anglaise, d'origine germanique et des interjections :

Le héros, les haut-parleurs, quelle honte.

Le « e » muet de « quelle honte » est prononcé. (Abry & Veldeman-Abry, 2007, p. 48).

Trouvez une liste des mots plus fréquents en « h » aspiré :

Hache	Hamster	Hasard	Hibou	Housse
Hacher	Hanche	Hâte	Hideux	Huer
Haie	Hangar	Hausse	Hiérarchie	Huit
Haïr	Hanté	Haut	Hochement	Hululer
Haine	Hantise	Haut-parleur	Hollande	Hurler
Hâle	Hareng	Hauteur	Homard	Hutte
Halo	Harceler	Hautain	Hongrie	
Halte	Hargneux	Hayon	Honte	
Hamac	Harnais	Hérisson	Hoquet	
Hameau	Harpe	Héros	Hors d'œuvre	

La correction sur ce phonème sera liée à l'orthographe, qui sera représentée à l'écriture et oralement à travers l'élision, la liaison et l'enchaînement.

L'exercice suivant offre une large liste de vocabulaire qui servirait à l'apprenant pour commencer à le travailler et à le fixer. Nous ferons un seul exercice dans la séance dû à la grande quantité de vocabulaire qu'il contient ; il vaut mieux de faire une utilisation de ce vocabulaire au cours de quelques séances que d'en faire trop dans une seule.

4. Entourez les mots contenant des haches aspirées

Haie	Hiérarchie	Habitation	Haïr
Héritier	Hébergement	Hautain	Hérisson
Hoquet	Hideux	Hayon	Hâle
Haine	Hochement	Hideux	Harnais
Herbe	Herpès	Hibou	Hamac
Habilité	Hache	Hamster	Halloween
Habitant	Harmonica	Hasard	Héros
Hémicycle	Huit	Hésitation	Huer
Hollande	Hôpital	Heure	Huile
Hamac	Haie	Hebdomadaire	Harpe
Héritage	Hirondelle	Hanche	Hangar

Hâte	Hangar	Huissier	Huître
Hippique	Huître	Hausse	Hurler
Haut	Habitude	Hélice	Hululer
Hantise	Hongrie	Hiver	Homard

SÉANCE 2

La deuxième séance, de 20 minutes de phonétique, reprend la liste du dernier exercice en proposant quelques exercices supplémentaires (5, 6).

5. Trouvez les adjectifs de la liste antérieure et trouvez-leur un substantif.

6. Conjuguez les verbes de la liste à la troisième personne du singulier.

Les exercices 7 et 8 traiteront la production, l'acquisition et l'appropriation.

7. Marquez si dans les phrases suivantes il faut faire la liaison devant le « h » ?

- Quand j'étais petit, ma mère me racontait de très **belles histoires** avant de dormir.
- Les fans ont passé **des heures** debout avant le concert.
- Dans le jardin à l'extérieur de la maison il y a **des haies** ornementales.
- Ils sont **très heureux** d'être partis en vacances.
- La consommation d'alcool, c'est la pire de **tes habitudes**.
- À la périphérie de la ville, à côté de l'aéroport, il y a **des hangars**.
- Le prix **des huîtres** a augmenté considérablement ces derniers mois.
- Qu'en pensez-vous **des hamsters** comme animaux de compagnie ?

8. Remplissez les trous avec les articles correspondants.

- a. Ce que tu vois, c'est __ hamac que je viens d'acheter pour la terrasse.
- b. __ hérisson se nourrit des limaces et des escargots, il est un bon auxiliaire au jardin.
- c. Il faut absolument que tu tonds __ herbe du jardin demain matin.
- d. Diego n'arrive jamais à __ heure à son travail.
- e. __ hameau voisin est composé de maisons anciennes, agrémentées de nouvelles constructions.
- f. Les fractures de __ hanche sont plus fréquentes chez les personnes âgées.

SÉANCE 4

La troisième séance de 15 minutes de phonétique cherche l'acquisition à travers l'écriture et la production orale.

9. Inventez une histoire dans laquelle vous racontez vos dernières vacances en utilisant le plus possible des mots commençant par « h » (servez-vous des listes déjà travaillées). Après, partagez-la avec la classe.

SÉANCE 5

La quatrième séance en phonétique, de 25 minutes, cherche la distraction ainsi que l'apprentissage grâce au jeu et la détente de la classe.

10. Time's up

La classe sera divisée en groupes de trois personnes. C'est un concours où deux groupes doivent s'affronter. Une personne d'un groupe prendra un mot de vocabulaire d'une boîte préparée préalablement par le professeur. Il s'agira de mots contenant des « h » au début du mot. Il devra donner une définition du mot sans dire le mot ni de mots avec la même racine. Les autres personnes du groupe doivent deviner le maximum de mots en une minute. On ne considère pas qu'un mot est correct avant qu'il ne soit bien prononcé. Puis, c'est le tour du groupe suivant. Quand tous les mots seront terminés, on fera un nouveau tour et on prendra des mots de nouveau, mais cette fois-ci avec on dira un seul mot qui fasse référence au mot pris. Et le dernier tour du jeu sera jouée seulement par des gestes.

SÉANCE 3, 6 et 7

Les séances 3, 6 et 7 n'envisageront pas des exercices de phonétique en cours. Cependant le professeur corrigera la phonétique en cours, en mettant l'accent sur le phonème traité dans l'unité.

5.15. UNITÉ DIDACTIQUE 7 – Le [ã]

La voyelle nasale [ã] est un phonème qui peut poser des difficultés aux hispanophones pour plusieurs raisons. La première c'est que le son n'est pas présent dans notre système phonique et cela cause une difficulté à l'heure du crible phonologique, c'est-à-dire, il peut poser des problèmes à l'heure d'être entendu. La deuxième difficulté serait sa prononciation à cause de la même raison. De plus, son orthographe peut mener à mal interpréter le son et le remplacer par sa prononciation espagnole [an].

La méthode verbo-tonale sera un instrument utile pour corriger à cause de la grande difficulté que ce phonème pose.

SÉANCE 1

Cette première séance de vingt minutes s'intéresse à la perception du son, son identification, discrimination et le début de la production et correction.

La vidéo suivante présente d'une façon comique le phonème et la difficulté qu'il pose à le distinguer des autres sons nasaux. Cela permettrait de créer en avance une ambiance détendue et en plus, ce qu'on apprend à travers les émotions se retient plus facilement.

1. Regardez la vidéo suivante et décrivez ce qui s'est passé :

https://www.youtube.com/watch?v=A7QT7_aQrG0

Le poème suivant vise à présenter le son d'une façon plus étendue, grâce à la sonorité redondante du poème qui inclut les voyelles nasales. Le vocabulaire pourrait être exploité, mais le but de l'exercice est de commencer à s'habituer au son (écoute et prononciation).

2. Lisez le poème suivant à voix haute :

SAINTE

À la fenêtre recelant
Le santal vieux qui se dédore
De sa viole étincelant
Jadis avec flûte ou mandore,

Est la Sainte pâle, étalant
Le livre vieux qui se déplie
Du Magnificat ruisselant
Jadis selon vêpre et complie :

À ce vitrage d'ostensoir
Qui frôle une harpe par l'Ange
Formée avec son vol du soir
Pour la délicate phalange

Du doigt que, sans le vieux santal
Ni le vieux livre, elle balance
Sur le plumage instrumental,
Musicienne du silence.

(Stéphane Mallarmé, 1945)

Source : <https://www.poetica.fr/poeme-152/stephane-mallarme-sainte/>

Les exercices 3, 4, 5 et 6 cherchent la discrimination et perception du son.

3. Le professeur lira les sons suivants et les apprenants devront dire s'il s'agit des mots identiques ou différents.

SONS	IDENTIQUES	DIFFÉRENTS
Vin-vingt		
Vent-vin		
Sens-sans		
Sein-sans		
Faon-faim		

4. Écoutez les mots suivants et classifiez-les selon sa phonétique.

SONS	[ã]	[ɛ]
Timbre		
Main		
Chambre		
Membre		
Sympathie		
Patient		
Européen		

5. Écoutez et cochez si vous entendez le son [ã] dans la première, la deuxième ou la troisième syllabe.

SON [ã]	1 ^{ère} syllabe	2 ^{ème} syllabe	3 ^{ème} syllabe
Étincelant			
Balance			
Suspendu			
Chansonnette			
Intimidant			

Impressionnant			
Inquiétant			

6. Combien de fois est répété le son [ã] dans la phrase suivante ?

Au dindon le don des dents venant du daim est un don sans dédain au-dedans.

Son [ã] : ...

L'exercice 7 commence à traiter la production qui pourrait commencer à être corrigée.

7. Répétez avec la bouche bien ouverte pour le son [ã].

En

Cent

Vincent

Cinquante cents

Le jardin inquiétant

La chansonnette impressionnante

Les ennuis de la mère prennent le bus du matin

Correction

Dans le cas où l'élève prononce une voyelle orale suivie de la consonne nasale [n], par exemple [an] au lieu de [ã]. C'est l'erreur la plus répandue chez les apprenants hispanophones.

Le processus de correction sera articulaire et la kinesthésique et la visuelle sont aussi une référence importante. Imaginons l'exemple « le vent souffle » où le « vent » est prononcé [van]. Le procédé serait de supprimer la consonne [n] et nasalisation de la voyelle orale. D'abord, nous supprimons la consonne [n] et proposons une prononciation descendante. Après, on allonge la durée de la voyelle [a]. Cette production s'accompagne de la main descendant vers le bas. Dans un deuxième temps, on fera prononcer à l'apprenant en intonation descendante et en allongeant la voyelle pour après, en cours, ajouter la nasalisation progressivement.

SÉANCE 2

La séance 2 de 15 minutes se centre sur l'acquisition et l'appropriation.

Présentation des différentes orthographes du phonème en cours. Nous expliquerons les différentes représentations orthographiques du phonème et nous demanderons aux apprenants des exemples de mots de cette orthographe.

Le son [ã] est souvent représenté par les graphies suivantes :	-en, em -an, am -aen, aon -(i)en(t) dans les noms et adjectifs	Vent, membre Sans, Chambre Caen, Laon Client, patient
--	---	--

Source : (Charliac, L. et Motron, A-C., 1998, p. 100)

8. Marquez sur le poème de l'activité 2 les mots contenant le son [ã].

9. Complétez les phrases suivantes comme dans l'exemple. Après, répétez-les à voix haute :

Exemple : Anne revient en septembre ? (20 septembre) / Pas avant le vingt septembre

1. Claire revient en novembre ? (21 novembre)

2. Cécile revient en décembre ? (25 décembre)

3. Elsa revient en juin ? (30 juin)

4. Sarah revient en janvier ? (31 janvier)

10. Complétez chaque paragraphe de la fable de La Fontaine avec les mots contenant le phonème [ã].

L'OISEAU BLESSÉ D'UNE FLÈCHE

empennée – mortellement – en souffrant

..... atteint d'une flèche,

Un Oiseau déplorait sa triste destinée,

Et doit, un surcroît de douleur :

« Faut-il contribuer à son propre malheur » !

enfants – sans – souvent – engeance

Cruels humains ! vous tirez de nos ailes

De quoi faire voler ces machines mortelles.

Mais ne vous moquez point, pitié :

..... il vous arrive un sort comme le nôtre.

Des de Japet toujours une moitié.

Fournira des armes à l'autre. »

(de la Fontaine, 1668, p. 47)

11. Traduisez en français.

1. El jefe te espera ahora.

.....

2. Se apaga en un momento.

.....

3. Adan pregunta el precio por adelantado.

.....

4. En diciembre Anna cambia de ropa.

.....
5. Jean come un helado de plátano.
.....

SÉANCE 4

La séance 4 de 10 minutes cherche l'appropriation et la distraction.

12. Remplacez par le pronom « en » comme dans l'exemple.

a) Tu veux t'acheter des amandes ?

Oui, je veux m'en acheter.

b) Tu veux t'excuser de ton absence ?

.....

c) Tu veux t'occuper des enfants ?

.....

d) Tu veux t'assurer de son arrivée ?

.....

e) Tu veux t'expliquer de ton retard ?

.....

13. Remplissez la grille suivante avec l'antonyme des mots contenant le son [ã].

Petit	
Noir	
Rapide	
Gentil	
Coupable	
Bruit	

Patron	
Vérité	
Économiser	
Familier	
Ancien	

Cet exercice de distraction vise à ajouter une touche amusante aux activités phonétiques.

14. Lisez le virelangue suivant à voix haute.

Cinq chiens chassent six chats.

Des blancs pains, des bancs peints, des bains pleins.

Dans la gendarmerie, quand un gendarme rit, tous les gendarmes rient dans la gendarmerie.

Maman m'a mis ma main sur mamie, mais mamie m'as mis ma mie dans ma main.

Source : <http://buze.michel.chez.com/lavache/virelangues.htm>

SÉANCE 5

Dans cette séance de 45 minutes, on cherche à employer le vocabulaire de l'unité ainsi que le phonème appris dans l'unité.

15. Par deux, vous devez représenter un dialogue dans lequel vous devez essayer de convaincre votre partenaire de vous accompagner à travers la description des paysages. La correcte prononciation du son [ã] sera prise en compte.

5.16. UNITÉ DIDACTIQUE 8 – La chute du [ə]

Dans cette unité formative, l'élément à traiter sera la chute du « e », appelé aussi « e » muet ou instable. La difficulté que le « e » pose normalement aux hispanophones c'est la non distinction des trois [e] [ə] [ɛ], c'est-à-dire, ces phonèmes tendent à être neutralisés. La chute, c'est un élément tellement difficile que les hispanophones tendent à projeter leur articulation dans leur seconde langue étrangère. Ici, l'enseignant devra mettre l'accent sur l'écoute et sur la production. Également, l'orthographe joue un rôle

important, qui va pouvoir aider les apprenants ou leur donner quelques pistes de sa prononciation. Pour cette raison, nous avons sélectionné quelques règles qui vont leur donner un sens général de prononciation.

SÉANCE 1

La première séance de l'unité sera de 20 minutes.

Il y a plusieurs règles et conditions qui vont contribuer à la chute du [ə], ce qui contribue à la difficulté de son apprentissage. L'enseignant transmettra ces difficultés, conditions et règles aux apprenants. D'abord, il essaiera par induction de grouper les idées et connaissances des apprenants sur le tableau. Il en fera une liste. Après, il expliquera la théorie, règles et conditions.

Les conditions sont les suivantes :

- La nature grammaticale du mot dans lequel le « e » est inséré.
- Son entourage phonétique.
- La vitesse de prononciation de l'interlocuteur est sa façon de parler.
- Le registre de la conversation. Dans la langue formelle on va prononcer plus que dans le langage familier.
- La région dans laquelle on se trouve.

(Llamas, p.1).

Malgré tous ces éléments qui conditionnent, on va proportionner aux apprenants quelques règles qui vont pouvoir leur donner un sens général, sachant que les règles ont aussi maint d'exceptions.

Règle 1. Le « e » est muet quand c'est inaccentué et placé derrière une voyelle. Seulement dans la poésie ou le chant que le "e" est prononcé.

Exemple : Je m'appelle Marie et je suis mariée.

Écouter. Dans le cas de la chanson, on prononce le « e » :

<http://flenet.unileon.es/courstourdumonde/chansons/douceFrance.mp3>

L'explication donnée ainsi que les exercices 1 et 2 cherchent la sensibilisation au son et à sa discrimination.

Pour l'exercice 1, l'enseignant lira une liste de mots et les apprenants vont devoir les écrire.

1. Écrivez les mots prononcés par le professeur. Marquez les « e » non prononcés. Après, marquez le nombre de syllabes des mots.

Euro, heure, nuageux, nuage, fatigué, fatigue, mètre, métro, porte, porté, appelle, appeler, neuve, neveu.

2. L'enseignant lira les phrases suivantes. Marquez les « e » non prononcés.

Je travaille dans la mode comme mon père.

Sur la table, tu trouveras la pièce dont tu as besoin pour préparer ton travail.

Je suis enchantée d'avoir fait ta connaissance, j'espère qu'on se reverra bientôt.

J'ai placé la montre dans le coffre, à côté des livres de cuisine.

SÉANCE 2

La séance 2, de 15 minutes, traitera deux règles de plus ainsi que quelques exercices pour les mettre en pratique. La perception et la sensibilisation seront entraînées dans le cours.

Règle 2. Le « e » n'est pas prononcé à l'intérieur du mot ou de groupe de mots sauf si cela rend la suite de consonnes difficilement prononçable.

Ex : Pas de problème, on se revoit la semaine prochaine.

3. L'enseignant lira une liste de mots et les apprenants vont devoir les écrire. Marquez les « e » non prononcés. Après, ils vont devoir marquer le nombre de syllabes des mots.

Franchement

Autrefois

Soigneusement

Lentement

Entreprise

Parfaitement

Le lendemain

La charcuterie

Un risque grave

Règle 3. Le « e » de « je » et de « ce » peuvent ne pas être prononcés. De plus, lorsque plusieurs syllabes qui se suivent contiennent des « e » muets, on garde un « e » sur deux.

Exemple : Je te le redis ou Je te le redis.

4. Écoutez les phrases suivantes.

Est-ce le « e » de « je » prononcé ?

Je ne veux pas.

Je pense à toi.

Je suis chez moi.

Je viens dans une demie heure.

Est-ce le « e » de « le » prononcé ?

Tu me le donneras demain.

Il me le dit tous les jours.

Je le fais avant de manger.

Tu me le sers dans un verre.

5. Écoutez les phrases suivantes et cochez les phrases que vous entendez comme dans l'exemple

Je le comprends	<input type="checkbox"/>	Je comprends	X
Je te le dis	<input type="checkbox"/>	Je te dis	<input type="checkbox"/>
Je te le rends demain	<input type="checkbox"/>	Je le rends demain	<input type="checkbox"/>
Je te le mets ici	<input type="checkbox"/>	Je le mets ici	<input type="checkbox"/>
On se prépare quelque chose ?	<input type="checkbox"/>	On prépare quelque chose ?	<input type="checkbox"/>
Tu me réserves un ticket ?	<input type="checkbox"/>	Tu réserves un ticket ?	<input type="checkbox"/>
Tu m'expliques la leçon ?	<input type="checkbox"/>	Tu expliques la leçon ?	<input type="checkbox"/>

Tu me trouves une feuille ?		Tu trouves une feuille ?	
-----------------------------	--	--------------------------	--

SÉANCE 3

Cette séance de 25 minutes présente un jeu pour entraîner la perception.

6. La classe sera divisée en deux groupes et ensuite, le professeur lira une phrase. Après, le professeur demandera combien des « e » muets contient la phrase : une, deux, trois, quatre, cinq ou six. Les apprenants vont devoir se lever quand ils entendent le numéro des « e » muets contenus dans la phrase. Ceux qui se sont trompés vont devoir se mettre au fond de la classe. Une fois qu'une équipe est éliminée, l'équipe restante sera gagnante.

SÉANCE 4

Les 10 minutes consacrées à la phonétique de ce jour seront concentrées sur deux activités pour l'acquisition.

7. Lisez les phrases suivantes et marquez les « e » non prononcés.

« Claude Monet est un peintre français connu pour son apport dans le mouvement artistique appelé impressionnisme. Né à Paris le 14 novembre 1840, il passe son enfance en Normandie, dans la ville du Havre puisqu'à ses cinq ans sa famille s'y installe. Progressivement le jeune Monet va développer sa passion, en commençant d'abord par la caricature, puis il va étudier la peinture à Paris en 1859 à l'Académie suisse, appuyé par son père. Son départ en Algérie pour le service militaire en 1861 entrecoupe ses études mais il continue à expérimenter différents effets artistiques. »

Source : <https://www.pariscityvision.com/fr/giverny/claude-monet-biographie>

8. Lisez à voix haute le paragraphe précédent.

SÉANCE 5

Pour la séance 5, on ne consacre pas de temps à la phonétique. Cependant, on leur aura demandé de rendre une rédaction. Temps de travail de l'apprenant à la maison : environ 30 minutes.

9. Rédigez un texte de 80-100 mots sur l'art dans votre région et marquez les « e » qui pourraient tomber.

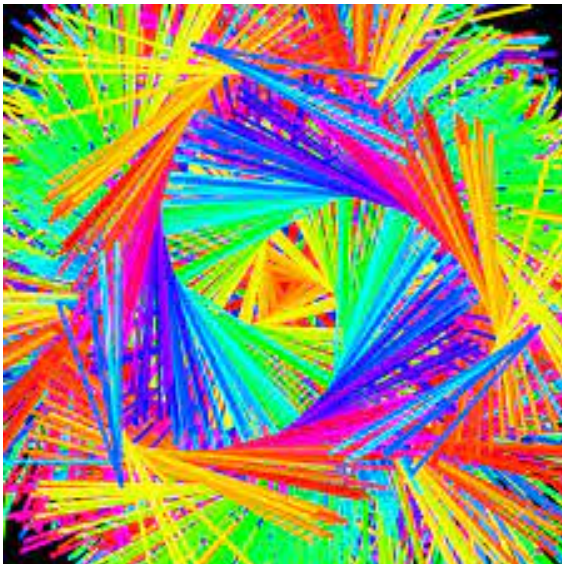
SÉANCE 6

Cette séance de 40 minutes couvre quelques objectifs. D'abord, on veut que l'apprenant réfléchisse à l'art et son concept en utilisant le vocabulaire de l'unité. En deuxième lieu, on cherche qu'il élabore un discours argumenté, en pairs. Ce travail en équipe obligera à utiliser les habiletés communicatives, telles que la négociation. Pour terminer, ils vont devoir pratiquer la phonétique apprise dans cette unité.

10. Par deux, regardez les images en dessous. Qu'est-ce l'art pour vous ? Est-ce que vous pensez que les images de ces peintures peuvent être considérées de l'art ? Faites spécial attention à la prononciation des « e ». Partagez votre avis devant la classe.



Source : <https://www.pinterest.es/pin/748512400543636893/>



Source : <https://vedit.co.id/>



Source : <https://zsp2.piotrkow.pl/aktualnosci-a20/spotkania-ze-sztuka-r738>

6. CONCLUSION

La maîtrise des éléments phonétiques est nécessaire pour établir une communication correcte dans une langue étrangère. Les traits phonétiques tels que l'accent, le rythme, l'intonation et l'articulation des sons doivent être abordés dans l'enseignement en classe.

Cependant nous trouvons que dans certains cas l'enseignement est moins systématisé en classe que d'autres compétences ou qu'il n'est même pas inclus. C'est un élément qui est parfois en déséquilibre avec d'autres éléments de la langue, comme le vocabulaire ou la grammaire. Dans certains cas, cet apprentissage s'arrête lorsque l'apprenant atteint un niveau de communication de base,

Le traitement de la phonétique est un élément difficile en raison de sa composition : production de phonèmes, intonation et/ou rythme étrangers à la langue maternelle qui nécessitent un temps d'exposition considérable pour des apprenants de différents niveaux et auxquels il faut ajouter les éventuelles difficultés de perception qu'ils peuvent présenter. L'étude des différentes formes de phonétique corrective nous aidera à préparer et à mieux structurer leur enseignement en classe. Cela peut être inclus comme une brève section dans nos cours ou être utilisé pour apprendre à corriger l'étudiant sur place.

Le fait d'avoir abordé dans ce travail les difficultés que ce type d'enseignement implique tant pour les enseignants que pour les étudiants nous aide à comprendre les raisons du manque de succès dans cette matière et nous aide à nous préparer à ces difficultés. Sachant que l'écoute est un élément clé de la reproduction du son, l'enseignant pourra mettre l'accent sur cet élément en classe. Le fait de connaître les difficultés que ce type d'enseignement propose, nous aide à élaborer un plan en conséquence et à trouver une solution. Ainsi, après avoir limité l'étude aux niveaux intermédiaires d'EOI, nous avons pu faire une sélection des traits phonétiques les plus difficiles pour ces niveaux et les séquencer tout au long d'un cours pour leur traitement en classe. Toutefois, pour pouvoir corriger, nous devons également disposer des connaissances nécessaires pour le faire. L'étude de la correction phonétique nous fournit des ressources pour proposer des solutions une fois l'erreur diagnostiquée.

7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

7.1. Sitographie

Bailly, N. et Cohen, M. *L'approche communicative*. Flenet.
http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. CLÉ International.
https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1530734918/module/13593040027/name/BERARD_Approche_communicative_1991.pdf

Billières, M. (22 octobre 2014). *Phonétique et Phonologie*. Au son du fle.
<https://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique-phonologie/>

Billières, M. (15 mai 2019a). *Le SGAV, c'était ceci*. Au son du fle.
<https://www.verbotonale-phonetique.com/le-sgav-cetait-ceci/>

Billières, M. (18 septembre 2019b). *Au son du fle*. Méthode verbo tonale : origine et fondements. <https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements>

Billières, M., Alazard, C., Astesano, C., Nocaudie, O. (8 octobre 2013a). Phonétique Corrective en FLE. *Les raisons d'une prononciation défectueuse en langue étrangère*. <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq01P0201.html>

Billières, M., Alazard, C., Astesano, C., Nocaudie, O. (8 octobre 2013b). Phonétique Corrective en FLE. *Méthode articulatoire et méthode verbo-tonale*. <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq04P0201.html>

Billières, M., Alazard, C., Astesano, C., Nocaudie, O. (8 octobre 2013c). Phonétique Corrective en FLE. *La correction des éléments segmentaux : voyelles et consonnes*. <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq05P0301.html#sdfootnote6sym>

Deswarte, C., Janneth Baquero, F., Reyes Rincón, J., Plata Peñafort, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 59-76. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efpf>

Flenet. <http://flenet.unileon.es/courstourdumonde/chansons/douceFrance.mp3>

Jayat, D. (15 mars 2018). *La danse des abeilles, un langage au sens biologique du terme*. Futuraplanète. <https://www.futura-sciences.com/planete/dossiers/zoologie-animaux-ont-ils-culture-1525/page/6/>

Llamas, E. *Le phonème [ə], dit e muet, e caduc, e instable*. https://diarium.usal.es/pombo/files/2014/06/4_Le_phoneme_e_caduc.pdf

Llisterri, J. (20 septembre 2020a). *Grup de Fonètica*. Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética.

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html#Corrección_fonética

Llisterri, J. (20 septembre 2020b). *Grup de Fonètica*. El método verbo-tonal. http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_VT.html#Principios_generales

Loic Suberville. [Loic Suberville] (2 mai 2021). *How the Pandemic Started*. [Video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=A7QT7_aQrG0

Poetica. <https://www.poetica.fr/poeme-152/stephane-mallarme-sainte>

Puren, C. (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international. https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf

Santamaría Busto, E. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. *redELE*, (20), 1-16.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8fe483a-590a-46ab-a598-80363c02ed07/2010-redele-20-04santamaria-pdf.pdf>

Sociedad Española de Medicina Interna. (1 juin 2021). *Presbiacusia*.
<https://www.fesemi.org/informacion-pacientes/conozca-mejor-su-enfermedad/presbiacusia>

Virelangues. Buze Michel Chez. <http://buze.michel.chez.com/lavache/virelangues.htm>

(2019). *La biographie de Claude Monet*. Paris City Vision.

<https://www.pariscityvision.com/fr/giverny/claude-monet-biographie>

(17 Mai 2006). Warbling whales speak a language all their own. *MIT. TechTalk*.
<https://news.mit.edu/newsoffice/2006/techtalk50-27.pdf>

7.2. Bibliographie

Abry, D. et Chalaron, M-L. (2012). Les 500 exercices de phonétique. Hachette.

Abry, D. et Veldeman-Abry, J. (2007). Phonétique. Clé international.

Charliac, L. et al. (2014). Phonétique progressive du français. Niveau débutant. Clé International.

Charliac, L. et Motron, A-C. (1998). Phonétique progressive du français. Clé International.

Charliac, L. et Motron, A-C. (2006). Phonétique progressive du français. Niveau avancé. Clé International.

Corballis, M. (2003). From hand to mouth. Princeton.

De la Fontaine, J. (2005). Fables. Maxi-livres.

Iribarren, M. C. (2005). Fonética y fonología españolas. Editorial Sintesis.

Mantilla, M. et Guevara-Betancourt, S. (2018). La incidencia de la ansiedad en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en la clase de lengua extranjera. *Revista Sarance*, 42, 29-42.

Ohala, J. (1997). The Relation Between Phonetics and Phonology. En W. J. Hardcastle et J. Laver (Ed.), *The Handbook of Phonetic Sciences* (pp. 674-694). Blackwell Publishers.

Pérez-Mantero, J. L. (2013). *¿Qué sabemos del origen del lenguaje ?* Universitat de València.

Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje*. Alianza Editorial

Stoian, C. (2006). La méthode traditionnelle. *Dialogues*, 14, 6-9.

Thimonnier, R. (1978). *Code orthographique et grammatical*. Marabout.

Arrêté 145 de 2019. [Consejería de Educación y Deportes de Andalucía]. Par lequel est élaboré le programme correspondant à l'enseignement des langues de régime spécial dans la communauté autonome d'Andalousie. 2 juillet 2019. BOJA.

Arrêté 218 de 2017. [Consejería de Educación]. Par lequel est établi l'organisation de l'évaluation du processus d'apprentissage des étudiants et les épreuves terminales spécifiques de certification dans le régime spécial d'enseignement des langues en Andalousie. 11 juin 2007. BOJA

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire. [Conseil de l'Europe]. Février de 2018.

Décret Royal 1041 de 2017. [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. On fixe les exigences minimales du niveau de base aux fins de certification, établit le programme de base des niveaux intermédiaire B1, intermédiaire B2, avancé C1 et avancé C2, de la formation linguistique du régime spécial réglementée par la Loi Organique 2/2006, du 3 mai, sur l'éducation, et établit les équivalences entre la formation linguistique du régime spécial réglementée dans divers programmes et celles du présent Décret Royal. 22 décembre 2017. BOE.