



FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA



Universidad
Zaragoza

Enseignement-apprentissage du français: difficultés de la phonétique française pour les Hispanophones.

Application didactique en élémentaire.

Trabajo de fin de grado

Andrea Manzano Goiri

Director del TFG: Esperanza Pueyo Goñi

INDEX

1. Résumé.....	3
2. Justification.....	3
3. Introduction.....	4
4. Fondement théorique.....	8
4.1. Définition des concepts.....	8
4.2. L'importance de l'apprentissage de la phonologie en langue française à l'école.....	9
4.3. Les programmes à l'école élémentaire.....	10
4.4. Différences entre la phonologie espagnole et française.....	13
4.5. Difficultés d'apprentissage de la phonologie française.....	16
4.5.1. Compétence phonologique.....	16
4.5.2. Compétence orthoépique.....	23
4.5.3. Compétence prosodique.....	24
4.6. La phonologie à l'école. Critique sur sa présence dans les cours de LE.....	27
4.7. Les enfants face à l'apprentissage de la phonologie. La conscience phonologique.....	29
5. Proposition méthodologique.....	33
5.1. Méthodologie de travail.....	33
5.2. Analyse du manuel.....	33
5.3. Proposition d'intervention.....	36

5.3.1. Apprentissage coopératif.....	36
5.3.2. Contexte.....	38
5.3.3. Caractéristiques évolutives des élèves.....	40
5.3.4. Développement des activités.....	42
5.3.4.1. Objectifs de la proposition.	43
5.3.4.2. Contenus.....	44
5.3.4.3. Prérequis.....	45
5.3.4.4. Ressources.....	45
5.3.4.5. Mise en œuvre.....	46
5.3.4.6. Évaluation.....	66
6. Conclusion.	68
7. Bibliographie et sitographie.....	71
8. Annexes.....	73

1. Résumé.

Dans ce TFG nous allons aborder la relation existante entre la phonologie et les apprenants Hispanophones de langue française. Toute langue étrangère pose des problèmes lors de l'apprentissage mais ces difficultés dépendent beaucoup de la provenance des étudiants. Les modes et lieux d'articulation, les habitudes, les rythmes... de la langue maternelle vont influencer d'une manière plus ou moins remarquable l'acquisition d'une nouvelle langue. Nous allons analyser les différences existantes entre les systèmes phonologiques espagnol et français, le rôle qui joue l'apprentissage de la phonétique dans le système éducatif et aussi comment les élèves sont face à ces types d'enseignement.

Puis nous allons proposer une séquence didactique pour des élèves en « 6° de Primaria » adaptée à leurs besoins et aux conclusions pédagogiques auxquelles nous allons arriver tout au long de l'analyse. Notre proposition parte de l'étude d'un manuel de FLE pour arriver à programmer des cours de phonétique complets et structurés ayant une tâche finale attractive et ludique que nous avons décidé d'appeler « Le cahier des sons » .

Mots clé : école - élémentaire - phonétique – phonologie – prononciation

2. Justification.

La première chose qui m'a motivée dans le choix de ce sujet est l'étroite relation que j'ai avec la langue française depuis quelques années. En 2007 je suis partie en France

pour faire ma dernière année de la « E.S.O ». C'est à partir de ce moment que j'ai décidé que je voulais devenir enseignante de langue. Des fois nous ne nous rendons pas compte de l'importance réelle de l'apprentissage d'une langue pour arriver à s'intégrer là où on veut. J'ai vécu l'expérience d'arriver dans un lieu et me sentir un peu stressée à cause de ne pas avoir pu m'exprimer comme j'aurais voulu. C'est pour cela que je donne autant d'importance à ce sujet. Maintenant, je suis en train de finir mes études universitaires à l'Université Paris Sorbonne grâce à avoir appris la langue française. J'ai pu vivre comment la maîtrise d'une langue crée des perspectives de formation et de travail.

En plus, j'ai toujours trouvé que la prononciation d'une langue devient très déterminante à l'heure de se faire comprendre. C'est l'autre raison qui m'a motivée dans le choix du sujet. J'ai l'intention d'insister sur la phonétique quand je serai professeure alors ce travail va me permettre de commencer à investiguer et d'apprendre les causes et les conséquences des difficultés phonologiques et les stratégies de travail dans une classe à l'école élémentaire.

3. Introduction.

Le titre de ce "TFG" parle des difficultés qui se sont posées aux Hispanophones lors de son processus de formation en français. Pour arriver à comprendre l'importance de l'apprentissage de la phonétique de la langue française j'aimerais avant tout justifier l'importance de maîtriser une langue quelconque.

Pourquoi apprendre les langues étrangères ? De nos jours, l'apprentissage des langues étrangères doit être vu en étroite liaison avec le phénomène complexe de la mondialisation. La connaissance des langues est très importante parce qu'elle assure la réussite du monde entier. Le fait de parler plusieurs langues (plurilinguisme) facilite la communication et la collaboration entre les nations, la promotion des cultures européennes et l'élaboration et la réalisation des projets ayant des objectifs communs. Aujourd'hui il est indispensable de connaître une ou plusieurs langues étrangères pour connaître d'autres cultures et c'est pour cela que l'apprentissage des langues n'est pas une étude comme les autres ; il constitue la création d'une connexion avec le monde qui nous entoure.

Même si l'anglais est la langue principale enseignée à l'école, le français devient de plus en plus présent dès que nous cherchons à apprendre plus qu'une seule langue étrangère. Le français est une langue parlée dans le monde entier ; il y a 200 millions de français repartis dans les 5 continents. C'est aussi une langue avec un grand contenu culturel et historique et son apprentissage permet l'accès à des nombreuses œuvres originales françaises en littérature mais aussi en cinéma et théâtre.

Tout de suite nous pouvons nous poser la question suivante : qu'est-ce qu'apprendre une langue ? Une langue est un système formel de codes qui permet d'associer un sens à une forme écrite ou orale. Alors apprendre une langue c'est arriver à maîtriser et à intégrer ces codes. Toutes les langues s'articulent autour de plusieurs composants :

- Le lexique : composé par le vocabulaire, le répertoire des mots d'une langue.

- La sémantique : l'étude scientifique d'une langue de point de vue du sens et des signes linguistiques.
- La syntaxe : l'étude de la façon dont les mots sont combinés pour former des phrases.
- La morphologie : l'étude de la forme et de la structure des mots et ses variations.
- La phonologie : l'étude des phonèmes à travers leur fonction dans la langue.
- La phonétique : spécialisée dans l'étude descriptive des sons, de leur production et du point de vue physiologique.

C'est ce dernier aspect phonétique à partir duquel nous allons faire une analyse de la langue française et des difficultés qui se posent à l'heure de parler cette langue pour les hispanophones.

Pour commencer, il est indispensable de savoir quel est notre objet d'étude et en quoi il consiste pour après pouvoir en faire une analyse en profondeur. D'après le dictionnaire de la Real Academia de la Lengua Española la phonétique est l'ensemble des sons présents dans une langue et aussi la science qui étudie les sons d'une ou plusieurs langues, physiologiquement et acoustiquement mais aussi historiquement. On a dit que c'est très important de déterminer clairement ce qu'est la phonétique pour pouvoir commencer à travailler sur notre sujet et ces définitions restent un peu vagues pour arriver à notre objectif. Nous allons donc les développer un peu plus pour que ce soit le plus clair possible.

La phonétique est une branche de la linguistique qui étudie les sons utilisés dans la communication verbale. À la différence de la phonologie, qui étudie comment sont agencés les phonèmes d'une langue pour former des mots, la phonétique concerne les sons eux-mêmes (les « phones »), leur production, leur variation plutôt que leur contexte. La sémantique ne fait donc pas partie de ce niveau d'analyse linguistique. La phonétique se divise en trois branches:

- la phonétique articulatoire, qui étudie les positions et les mouvements des organes utilisés pour la parole par son émetteur.
- la phonétique acoustique, qui étudie la transmission de l'onde sonore entre son émetteur et son récepteur.
- la phonétique auditive, qui se préoccupe de la façon dont les sons sont perçus et décodés par son récepteur.

Il existe également une discipline nommée phonétique historique, qui étudie l'évolution diachronique d'une langue.

Dans cette dissertation nous allons travailler sur les trois branches de la phonétique, nous allons analyser les différents problèmes qui se sont posés lors de l'apprentissage de ces aspects et nous en proposerons des solutions. Nous allons mettre le point sur la prononciation parce que c'est ce qu'on cherche à apprendre aux élèves dans l'école élémentaire.

4. Fondement théorique.

4.1. Définition des concepts.

Phonétique : étude des sons physiques du discours humain. C'est une branche de la linguistique qui étudie la production et la perception des sons d'une langue concrète par rapport à ses manifestations physiques.

Phonologie : fait partie aussi de la linguistique. À différence de la phonétique, qui étudie la nature acoustique et physiologique des sons, la phonologie décrit la façon dont les sons fonctionnent à niveau mental.

Prononciation : c'est la manière dont un mot ou une langue est parlé. Un mot peut être parlé différemment par des différents individus ou groupes à cause de plusieurs facteurs socio linguistiques. La prononciation dépend surtout des unités basiques du son utilisées dans la langue parlée.

Phonème : c'est l'image mentale (abstraction) que l'on crée des sons d'une langue.

Graphème : c'est la représentation écrite d'un son.

4.2. L'importance de l'apprentissage de la phonologie en langue française à l'école.

Nous savons déjà que c'est très important de connaître des langues étrangères mais la question qui apparaît tout de suite est : quand ? Nous nous trouvons face à une société où il y a beaucoup d'adultes qui se sentent incapables d'apprendre une langue différente de la sienne. Même si ce n'est pas impossible, c'est vrai que les adultes ne sont pas dans la tranche d'âge idéale pour ce genre d'apprentissage.

Alors quand est-ce qu'il faut commencer à apprendre une langue étrangère ? La réponse est très simple : le plus tôt possible. Comme pour tous les autres enseignements il est prouvé que le cerveau d'un enfant est plus prédisposé et qualifié pour les acquérir.

D'après Manuel Pedrosa, neurochirurgien à l'hôpital de la Princesa, « c'est pendant les quatre premiers ans de vie d'un enfant quand il génère le plus de connexions neuronales. Cette période de formation du cerveau de l'enfant est parfait pour le nourrir d'information et de stimuli linguistiques. » Alors il faut commencer à enseigner les langues depuis la maternelle, même avant.

En résumé nous avons vu que l'apprentissage des langues est devenu une nécessité dans le contexte mondial actuel et la tâche des enseignants de langues est d'encourager les élèves, dès leur plus jeune âge, à apprendre d'autres langues. En apprenant des

langues comme le français, ces élèves aboutiront à mieux s'intégrer au sein de la communauté mondialisée, à y vivre et agir.

4.3. Les programmes à l'école élémentaire.

L'aire de langues étrangères a pour but de former des personnes qui puissent les utiliser pour comprendre, parler, lire, écrire et agir dans la langue étant l'objet d'étude. C'est pour cela que l'utilisation doit être le point de départ pour l'apprentissage d'une langue.

C'est au sein des cours que la communication en langue étrangère se met en œuvre et par conséquent son apprentissage. Cette circonstance rend nécessaire l'inclusion d'objectifs, de contenus, de matériaux et de tâches visant à développer les compétences communicatives propres des différents contextes comme l'académique, les relations sociales, les moyens de communication ou le contexte littéraire.

Les programmes officiels partent d'une conception holistique de l'apprenant. Les aspects cognitifs, affectifs, attitudinaux et étiques de la personne sont inséparables entre eux. Ces aspects influencent le processus et le produit des apprentissages. Alors, le cours de langue doit être un moment non seulement d'enseignement d'un système linguistique mais aussi de développement global des potentialités des individus.

Le curriculum constitue un instrument visant à guider les processus d'enseignement-apprentissage. Il est composé de plusieurs éléments (planification, implémentation, évaluation d'activités et tâches concrètes) qui ont pour but de faire acquérir aux élèves quelques objectifs spécifiques lors de leur parcours scolaire. Les objectifs et les contenus sont divisés en quatre blocs :

- Bloc 1 : Écouter, parler et avoir une conversation.
- Bloc 2 : Lire et écrire.
- Bloc 3 : Connaissance de la langue.
- Bloc 4 : Aspects socioculturelles et conscience interculturelle.

Dans ces quatre blocs on travaille sur les quatre compétences qu'on cherche à développer chez les élèves dans cette étape :

- Compétence pragmatique : aspects sociolinguistiques, discursifs et fonctionnels.
- Compétence procédurale : aspects intra et interpersonnels liés à la connaissance de soi même comme apprenant d'une langue étrangère.
- Compétence interculturelle : connaissances et capacités pour relier la culture d'origine et celle du pays étrangère, d'agir d'une façon adapté et de laisser de côté les stéréotypes.
- Compétence morpho syntactique : aspects lexiques, grammaticaux et phonologiques.

C'est cette dernière compétence celle que nous cherchons à analyser dans ce travail. La compétence phonologique constitue la reconnaissance et la capacité pour utiliser quelques éléments propres d'une langue : les phonèmes, l'accentuation des mots et des phrases, le rythme et l'intonation appropriés aux finalités communicatives.

Cette compétence contribue d'une manière très déterminante à faciliter la compréhension, l'expression et la communication de messages oraux de manière intelligible. Le premier pas pour son apprentissage sera donc de fonder les perceptions des nouveaux sons inexistantes dans la langue maternelle et les différentes combinaisons des phonèmes existantes. Pour arriver à reproduire ces sons il faut toujours avant savoir les reconnaître. Il devient essentiel d'offrir aux élèves d'entendre la langue étrangère à l'aide de supports variés.

Dans les programmes on privilégie la pratique contextualisée des sons parce que ils ne vont apparaître jamais d'une façon isolée mais en formant des mots. L'accent, le rythme et l'intonation sont des éléments phonologiques décisifs qui peuvent modifier ou rendre incompréhensible un message si on les utilise d'une manière incorrecte. C'est pour cela que l'identification et la pratique des schémas rythmiques prend une grande importance due à la signification implicite que ces éléments contiennent.

Nous ne trouvons pas d'objectifs spécifiques liés à la phonologie dans les programmes même si c'est une compétence qu'on cherche à faire acquérir de la part des élèves. Nous ferons une critique à ce sujet après mais pour l'instant nous pouvons

penser que c'est une compétence que, théoriquement, se développe d'une manière implicite en travaillant toutes les autres.

4.4. Différences entre la phonologie espagnole et française.

Nous savons que l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une deuxième langue vise à développer prioritairement la communication orale alors les phonèmes à tenir en compte seront ceux qui sont indispensables pour établir une communication adéquate et intelligible.

Nous allons parler, en premier lieu, des éléments phonologiques de la langue espagnole pour pouvoir après développer ceux de la langue française et remarquer les principales différences.




En espagnol, il existe 5 voyelles : /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, classifiés de la manière suivante :

	Initiales		Centrales		Finales
Fermées	/i/				/u/
Moyennes		/e/		/o/	
Ouvertes			/a/		

Quant aux consonnes, il y a 19 phonèmes qui se différencient en différentes classes selon leur point d'articulation (lieu de la cavité buccal utilisé) et mode d'articulation (éléments participant à la prononciation).

Nous allons montrer maintenant les caractéristiques du système phonologique français pour pouvoir repérer les différences les plus significatives : la variation du nombre de phonèmes et la spécificité de quelques uns.

À ce propos, les phonétistes Pierre et Monique Léon (1972) et Henriette Walter (1976) affirment que

« Le système vocalique français standard inclue 10 voyelles au lieu des 16 qui apparaissent dans le système traditionnel et normatif. Cette réduction est due à ce que la différenciation d'une série d'oppositions est en voie de disparaître et alors elle constitue une simplification pédagogique du système vocalique français. Nous pouvons dire qu'il y a en français 16 voyelles, dont dix sont des phonèmes essentiels à la compréhension linguistique. Ce sont [i], [y], [u], [ɔ̃] et [ɑ̃], qui n'ont qu'un seul timbre et cinq autres phonèmes qui peuvent se réaliser selon des variantes phonétiques, caractéristiques du français standard. Ce sont: /E/ qui peut être [e] ou [ɛ], /EU/ qui peut être [ø], [ɘ] ou [œ], /O/ qui peut être [o] ou [ɔ], /A/ qui peut être [a] ou [ɑ], // qui peut être [] ou []. »

En tenant compte de l'évolution du vocalisme (neutralisation de certaines oppositions vocaliques), ainsi que de l'existence d'un système vocalique fondamental ou essentiel du

français (P.& M. Leon, 1974) nous proposons de privilégier à des fins pédagogiques les sons (archiphonèmes) suivants:

/E/ à la place de l'opposition [ɛ]-[e]

/O/ à la place de l'opposition [ɔ]-[o]

/OE/ à la place de l'opposition [œ]-[ø]

/A/ à la place de l'opposition [a] - [ɑ]

/ɛ̃/ à la place de l'opposition [ɛ̃] - [œ̃]

La distinction entre un son vocalique et un son consonantique dépend de la façon dont l'air est expiré. Si l'air ne trouve pas d'obstacles pour sortir de la bouche, alors on produit une voyelle. Si, au contraire, l'air trouve des obstacles, on produit une consonne.

Nous pouvons trouver ainsi 3 phonèmes appelés semi-consonnes qui se produisent sans gêne de l'air expiré mais en rétrécissant le canal buccal plus que pour la production des voyelles. Ce son le [j], le [y] et le [w].

En relation aux 17 consonnes, leur classification articulatoire est basée sur les critères suivants :

- Point d'articulation : tenant compte des différents emplacements de la cavité buccal où les lèvres ou la bouche gênent la sortie de l'air.

- Mode d'articulation : tenant compte de la résonance caractéristique qui se produit quand on combine les différents organes du système phonateur :
 - Occlusive
 - Fricative
 - Nasale
 - Latérale
 - Vibrante
- Les cordes vocales, qui peuvent vibrer ou pas (consonnes sourdes ou sonores).

Il faut remarquer l'importance de bien maîtriser les cinq consonnes spécifiques de cette langue : / ʃ/, /z/, /R/, / ʒ/, /v/. Evidemment, les phonèmes communs aux deux langues et qui sont représentés avec le même graphème ne constituent pas des difficultés de caractère phonologique ou graphophonologique.

4.5. Difficultés d'apprentissage de la phonologie française.

4.5.1. Compétence phonologique.

Des fois, la phonologie française pose des difficultés articulatoires et graphitiques pour les apprentis espagnols. Nous pouvons diviser ces difficultés en plusieurs types :

- **Articulation du phonème fermé /ø/ et le ouvert /oe/** sans établir des différences entre eux. Ce phonème pose deux grandes difficultés :

- Du point de vue articulatoire, l'archiphonème EU (/ø/, -/œ/-, /Ə/) est un son labial et antérieur, la position de la langue est la même que pour faire le son de la voyelle /e/ en espagnol et la projection des lèvres est celle du /o/ espagnol. La confusion avec ces deux phonèmes espagnols est l'erreur la plus probable.
 - Du point de vue de la graphie, ce phonème peut être représenté par plusieurs graphèmes : « eu », « oeu » et « e », étant les deux premiers les plus faciles à identifier grâce à son caractère biunivoque. Le graphème « e » présente plus de difficultés puisqu'il représente indistinctement le phonème /e/ et l'archiphonème EU et il faut connaître le contexte pour l'identifier correctement. À ce problème nous ajoutons aussi un autre. Le fait que la lettre « e » active dans l'étudiant hispanophone le phonème correspondant en espagnol, dont l'articulation est très différente à celle du / ø / français, provoquant des situations d'incommunication.
- **Le phonème vocalique /y/ et sa graphie « u ».** Du point de vue articulatoire, /y/ implique la même position de la langue (antérieure) que la voyelle espagnole /i/ et la même projection des lèvres que la voyelle espagnole /u/. C'est pour cela que ce sont les deux erreurs qui vont se produire le plus fréquemment.
- Quant à l'articulation, la voyelle /y/ pose les mêmes problèmes que l'archiphonème EU, puisque les deux sont des sons labiaux et antérieurs. Cela implique pour les hispanophones de devoir acquérir des nouvelles habitudes articulatoires.
 - Du point de vue graphique, ce phonème, à différence de EU, est présenté toujours avec le graphème « u », alors c'est facile à identifier. La

difficulté de cette graphie est la référence phonémique du /u/ français et la graphie « u » de l'espagnol.

- **L'articulation nasal du / ẽ / et l'identification de ses graphies.**
 - Quant à l'articulation ce phonème ne doit poser des problèmes si on admet les variantes /an/ ou /en/, réalisés dans des mots en espagnol comme *antiguo* ou *entrar* au lieu du son nasal /ẽ/ français standard. Ces variantes sont utilisées dans quelques régions de France sans nuire à la communication. La seule grosse erreur peut se poser si on omet complètement la nasalité.
 - Du point de vue graphique, la difficulté de ce phonème est qu'il peut s'écrire en utilisant des différentes graphies. Entre elles, celles qui correspondent toujours à ce son sont : « ain », « in » et « im ».
- **Le son nasal / õ / et sa graphie « on » ou « om » (devant « p » ou « b »).**
 - Ce phonème ne pose de difficulté non plus si on admet qu'au lieu d'articuler le son nasal pur français / õ / on réalise la variante /õn/, comme dans les mots espagnols *camión* ou *estación*. La seule erreur qui peut se produire est d'omettre la nasalité ou la mauvaise réalisation de l'opposition entre // et // comme dans les mots son et il sonne.
- **L'articulation de la voyelle / ã / et l'identification de ses graphies.**
 - Du point de vue articulatoire, ce phonème postérieur et projeté est identique au son nasal /õ/, sauf dans la façon d'ouvrir la bouche (semi

ouverte). Les erreurs articulatoires prévisibles sont la réalisation de /on/ ou ne pas faire le nasal.

- De toute façon, comme ce son est associé aux graphies « an » et « en », les élèves ne connaissant pas les caractéristiques articulatoires de cette voyelle, peuvent réaliser /an/ ou /en/ en annulant l'opposition fondamental pour la communication entre ces deux nasales.

- **Le phonème /R/ associé aux graphies « r » ou « rr ».** Le son fricatif vibrant ressemble le /r/ espagnol sauf dans l'articulation (position alvéolaire en espagnol et vélaire en français)

- Les erreurs articulatoires prévisibles vont être la réalisation du /r/ en espagnol, à cause de donner la priorité à la vibration de la langue sans respecter la différence du point d'articulation ou produire les phonèmes /g/ ou / X / qui se réalisent comme le /R/. Aucun de ces problèmes cause l'incommunication alors on peut les classer comme pas très interférents.
- Du point de vue graphique, ce phonème ne suppose pas une difficulté d'identification puisqu'il est toujours représenté par la lettre « r » ou « rr ». La seule difficulté graphique avec ce son est de connaître en quelles situations la lettre « r » est-elle prononcée à la fin des mots.

- **Articulation du phonème /z/ et identification de ses graphies.**

- D'après les caractéristiques de ce phonème et sa situation en relation aux autres phonèmes proches en français et en espagnol, les erreurs

articulatoires prévues vont être la réalisation du /s/ sourd, ou bien / ʃ / ou /ʒ/. Cela implique un déplacement erroné dans le point d'articulation (alvéolaire à palatal). De plus il peut y avoir une manque de sonorité en prononçant le / ʃ /. Toutes ces erreurs pourraient entraîner des difficultés de communication.

- Du point de vue graphophonologique, l'identification des graphies du phonème /z/ impliquent la connaissance des règles contextuelles pas très compliquées à apprendre. Ce phonème est représenté par la graphie « z », mais aussi par « s » quand il apparaît entre des voyelles et dans les cas de liaison, c'est-à-dire, quand le « s » final muet est suivi d'un mot commençant par une voyelle ou un h muet. Dans les deux cas, le référent graphophonologique des apprenants représente un obstacle parce que s'ils ne connaissent pas les règles ils prononceront / θ / pour la graphie « z » et /s/ pour la graphie « s ».

- **Articulation du phonème / v / y de sa graphie biunivoque « v ».**

- Quant à l'articulation, ce phonème fricatif labiodental sonore / v / pose le même problème que le /z/. Par conséquent, pour sa correcte articulation l'apprenant devra ajouter la sonorité de la consonne fricative /f/, existant dans les deux langues. D'après des études, (Carrillo et Álvarez-Cienfuegos, 2004) l'erreur articulatoire en réalisant le /f/ sourd au lieu du / v / sonore ne se produit qu'en position de fin de mot.

- Du point de vue graphique on ne devrait pas avoir de problème avec ce phonème puisque la graphie « v » a un caractère biunivoque. De toute façon, le référent phonétique espagnol /b/ peut poser des grosses erreurs.

- **L'identification de quelques graphies associées à la demi voyelle /j/ et son articulation.**
 - Du point de vue articulatoire, ce phonème ne devrait présenter des problèmes puisqu'il existe aussi en espagnol.
 - Dans ce cas le problème réside dans l'identification de quelques graphies associés, tels que « y » entre des voyelles, la graphie « ill » après une voyelle ou une consonne et la graphie « il » en position finale précédé d'une voyelle.
 - Le problème graphophonologique le plus important consiste à interpréter mal la voyelle précédant ces graphies puisque cela rend les mots incompréhensibles. Il y a une autre erreur moins grave qui ne perturbe pas la communication. Il s'agit d'articuler ce son comme le fricatif palatal espagnol / ʝ / ou comme le palatal français / ʒ /.

- **La consonne / ʃ / et sa graphie « ch ».** Le phonème fricatif palatal sourd / ʃ / se différencie articulatoirement du son espagnol / ç / dans le mode d'articuler. Il faut apprendre à supprimer l'occlusion initial du phonème espagnol et le faire fricatif, en laissant l'air sortir depuis le début.

- Due aux relations articulatoires entre ces phonèmes, les erreurs prévisibles vont être la production du /ç/ espagnol, ou le /s/ quand on essaye de faire le son fricatif en mettant la langue en position alvéolaire.
 - L'erreur le plus fréquent est la réalisation du phonème espagnol, pensant que les autres erreurs peuvent causer des problèmes de communication.
 - Quant à la graphie, il n'y existe pas de problème puisque le son s'associe à une seule graphie.
- **Le phonème / ʒ / et ses graphies.** Ce phonème est le binôme sonore du phonème / ʃ / et articulatoirement ressemble beaucoup le phonème espagnol / ʝ / parce qu'ils sont tous les deux fricatifs, palataux et sonores. La différence entre eux est la position de la langue (plus avant pour le / ʝ /).
- Les erreurs dérivées des caractéristiques articulatoires de ce phonème vont être la réalisation du phonème / ʝ / ou le binôme sonore / ʃ /. Ces erreurs peuvent être considérées comme pas très graves parce qu'ils ne perturbent pas la communication.
 - Les graphies associées à ce phonème sont le « j » suivi d'une voyelle quelconque ou le « g » suivi de « e » ou « i ». Il est facile d'apprendre ces règles de correspondance graphophonologiques puisqu'elles marchent de la même manière qu'en espagnol les associées au phonème / X /. De toute façon ils peuvent se produire des erreurs d'identification dans le cas de la graphie « g » si elle est interprétée comme / g /.

4.5.2. Compétence orthoépique.

La compétence orthoépique c'est la connaissance des conventions orthographiques et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation.

Nous tendons à lire les mots tels qu'ils apparaissent par écrit mais, en langue française il faut savoir que les mots souvent se prononcent d'une façon très différente à son écriture. En français il y a plusieurs règles qui peuvent empêcher la communication.

Ces sont les problèmes en relation à la orthoépique qui peuvent se poser lors de la prononciation du français par un hispanophone :

- **Le « e » muet en fin de mot.** La graphie « e » non accentuée à la fin d'un mot ne se prononce jamais, indépendamment d'être précédée d'une voyelle ou d'une consonne. L'incorrecte application de cette règle graphophonologique altère le mot en le rendent incompréhensible.
- **Consonne muette en fin de mot.** Il y a un grand nombre de consonnes que à la fin d'un mot sont en général muettes et elles le sont toujours s'il s'agit d'un « s » d'un pluriel ou d'un « r » des infinitifs de la première conjugaison.

- **Difficulté d'articulation avec la tension exigée par la langue française des consonnes en fin de mot**, graphiquement suivis d'un « e » muet ou pas. Toutes les consonnes françaises peuvent apparaître dans cette position et le nombre de mots ayant cette terminaison est très élevé. Une articulation faible des consonnes finales provoque dans la plupart des cas des gros problèmes d'incommunication. En espagnol, nous avons l'habitude de supprimer à l'orale les consonnes placés à la fin de quelques mots comme « carnet » ou « pub » alors il faut faire très attention à la correcte interprétation des mots français pour ne pas rendre difficile la compréhension.

4.5.3. Compétence prosodique

La prosodie fait référence à l'étude des traits phoniques qui affectent aussi à la prononciation de la langue française car ne pas toutes les langues ont les mêmes caractéristiques prosodiques.

Les trois aspects fondamentaux de la prosodie sont :

- L'accentuation : est le phénomène provenant de l'augmentation de la durée syllabique, de l'intensité sonore et de la hauteur mélodique sur certaines syllabes de l'énoncé.

On ne relève pas en français dit standard d'accent lexical mais un accent de durée porté par la dernière syllabe du groupe rythmique. C'est pourquoi les

dictionnaires français n'indiquent pas d'accentuation et que les manuels présentent avec raison des groupes rythmiques progressivement plus longs pour arriver à la maîtrise de cet aspect.

- Le rythme : c'est la perception de la succession à intervalles plus ou moins réguliers des accents démarcatifs dans un texte. Le rythme varie selon le débit, car plus on parle vite, moins il y a de pauses et d'accents.

Il est important de savoir qu'en français les regroupements oraux des syllabes dans le temps, les unités ou groupes rythmiques correspondent rarement aux blancs graphiques séparant les mots écrits. Par exemple les phrases « J'ai vingt et un ans » et « Félicitations » sont des énoncés très différents structuralement mais qui ont le même schéma rythmique en cinq syllabes. Il faudra alors présenter et faire produire les mots toujours dans un contexte constituant un groupe rythmique pour éviter de partir des mots isolés que rarement se prononcent de la même manière quand ils sont inclus dans un énoncé.

- L'intonation : c'est la structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques. Modulations provoquées par des changements de hauteur dans la fréquence fondamentale, autrement dit la courbe mélodique.

Pour Bolinger (1980), les ressemblances intonatives entre les langues sont plus nombreuses que les différences (en particulier la montée mélodique pour la continuité et la question et la descente pour l'achèvement de la finalité).

On distingue généralement le rôle linguistique de l'intonation et le rôle expressif.

Quant au rôle linguistique, l'intonation (en association avec le découpage rythmique et l'accentuation) permet de distinguer des énoncés comme les suivants :

Énoncés	Intonation
C'est à lui ?	Question (ton haut)
C'est à lui.	Réponse/finalité (ton bas)
Les gares / sont dessinés.	La syllabe accentuée [gar] porte la continuation (ton haut).
Les garçons / dessinaient.	La syllabe accentuée dans <u>garçons</u> porte la continuation (ton haut).

Lauret (2007)

L'intonation permet aussi d'apporter des nuances expressives variées et variables qu'il faudra tenir en compte selon le contexte.

4.6. La phonologie à l'école. Critique sur sa présence dans les cours de LE.

On peut affirmer que la prononciation d'une langue étrangère, par rapport aux autres domaines de la langue, reçoit peu d'attention en théorie didactique. Nous pouvons donner en plusieurs explications mais qui ne sont pas très logiques si on met en rapport l'importance de cet aspect dans la communication et son traitement à l'école.

Une des raisons qu'on peut donner pour expliquer que la phonétique soit de fois laissée du côté est le fait qu'il s'agit d'une matière peu valorisée par l'institution enseignante. Les enseignants manquent souvent de la formation nécessaire pour transmettre des connaissances réelles et valables à leurs élèves. Ils se limitent fréquemment à faire et corriger des exercices par écrit sans donner de l'importance à la façon dont les élèves perçoivent et produisent les mots.

Nous avons déjà vu comment l'étude de la phonétique n'est pas présent dans les programmes à l'école élémentaire et donc il n'est pas présent non plus d'une manière spécifique sur les manuels. De plus, il ne constitue pas un objectif à évaluer alors ni les enfants ni les enseignants ne sont « obligés » à faire très attention à ce sujet.

Un autre raison d'après Lauret (2007) est que c'est une matière difficile à enseigner (les résultats obtenus semblent souvent faibles par rapport aux efforts dépensés ; les « outils » traditionnels de la phonétique –l'Alphabet Phonétique International, les profils articulatoires, les correspondances graphie-phonie, sont des outils souvent jugés ingrats) ; c'est aussi une matière souvent considérée comme difficile à évaluer.

On ne nie pas la difficulté de l'enseignement et l'évaluation de cette compétence phonologique puisque c'est un domaine très subjectif. C'est pour cela qu'il est très important de planifier et programmer à l'avance tout ce que nous voulons faire acquérir aux élèves et ne pas laisser la prononciation à l'implicite du langage.

Pour finir, il y aurait une autre raison donnée par quelques auteurs et c'est que la prononciation est une matière dont on peut discuter la légitimité. Cela se justifie par le fait que les accents constituent la richesse de la diversité de la langue. De plus, un accent étranger est souvent jugé charmant, tant qu'il ne perturbe pas l'accès au sens. Mais quelle est la limite entre un accent considéré charmant et un accent incompréhensible ?

Il faut toujours défendre la légitimité de l'étude de la prononciation étant le moyen permettant de créer des situations communicatives efficaces. C'est sûr qu'il est difficile d'arriver à un niveau bilingue de maîtrise d'une langue étrangère à l'oral mais nous ne pouvons pas laisser de côté un aspect qui détermine totalement le succès de la communication. La communauté éducative (enseignants, système éducatif, étudiants) doit se convaincre de l'importance de l'étude de la phonologie pour avancer vers un enseignement le plus riche possible des langues étrangères.

4.7. Les enfants face à l'apprentissage de la phonologie. La conscience phonologique.

Nous allons faire une petite analyse sur comment les élèves peuvent se sentir ou agir face à un apprentissage « qui touche à la personne » et nous allons aussi parler de ce que l'on attend de développer chez ces enfants pour qu'ils acquièrent cette compétence de la façon la plus enrichissante possible.

Il est très remarquable dans les cours de langue que quelque chose se produit toujours quand on demande un élève de lire ou parler en voix haute devant toute la classe. Il y a une sorte de peur, de timidité ou de honte qui s'active face à ces types d'activités mais que ne se remarque pas lors de la réalisation des activités à l'écrit. Pourquoi ?

Lauret (2007) affirme que, au contraire du vocabulaire et de la grammaire, la prononciation (la « forme » de l'oral), est une compétence physique qui recouvre à la fois la perception et la production. Il s'agit aussi d'une compétence qui touche l'identité du sujet puis qu'elle cherche à changer plusieurs attitudes communicatives de la personne justement pour favoriser la communication dans la langue à apprendre.

Se faire reprendre pour une erreur de grammaire ou pour une erreur de prononciation ne touche souvent pas la personne de la même manière : la remarque sur la prononciation peut sembler plus « personnelle ».

Le travail sur la prononciation doit donc prendre en compte et viser à développer, encore plus que les autres domaines de la langue, la personne, la souplesse de son ego, sa motivation, son attention auditive, ses capacités vocales, son plaisir du jeu, en bref, son entrée dans une nouvelle langue orale.

C'est peut-être pour ces raisons que la phonétique constitue un domaine aussi inaccompli dans l'enseignement. Mais comment convaincre les élèves de l'intérêt de la prononciation ? Comment positiver l'attitude des élèves face à la prononciation ?

C'est d'abord à l'enseignant d'assumer sa propre prononciation et d'être convaincu de l'intérêt d'un entraînement de la prononciation.

Il peut, sous des formes diverses, discuter avec les apprenants de l'enjeu de la prononciation dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ; entre autres, les inviter à confronter leur position de natif dans la langue maternelle face à un étranger avec ou sans accent, avec leur (future) position d'étranger (avec ou sans accent) face à un natif.

Son rôle est d'établir que l'apprentissage d'une nouvelle langue passe d'abord par la reconnaissance puis l'adoption d'une nouvelle musique et de nouveaux sons, ce que l'on sait généralement très bien faire en imitant les langues en charabia, en non-mots ou en caricaturant un accent dans notre langue maternelle, en retenant spontanément les traits essentiels prosodiques et segmentaux. Mais bizarrement, ces facultés d'imitation phonétique globale disparaissent dès que le locuteur se concentre sur le contenu linguistique de son message.

Plus on accepte de s'ouvrir à la différence phonétique, plus on se donne une chance de parvenir à une performance parfaite. Tout rejet face à la nouveauté est une preuve de refus d'ouverture, de refus d'une nouveauté qui est le quotidien de tous les locuteurs natifs. Il est important d'entendre, de partager et de discuter ces jugements en classe pour permettre de les faire évoluer.

Quand on devient de plus en plus âgés le fait d'accepter la phonétique d'une langue étrangère devient plus problématique comme si elle risquait de fragiliser la personnalité. Il est donc important de comprendre du plus jeune âge que l'adoption d'une nouvelle musique et de nouveaux sons ne représente aucun risque identitaire ; savoir être différent est au contraire un jeu, un plaisir et un enrichissement. (p. 20-21)

À partir de la résolution des potentiels problèmes de refus des enfants envers la prononciation il faut déterminer ce que l'on veut développer chez eux. Nous allons parler de ce qu'est la conscience phonologique et son importance. C'est ça qui va constituer l'objectif principal d'enseignement lors de la proposition didactique à la fin de ce travail.

La conscience phonologique est considérée comme une habilité métalinguistique. Elle constitue une réflexion visant à comprendre qu'un phonème est représenté par un graphème, et que la combinaison de ces éléments forme des unités sonores et écrites permettant de construire des mots significatifs.

Il s'agit d'une capacité qui permet aux enfants de reconnaître, d'identifier et de manipuler d'une façon consciente les phonèmes composant les mots. La conscience

phonologique se sert de la reconnaissance et de l'analyse des unités significatives du langage. Cela facilite le transfert des informations graphiques à une information verbal. Ce processus consiste à apprendre à différencier les phonèmes, unités acoustiques minimales et indispensables pour que les mots acquièrent une signification.

Le développement de la conscience phonologique dans les enfants ne favorise pas seulement la compréhension des relations entre phonèmes et graphèmes mais aussi il aide à découvrir plus facilement comment les sons agissent dans les mots. Il est important de considérer le développement de cette capacité cognitive comme un premier pas avant de commencer avec l'enseignement formel du code alphabétique.

La capacité de pouvoir reconnaître, séparer et manipuler les sons composant le langage, c'est-à-dire, la conscience phonologique est une compétence qui se développe en agissant et ne s'acquiert pas d'une façon spontanée ou automatique. C'est pour cela qu'il faut programmer des tâches spécifiques et correctement séquencées de façon que les enfants acquièrent progressivement une compréhension profonde de comment les sons marchent dans les mots.

Il faudra commencer alors toujours par l'oral avant de passer à la lecto-écriture pour que les élèves soient capables de développer et fixer leur conscience phonologique.

5. Proposition méthodologique.

5.1. Méthodologie de travail.

Nous commençons ici la deuxième partie du « TFG ». Nous allons analyser un manuel de français pour après développer une proposition d'intervention en nous servant du manuel étudié, du contexte scolaire, du développement cognitif des élèves de « 5° de Primaria » et les principes d'apprentissage que l'on va adopter.

Ma proposition méthodologique a pour but de fomenter l'apprentissage des aspects phonologiques dans les cours de FLE, c'est-à-dire de promouvoir le développement d'une compétence inhérente dans l'apprentissage de toute langue étrangère et, plus concrètement, dans la langue française.

5.2. Analyse du manuel.

Le manuel que j'ai choisi pour baser mon travail est « Grenadine. Méthode de français pour les enfants. 1 ». Cette méthode s'adresse aux enfants de l'enseignement primaire, comporte deux niveaux et couvre une soixantaine de séances d'enseignement par niveau. Le livre développe principalement les compétences orales et le cahier, celles de l'écrit.

Grenadine offre un itinéraire d'apprentissage structuré et dynamique construit autour de neuf unités. Chaque unité comporte trois doubles pages correspondant aux trois moments de l'apprentissage :

- Le voyage des enfants : compréhension orale qui s'appuie sur un dialogue enregistré.
- Le chaudron de Grenadine : travail sur la langue (lexique, grammaire, phonétique) à partir de supports audio variés pour une sensibilisation aux structures du français.
- Au pays de Grenadine : réutilisation des acquis à travers une chanson et un jeu.

Dans le livre et le cahier, trois bilans permettent de faire le point, toutes les trois unités.

Les activités du livre sont conçues pour être faites à l'oral, sans avoir à écrire sur le livre ou en reportant les réponses sur un cahier de brouillon au besoin.

Pour initier les élèves au monde de la francophonie, et leur fournir un nouvel instrument de communication et de découverte, actif, dynamique et ludique, on a choisi de proposer une histoire, celle de six enfants, venant de différents pays de la francophonie (Belgique, Canada, Viêt-Nam, Suisse, Tunisie, Sénégal) qui se retrouvent à Paris pendant une quinzaine de jours. Ces six enfants sont accueillis par un instituteur qui les accompagne dans leurs visites. De courts dialogues présentés dans les pages *Le voyage des enfants* mettent en scène leurs aventures et leur découverte de la vie quotidienne française.

Cet univers réaliste, auquel les enfants pourront facilement s'identifier, est doublé d'un univers imaginaire, inventif et plein d'humour, celui de Grenadine, une sorcière

qui permet d'introduire des moments d'évasion, de créativité et de bonne humeur grâce à ses chansons, ses jeux et ses trouvailles farfelues. (Poletti & Paccagnino, 2006)

Comme nous avons déjà dit, chaque unité est composée de trois phases d'apprentissage. Nous allons maintenant développer un peu plus la phase traitant les objectifs phonologiques. Il s'agit de la phase 2 : « Le chaudron de Grenadine ».

Cette phase de travail sur la langue doit favoriser l'acquisition progressive des outils qui permettront aux élèves de communiquer en français. Elle se déroule toujours selon quatre grandes étapes : une activité de découverte autour d'un champ lexical, une ronde qui permet de mémoriser du vocabulaire et/ou des structures de phrase, une activité sur la langue et son fonctionnement syntaxique et enfin un travail plus ciblé sur un son.

Cette dernière étape appelée « Récré des sons » est celle qui nous intéresse le plus lors de notre proposition didactique. Cette rubrique, réservée au travail phonétique, propose plusieurs mots déjà connus des élèves. À chaque unité, un son est privilégié. Le travail est découpé en trois étapes :

- Écoute et discrimination les yeux fermés pour faciliter la concentration et le travail individuel.
 - Écoute et répétition pour mettre en place l'articulation la plus correcte possible.
 - Écoute et lecture accompagnée des mêmes mots, mais dans un ordre différent cette fois, pour établir les premiers rapports entre son et graphie. Il ne s'agit encore que d'une sensibilisation que l'on prolongera par les activités du cahier.
- Le but n'est pas d'apprendre à orthographier correctement tous les mots, mais

d'attirer l'attention des enfants sur la/les graphie(s) correspondant à un son ou à une séquence sonore à l'intérieur d'un mot.

5.3. Proposition d'intervention.

5.3.1. Apprentissage coopératif.

Avant tout nous devons savoir que l'apprentissage de la phonologie est un domaine très individualiste car il dépend beaucoup des capacités phoniques et articulatoires des élèves, de leur niveau de compréhension et de production. Même si ce fait va rester invariable lors de notre proposition didactique j'aimerais justifier l'usage de certaines activités de type collaboratif pour l'importance qu'elles ont ne pas seulement pour l'acquisition de certaines connaissances mais pour le développement chez les enfants d'une attitude de coopération et respect. Peut être qu'il va y avoir des différences lors de l'acquisition d'un son quelconque et sa plus ou moins bonne production mais nous cherchons à créer une ambiance de travail commun et respectueux dans la classe pour qu'il n'y ait aucun problème à l'heure de se tromper ou de se faire corriger.

Dans la proposition méthodologique nous allons développer des activités dans lesquelles les élèves vont devoir travailler en groupe et c'est pour cela qu'il faut parler de l'importance de l'apprentissage coopératif et ses principes méthodologiques.

En se servant de l'apprentissage coopératif, les élèves acquièrent des objectifs communs résultat de la coopération en petits groupes. Ainsi, chaque membre du groupe contribue et participe activement. Dans cette méthodologie de travail les composants du groupe s'aident et partagent les connaissances les uns avec les autres.

Les principes essentiels de l'apprentissage coopératif d'après Johnson et Holubec (1999) sont :

- L'interdépendance positive : les élèves doivent savoir que le travail et l'effort qu'ils font ne leur bénéficie pas seulement à eux-mêmes mais aussi à tous ses copains du groupe. Il y a un compromis pour atteindre l'objectif de la tâche qu'ils doivent résoudre ensemble.
- Responsabilité individuelle : chaque membre du groupe doit être responsable de son rôle au sein de l'équipe. La responsabilité individuelle provoque une augmentation de l'effectivité du groupe. Personne ne doit laisser de côté sa responsabilité et profiter du travail des autres. Le but du travail coopératif est d'augmenter les capacités de chaque membre.
- Interaction face à face stimulatrice : cela aide les étudiants à atteindre un objectif qu'ils ne peuvent atteindre que s'ils coopèrent avec leurs copains. Chaque membre doit aider, soutenir et partager ses connaissances avec ceux qui en ont besoin. De cette manière, tous les élèves s'enrichissent avec les connaissances des autres.
- Techniques interpersonnelles d'équipe : l'apprentissage coopératif ne peut pas se réaliser sans utiliser certaines habilités sociales qui dirigent d'une manière effective le fonctionnement du groupe. Les élèves doivent savoir comment prendre des décisions, gérer des conflits...
- Évaluation groupal : la réflexion sur le processus de travail utilisé par le groupe est très importante dans le travail coopératif. C'est-à-dire, l'effort collectif et la contribution individuelle, les objectifs atteints ou pas, l'effectivité de la méthode, les conduites à conserver ou à modifier... Les élèves peuvent donc se

rendre compte des erreurs et les points forts du groupe pour agir en conséquence la prochaine fois.

D'un autre côté, l'enseignant doit expliquer les objectifs précis du cours, prendre des décisions préalables à l'enseignement, expliquer les tâches et l'interdépendance positive aux élèves, superviser l'apprentissage, intervenir en tant qu'un appui pour la résolution des problèmes et, en dernier, évaluer l'apprentissage des étudiants et les aider à déterminer le niveau d'efficacité du travail en groupe.

Les points positifs de l'apprentissage coopératif sont fondamentalement que les élèves sont plus motivés et qu'ils s'efforcent beaucoup plus pour atteindre les objectifs, ils apprennent à prendre des décisions, à écouter et à respecter les différentes opinions et à agir correctement avec les autres.

5.3.2. Contexte.

Le centre scolaire :

Le centre « *Escuelas Pías de Santo Tomas* » appartient à l'Ordre des frères des écoles pies, ou Ordre des Piaristes dont le lemme « Piété et Lettres » dirige toute la vie scolaire.

Il se trouve dans le 2, Rue Conde de Aranda, situé dans le centre de la ville de Saragosse et dans la zone dénommée « Casco Viejo ». Il s'agit d'un centre catholique, privé sous contrat d'association avec l'Etat.

Il est situé à côté du quartier de Saint Paul et occupe un emplacement entre les rues Boggiero, Conde de Aranda et l'avenue César Auguste. Le bâtiment fut construit en 1935 et déclaré Bien d'Intérêt Culturel le 29 Décembre 1978. Il a subi plusieurs travaux de rénovation pour s'adapter aux besoins du moment.

Le niveau socio culturel du quartier est moyen-haut et la plupart des élèves étudiant dans le centre habitent très près de l'école.

Maintenant le centre est composé de quatre étages. L'accès principal est dans la rue Conde de Aranda mais il y a aussi deux autres accès. Le centre a à peu près 1000 étudiants repartis en 13 niveaux (depuis la maternelle jusqu'à la terminale) ayant 3 classes chacun.

Quant aux installations nous pouvons faire remarquer que l'école compte avec plus de 50 salles de classe, quatre cours de récréation, un gymnase, une bibliothèque, une salle à manger, une église communiquée avec le centre et plusieurs salles de prière.

Plus concrètement en élémentaire il y a 18 salles de classes situés entre le premier étage et le deuxième. Elles sont spacieuses et ont des grandes vitrées. Le mobilier est nouveau et adapté aux besoins des élèves dans chaque étape. Il y a des armoires et des étagères dans toutes les classes. Chaque salle est équipée des moyens audiovisuels nécessaires : des ordinateurs, des projecteurs, une télévision, un lecteur DVD, un lecteur CD et une radiocassette.

5.3.3. Caractéristiques évolutives des élèves. Le stade opératoire concret.

Les élèves d'entre 7 et 12 ans appartiennent au stade piagétien des opérations concrètes étant le troisième stade des quatre existants. Ce stade est caractérisé par l'usage adéquat de la logique. Durant ce stade les processus de pensée deviennent plus matures. L'enfant commence à résoudre des problèmes d'une manière plus logique. La pensée hypothétique ou abstraite n'est pas encore développée et les enfants ne peuvent résoudre que des problèmes touchant des événements ou des objets concrets. Piaget a déterminé que les enfants sont capables d'incorporer le raisonnement inductif qui suppose des inférences créées à partir des observations pour faire des généralisations. Par contre, les élèves ont des problèmes à déduire puisque cela implique l'usage d'un principe généralisé afin de prévoir le résultat d'un événement.

Les enfants à ce stade sont capables de faire la différence entre leurs pensées et celles des autres. Ils reconnaissent que leurs pensées et leurs impressions peuvent différer de celles de leur entourage. Il y aussi une augmentation des habiletés de classification, ils sont capables de classer par nombre, masse et poids.

Les processus les plus importants qui ont lieu dans cette période sont les suivants :

- La classification : la capacité de dénommer et d'identifier des ensembles d'objets en observant son apparence, sa grandeur ou d'autres caractéristiques, incluant l'idée qu'un ensemble peut inclure un autre dedans. La classification

hiérarchisée fait référence à la capacité de classer les objets par classes et surclasses en tenant compte de leurs similitudes et différences.

- La conservation : la compréhension que, même si un objet change son apparence, il continue de constituer la même quantité. La redistribution d'un objet ne modifie pas sa masse, nombre ou volume. Par exemple, un enfant comprend que quand on verse un liquide dans un verre ayant une forme différente, la quantité du liquide continue d'être la même.
- Le décentrement : l'enfant à cet âge prend en compte plusieurs aspects à l'heure de résoudre un problème.
- La réversibilité : l'enfant comprend que les nombres ou les objets peuvent changer puis revenir à leur état original.
- La sériation : la capacité de ranger les objets selon sa grandeur, sa forme ou d'autres caractéristiques.
- La transitivité : habilité de faire un rangement mental des objets en reconnaissant les relations entre eux.

Deux autres aspects très déterminants dans ce stade sont l'élimination de l'égoïsme et l'apparition de la logique.

En résumé, les élèves en « 5° de Primaria » se situent dans une étape évolutive piagétienne appelée des opérations concrètes. Cette étape a lieu entre les 7 et les 12 ans (la dernière période de l'école élémentaire) et elle est caractérisée par la diminution progressive de la pensée égocentrique et par la capacité de plus en plus importante de mettre l'attention dans plusieurs aspects d'un même stimulus. Ils arrivent à grouper des concepts et organisant cognitivement des aspects semblables. Ils peuvent appliquer cette nouvelle façon de compréhension aux objets concrets (ceux qu'ils ont expérimentés avec leurs sens). C'est-à-dire, tous les objets imaginaires, pas vus, entendus ou touchés, continuent à être difficiles d'analyser pour les enfants de ces âges puis qu'ils n'ont pas encore développé sa pensée abstraite.

5.3.4. Développement des activités.

Nous avons pu constater que le manuel ne fait pas beaucoup d'insistance sur les aspects phonétiques de la langue et que sa présence se réduit à une petite section dans chaque unité. C'est pour cela que nous allons compléter les activités proposées dans le livre avec d'autres de création propre ou bien extraites d'autres sources. Les activités choisies au-delà du manuel seront toujours adaptées aux besoins concrets des élèves de la classe.

Nous avons déjà dit que cette proposition est faite pour des élèves en « 5° de Primaria » et, en conséquence, adaptée aux contenus du manuel et aux objectifs des programmes officiels.

La programmation part des 9 unités du livre à développer tout au long de l'année de la manière suivante :

- Premier trimestre : unités 1, 2 et 3.
- Deuxième trimestre : unités 4, 5 et 6.
- Troisième trimestre : unités 7, 8 et 9.

Les 9 fiches de préparation que l'on va développer plus avant font référence aux séances en relation à la phonologie. Ces séances seront placées à la fin de la phase 2 de chaque unité, en respectant l'ordre du manuel. Nous voulons mettre au clair que ce ne seront pas des séances consécutives mais qui feront partie d'une progression à développer tout au long de l'année.

5.3.4.1. Objectifs de la proposition.

Dans cette proposition, nous cherchons principalement à développer la compétence phonologique des élèves. Nous pouvons concrétiser les objectifs généraux suivants :

- Faire la distinction entre les sons [u] et [y].
- Reconnaître les différences entre les sons espagnols et français représentés par le graphème « r ».
- Maîtriser la nasalité dans les voyelles françaises.
- Faire la différence entre les sons [ch] et [ʃ].
- Connaître les bases du fonctionnement rythmique, intonative et articulatoire du français d'une perspective phonologique.
- Découvrir le système de transcription de l'alphabet phonologique international.

- Maîtriser la labialisation phonétique pour la production des sons.

Parallèlement nous cherchons à développer des objectifs plus transversaux liés aux compétences personnelles des élèves :

- Développer des attitudes de travail individuel et en équipe.
- Se familiariser avec les différences culturelles entre l’Espagne et la France.
- Acquérir des outils pour la résolution de conflits.
- Développer la créativité et le travail original.

5.3.4.2. Contenus.

Les contenus s’adressent tout d’abord à un public déterminé : élèves en « 5° de Primaria ». C’est pour cela que les contenus sont adaptés :

- Aux besoins et aux attentes des apprenants ;
- À la formation des enseignants.

Les contenus dépendent d’abord des apprenants, de leurs cultures, de leurs centres d’intérêt, paramètres qui influent profondément sur leur représentation du monde, représentation qui regroupe leurs connaissances empiriques (expériences vécues) et académiques (acquises dans le domaine éducatif).

Concrètement dans ce niveau nous allons travailler la phonétique des sons suivants :

- Vocaliques: [u], [ɔ], [ã], [y] et [ẽ].

- Consonantiques : [ʒ], [ʃ] et [R].
- Semi-consonantiques : [wa]

5.3.4.3. Prérequis.

Dans chaque séance nous attendons de la part des élèves qu'ils connaissent la signification des mots travaillés lors des phases précédentes de chaque unité.

Les mots que l'on utilise pour travailler la phonologie sont ceux qui sont présents dans les textes, exercices ou activités déjà travaillés en cours.

5.3.4.4. Ressources.

Nous allons nous servir des matériaux audiovisuels disponibles dans les salles de classe pour faire des écoutes, regarder des vidéos ou montrer des images.

Nous utiliserons aussi fréquemment des fiches d'exercices pour compléter les activités proposés dans le livre.

La ressource la plus importante que les élèves vont avoir sera le « Cahier des sons » qu'ils vont créer à partir des connaissances acquises lors des séances. Ils vont élaborer une référence phonétique très personnalisée qui pourra leur servir dans son parcours d'apprentissage du français.

5.3.4.5. Mise en œuvre.

Nous allons suivre l'ordre des contenus proposé par le manuel lors de la construction de notre « Cahier des sons ».

Maintenant nous allons détailler la proposition didactique des aspects phonologiques pour les enfants de « 5° de Primaria ». Chaque séance fera référence à un chapitre du cahier des sons.

Les séances seront toutes structurées d'une même manière. Nous commencerons toujours par un rappel plus ou moins formel des apprentissages précédents. Puis nous présenterons le nouveau son en suivant un schéma de découverte qui restera le même pour toutes les séances. Après il y aura des activités visant à s'approprier du nouveau son et à la fin il y aura une activité destinée à l'élaboration du « Cahier des sons » des enfants.

Séance 1 Le son [R]

Durée : 50 min.	Type de groupement : classe entière et travail individuel.
Objectifs spécifiques : écouter, prononcer et lire le son [R].	

Contenus :

- Le son [R]
- Vocabulaire travaillé contenant le son [R] : Grenadine, livre, cartable, règle, bonjour, quatre.

Déroulement de la séance :

Lors de cette première séance nous allons donner aux élèves leurs « Cahiers des sons » (Annexe 1) et leur expliquer qu'ils vont devoir les compléter au fur et à mesure que l'on fasse la découverte des nouveaux sons.

Nous allons diviser la première phase de la séance en trois parties :

- Écoute et ferme les yeux : faire écouter l'enregistrement proposé par le manuel.
Nous demandons de fermer les yeux pour que les élèves se concentrent dans la découverte du nouveau son.
- Écoute et répète : cet exercice doit favoriser une articulation et une prononciation correctes. Nous allons montrer aux élèves que pour bien prononcer le son [R] comme dans Grenadine, il faut placer la pointe de la langue contre les incisives inférieures. Faire vibrer le dos de la langue contre le palais tout en gardant le point de la langue vers le bas. Pour les élèves, le travail d'articulation sera facilité si on les incite à ronronner sans placer la langue trop à l'arrière, ce qui peut produire un son trop guttural.
- Écoute et lis : faire « lire » les mots. Les mots sont dans un ordre différent par rapport aux deux activités précédentes pour stimuler à nouveau l'attention des

enfants lors de l'écoute. La mise en commun se fait au tableau. Recopier les mots du livre au tableau et demander aux élèves de venir, à tour de rôle, souligner ou entourer la lettre qui correspond au son traité (ici la lettre r). Ce sera l'occasion pour faire une première approche au fait qu'en français certaines lettres « se voient » mais ne se prononcent pas (par exemple, le e final muet). Nous allons inviter les élèves à trouver d'autres mots dans la lecture de la Phase 1 de l'unité comportant le même son.

Nous proposons aux élèves d'écouter le texte suivant :

« Grenadine, la sorcière, range ses quatre livres et sa règle dans son cartable. »

Une fois qu'ils l'ont entendu plusieurs fois nous demandons d'essayer de le répéter.

Puis nous allons copier le texte au tableau et demander aux élèves de compléter la première double page de leurs « Cahiers des sons » tel que l'on peut observer dans l'Annexe 2. Ils pourront décorer leurs cahiers à leurs goûts mais toujours avec des images en relation au petit texte. Pour finir nous expliquerons aux élèves que la tâche finale va être la présentation de leurs cahiers aux enfants en « 6° de Primaria », et que, réciproquement, les élèves de « 6° de Primaria » leur présenteront leur tâche finale à eux.

À la fin de la séance nous allons demander aux élèves ce qu'ils ont appris pour essayer d'avoir toujours un retour de la part des enfants. Cela peut servir non seulement à analyser les acquisitions des élèves mais aussi à évaluer notre propre activité éducative et l'efficacité de la méthode.

Séance 2 Le son [u]

Durée : 50 min.	Type de groupement : classe entière et travail individuel.
Objectifs spécifiques : <ul style="list-style-type: none">- Écouter, prononcer et lire le son [u].- Établir des relations entre le son [u] et sa graphie « <i>ou</i> ».	
Contenus : <ul style="list-style-type: none">- Le son [u]- Vocabulaire travaillé contenant le son [u] : rouge, bonjour, trousse, ours, couleur, souris.	
Déroulement de la séance : <p>Pour commencer la séance nous allons proposer aux élèves de se souvenir de ce qu'ils ont travaillé dans la séance précédant et d'essayer de réciter le petit texte du son [R].</p> <p>Puis nous allons introduire le nouveau son [u] en respectant le même schéma :</p> <ul style="list-style-type: none">- Écoute et ferme les yeux : demander aux élèves de bien se concentrer.- Écoute et répète : les élèves répètent au fur et à mesure les mots entendus. Pour bien prononcer le son [u] comme dans <i>bonjour</i>, il faut placer les lèvres comme pour « siffler », tout en gardant la langue en arrière. Pour aider les enfants à bien articuler ce son, nous allons établir un geste qui leur rappellera ses	

caractéristiques, par exemple, indique avec un doigt la position de la langue, qui reste en arrière.

- Écoute et lis : faire « lire » les mots, d'abord silencieusement, au fur et à mesure de l'écoute puis, dans un second temps, demander à des volontaires de lire les mots à voix haute.

Nous pouvons ensuite écrire les mots au tableau et demander à des élèves de venir repérer le son [u] en entourant ou en soulignant les lettres concernées. Ce sera l'occasion d'expliquer qu'en français certaines voyelles s'associent pour donner un autre son.

Puis nous allons demander aux élèves d'écouter l'enregistrement de l'activité 5 du livre (mots avec le son [u]) et d'observer les lettres inscrites sur les différents wagons et de compléter les mots. À chaque fois, les élèves complèteront par les deux lettres « ou ». Nous pouvons en profiter pour demander aux élèves de retrouver le son [R], étudié à l'unité précédente, en entourant ou soulignant la lettre « r » dans chaque mot.

Pour finir la séance nous proposons aux élèves d'écouter le texte suivant :

« L'ours dit bonjour à la souris qui ouvre sa trousse rouge »

Une fois qu'ils l'ont entendu plusieurs fois nous demandons d'essayer de le répéter.

Puis nous allons copier le texte au tableau et demander aux élèves de compléter la première double page de leurs « Cahiers des sons » tel que l'on peut observer dans l'Annexe 3. Ils pourront décorer leurs cahiers à leurs goûts mais toujours avec des images en relation au petit texte.

À la fin de la séance nous allons demander aux élèves ce qu'ils ont appris pour essayer d'avoir toujours un retour de la part des enfants. Cela peut servir non seulement à analyser les acquisitions des élèves mais aussi à évaluer notre propre activité éducative et l'efficacité de la méthode.

Séance 3 Le son [ɔ̃]

Durée : 50 min.	Type de groupement : classe entière et travail individuel.
Objectifs spécifiques : <ul style="list-style-type: none"> - Écouter, prononcer et lire le son [ɔ̃]. - Établir des relations entre le son [ɔ̃] et sa graphie « <i>on</i> ». 	
Contenus : <ul style="list-style-type: none"> - Le son [ɔ̃] - Vocabulaire travaillé contenant le son [ɔ̃] : bonbon, onze, ballon, chaudron, ronde, crayon. 	
Déroulement de la séance : <p>Pour commencer la séance nous allons proposer aux élèves de se rappeler ce qu'ils ont travaillé dans la séance précédente et d'essayer de réciter le petit texte du son [u]</p> <p>Puis nous allons introduire le nouveau son en respectant le même schéma :</p>	

- Écoute et ferme les yeux : les élèves écoutent attentivement en fermant les yeux.
- Écoute et répète : les élèves répètent ensuite chaque mot. Pour bien prononcer ce son nasal il faut partir du son [o] comme dans mot, avancer légèrement les lèvres et relever un peu le menton. Faire passer un peu d'air par les fosses nasales pour obtenir la nasalisation. Pour faciliter l'articulation, dire aux enfants que c'est un son qui vient du ventre : ils peuvent l'articuler en posant une main sur leur ventre, en se penchant très légèrement en avant.
- Écoute et lis : les élèves écoutent et lisent en même temps les mots sur leur livre. Écrire les mots au tableau et demander à un volontaire de venir souligner le groupe de lettres qui apparaît dans chaque mot. Ce sera l'occasion pour expliquer qu'en français certaines lettres (ici « o » et « n ») s'associent pour donner un autre son.

*Remarque : pour ce premier moment de sensibilisation aux rapports son/graphie, seule la graphie « on » a été retenue pour ce son. La graphie « om » devant les lettres « p » et « b » sera vue à un niveau plus avancé.

Maintenant nous allons demander aux élèves de sortir leurs « Cahiers des sons » et d'écrire « Dans mon salon, il y a beaucoup d'objets mignons ». Nous expliquerons cette phrase si nous apprécions qu'il y a des problèmes de compréhension. Puis nous allons donner à chaque élève une fiche où il y aura des petites images représentant les mots travaillés lors de ces trois premières séances de phonologie. Les élèves devront essayer de se souvenir de tous les mots et couper et coller dans la troisième double page du cahier que les mots ayant le son travaillé lors de cette dernière séance. (Annexe

4)

À la fin de la séance nous allons demander aux élèves ce qu'ils ont appris pour essayer d'avoir toujours un retour de la part des enfants. Cela peut servir non seulement à analyser les acquisitions des élèves mais aussi à évaluer notre propre activité éducative et l'efficacité de la méthode.

Séance 4 Le son [ʃ]

Durée : 50 min.	Type de groupement : classe entière et travail individuel.
Objectifs spécifiques : <ul style="list-style-type: none">- Écouter, prononcer et lire le son [ʃ].- Établir des relations entre le son [ʃ] et sa graphie « ch ».	
Contenus : <ul style="list-style-type: none">- Le son [ʃ].- Vocabulaire travaillé contenant le son [ʃ]: cache-cache, chocolat, blanche, chanson, chaudron, chapeau.	
Déroulement de la séance : <p>Nous allons demander aux élèves de se souvenir des 3 sons déjà travaillés et de dire des mots les contenant. On essaiera de demander au moins un mot à chaque élève en interdisant de répéter les mots dits par ses deux copains précédents. Cela va nous</p>	

permettre de voir le niveau d'acquisition réel de chaque enfant et de faire un rappel général des trois premières séances.

Puis nous allons introduire le nouveau son [ʃ] en respectant le même schéma :

- Écoute et ferme les yeux : les élèves écoutent attentivement en fermant les yeux. Montrer la différence entre le son [ʃ] et le son produit quand on lit « ch » en espagnol. Nous pouvons nous servir des onomatopées du train pour le son espagnol (« ch ch ch ch ») et le son fait par quelqu'un pour demander du silence (« sh sh sh sh ») pour le son [ʃ].
- Écoute et répète : toujours sans regarder le livre, les élèves répètent collectivement les mots entendus. On peut ensuite procéder à un tour de classe en faisant répéter individuellement pour repérer les difficultés éventuelles. Pour bien prononcer le son [ʃ] comme dans chocolat, il faut arrondir les lèvres et relever légèrement la langue contre le palais en plaçant la pointe de la langue près des incisives supérieures. Les cordes vocales ne doivent pas vibrer.
- Écoute et lis : demander aux élèves de lire les mots sur leur livre au fur et à mesure qu'ils les entendent. Recopier les mots au tableau et demander à des volontaires de venir entourer ou souligner le groupe de deux lettres « ch » qui réapparaît dans chacun des mots. On peut aussi écrire ces mots sur des étiquettes et les distribuer aux enfants. Chaque élève lira à voix haute le mot qu'il a reçu.

Pour finir la séance nous allons donner aux élèves une feuille de mots croisés avec le vocabulaire contenant le son [ʃ]. Ils vont devoir faire l'activité et puis coller la fiche

dans leurs « Cahiers des sons ». (Annexe 5)

Séance 5 Le son [ã]

Durée : 50 min.	Type de groupement : classe entière et travail individuel.
Objectifs spécifiques : <ul style="list-style-type: none">- écouter, prononcer et lire le son [ã].- établir des relations entre le son [ã] et ses graphies « an » et « en ».	
Contenus : <ul style="list-style-type: none">- Le son [ã]- Vocabulaire travaillé contenant le son [ã] : manger, dimanche, blanc, orange, enfant, éléphant.	
Déroulement de la séance : <p>Pour commencer la séance on écrit au tableau les symboles représentant les sons déjà travaillés et rappelant aux élèves la prononciation. Puis nous allons montrer des <i>flashcards</i> avec des images des mots contenant ces sons pour que les élèves les mettent en dessous du symbole qui corresponde. Il faut prévoir plusieurs flashcards avec les mêmes images pour des mots comme « chaudron » puis qu'il contient deux des sons travaillés ([ʃ] et [ɔ]).</p>	

Puis nous allons introduire le nouveau son [ã] en respectant le même schéma :

- Écoute et ferme les yeux : les élèves écoutent en se concentrant sur l'écoute des mots.
- Écoute et répète : pour bien prononcer le son [ã] comme dans *orange*, il faut partir du son [a] comme dans *âne* et baisser un peu le menton. Faire passer un peu d'air par les fosses nasales pour obtenir la nasalisation. Pour faciliter l'articulation, dire aux enfants que c'est un son qui vient du milieu du corps : ils peuvent l'articuler en posant leur main juste au-dessus de leur ventre.
- Écoute et lis : les élèves écoutent en même temps les mots sur leur livre. Écrire les mots au tableau et demander à un enfant de venir souligner le groupe de deux lettres (ici *a* et *n*) qui apparaissent dans chaque mot. Il faut faire attention au mot *enfant* puisqu'il comporte deux fois le son, mais transcrit de deux manières différentes. Tout comme le son voisin [ɔ] qui s'écrit « on », nous allons expliquer que ces groupes de deux lettres (*an* ou *en*) ne se prononcent [ã] que s'ils ne sont pas suivis d'une voyelle ou d'un deuxième « n ». Nous écrirons les mots *banane* et *Grenadine* pour illustrer cette règle. Les élèves pourront chercher d'autres mots comportant le même son, des mots qu'ils auront reconnus dans d'autres situations (*pantalon, vendredi, danser...*).

*Remarque : pour ce premier moment de sensibilisation au rapport son/graphie, seules les graphies *an* et *en* ont été retenues pour le son [ã]. Les graphies *am* et *em* devant les lettres *p* et *b* seront explicitées à un niveau plus avancé.

Pour finir la séance nous proposons aux élèves d'écouter le texte suivant :

« Le dimanche, un enfant a vu comme un éléphant portant un pantalon blanc mangeait une orange »

Une fois qu'ils l'ont entendu plusieurs fois nous demandons d'essayer de le répéter.

Puis nous allons copier le texte au tableau et demander aux élèves de compléter la double page correspondante de leurs « Cahiers des sons » tel que l'on peut observer dans l'Annexe 6. Ils pourront décorer leurs cahiers à leurs goûts mais toujours avec des images en relation au petit texte.

À la fin de la séance nous allons demander aux élèves ce qu'ils ont appris pour essayer d'avoir toujours un retour de la part des enfants. Cela peut servir non seulement à analyser les acquisitions des élèves mais aussi à évaluer notre propre activité éducative et l'efficacité de la méthode.

Séance 6 Le son [y]

Durée : 50 min.	Type de groupement : classe entière et travail individuel.
Objectifs spécifiques : écouter, prononcer et lire le son [y].	
Contenus : <ul style="list-style-type: none">- Le son [y]- Vocabulaire travaillé contenant le son [y] : pull, salut, Hugo, jupe, nuage, confiture, purée.	

Déroulement de la séance :

Pour commencer la séance nous allons proposer aux élèves l'activité suivante afin qu'ils se rappellent des deux sons nasales déjà travaillés et puissent reconnaître leurs différences. Nous allons distribuer à chaque élève une étiquette avec des mots connus contenant ou bien le son nasal [ɔ] ou bien [ɑ̃]. Les enfants devront se situer d'un côté de la classe ou de l'autre selon le son qu'ils pensent avoir dans son étiquette. Puis nous les demanderons comment est-ce que chaque mot se prononce, nous corrigerons les éventuelles erreurs et nous essayerons de faire aux élèves exprimer les différences qu'ils trouvent entre ces deux sons.

Après nous allons introduire le nouveau son [y] à l'aide d'un enregistrement de mots le contenant en respectant le schéma suivant:

- Écoute et ferme les yeux : les élèves se concentrent en fermant les yeux.
- Écoute et répète : les élèves répètent les mots entendus. Pour bien prononcer le son [y] comme dans *jupe*, nous allons montrer aux élèves qu'il faut mettre la langue comme pour prononcer le son [i] de *souris*, arrondir les lèvres (comme pour dire [u] de *trousse*) et prononcer le son [y] dans un seul jet, sans bouger la langue. Si on observe des difficultés on simplifie l'explication en disant qu'il faut juste essayer de dire un [i] et mettant la bouche comme pour faire un [u].
- Écoute et lis : les élèves écoutent et lisent en même temps les mots sur leur livre. Écrire les mots au tableau et demander à un volontaire de venir souligner la lettre « u » qui apparaît dans chaque mot. Les élèves seront demandés de citer d'autres mots comportant le même son.

Après nous irons en salle d'informatique pour que les élèves fassent un exercice sur www.phonétique.free.fr ou ils devront classer des mots qu'ils vont entendre selon le son qu'ils contiennent. ([u] ou bien [y]).

Pour finir la séance et déjà dans la salle de classe, nous allons demander aux élèves de sortir leurs « cahiers des sons » et de faire un dessin en utilisant seulement les images du vocabulaire travaillé lors des écoutes du son [y] (ils seront notés au tableau) et écrivant les mots correspondants. (Annexe 7)

À la fin de la séance nous allons demander aux élèves ce qu'ils ont appris pour essayer d'avoir toujours un retour de la part des enfants. Cela peut servir non seulement à analyser les acquisitions des élèves mais aussi à évaluer notre propre activité éducative et l'efficacité de la méthode.

Séance 7 Le son [Ë]

Durée : 50 min.	Type de groupement : classe entière et travail individuel.
Objectifs spécifiques : <ul style="list-style-type: none">- écouter, prononcer et lire le son [Ë].- établir des relations entre le son [Ë] et ses graphies « in » ou « ain ».	
Contenus : <ul style="list-style-type: none">- Le son [Ë].	

- Vocabulaire travaillé contenant le son [ɛ̃]: pain, cinq, coussin, quinze, vingt, dessin.

Déroulement de la séance :

Pour commencer la séance, les élèves vont sortir au tableau un par un et vont présenter à leurs camarades la double page du « cahier des sons » qu'ils veulent. Nous leur demanderont de suivre une structure fixe :

“En esta página está el sonido [x], que se encuentra en palabras como X, Y o Z.”

De plus, ils pourront ajouter les informations ou les remarques qu'ils considèrent importantes pour la compréhension et la prononciation du son choisi.

Après nous allons introduire le nouveau son [ɛ̃] à l'aide d'un enregistrement de mots le contenant en respectant le schéma suivant:

- Écoute et ferme les yeux : les élèves se concentrent sur l'écoute des mots.
- Écoute et répète : les élèves répètent les mots entendus. Pour bien prononcer le son [ɛ̃] comme dans *pain* et *cinq*, il faut partir du son [e] comme dans *récré*. Nous allons montrer aux élèves qu'il faut baisser légèrement le menton et faire passer en même temps un peu d'air par les fosses nasales. Nous allons veiller à ce que les élèves gardent les lèvres légèrement écartées.
- Écoute et lis : les élèves écoutent et lisent en même temps les mots sur le livre. Écrire les mots au tableau et demander à un volontaire de venir souligner les lettres correspondant au son entendu (*in* et *ain*).

*Remarques : le son [ɛ̃] a d'autres transcriptions (*ein*, (*i*)*en*, *aim*, *im*, etc.)

que l'on pourra faire observer au fur et à mesure des mots rencontrés à l'écrit.

Nous allons aussi montrer aux élèves que pour les mots *lundi*, *brun* (son [œ]), la prononciation est acceptée comme pareille que pour les mots avec le son [ɛ̃].

Après nous allons demander aux élèves de faire l'exercice 4 au cahier d'activités (page 39). Dans l'activité appelée « Puzzle » les mots sont découpés comme des pièces de puzzle. Après écouter encore une fois l'enregistrement les élèves associent les pièces grâce à leurs formes et recopient ensuite les mots.

Pour finir la séance, nous proposons aux élèves d'écouter le texte suivant :

« Mon cousin Quintin a quinze ans et aime faire des dessins, mon cousin Florian a cinq ans et adore manger du pain. »

Une fois qu'ils l'ont entendu plusieurs fois nous demandons d'essayer de le répéter.

Puis nous allons copier le texte au tableau et demander aux élèves de compléter la double page de leurs « Cahiers des sons » correspondant au son [ɛ̃] tel que l'on peut observer dans l'Annexe 8. Ils pourront décorer leurs cahiers à leurs goûts mais toujours avec des images en relation au petit texte.

À la fin de la séance nous allons demander aux élèves ce qu'ils ont appris pour essayer d'avoir toujours un retour de la part des enfants. Cela peut servir non seulement à analyser les acquisitions des élèves mais aussi à évaluer notre propre activité éducative et l'efficacité de la méthode.

Séance 8 La séquence [wa]

Durée : 50 min.	Type de groupement : classe entière et travail individuel.
Objectifs spécifiques : <ul style="list-style-type: none">- Ecouter, prononcer et lire la séquence [wa].- Etablir des relations entre la séquence [wa] et sa graphie « oi ».	
Contenus : <ul style="list-style-type: none">- La séquence [wa]- Vocabulaire travaillé contenant la séquence [wa] : moi, armoire, miroir, to, baignoire, poisson.	
Déroulement de la séance : <p>Pour commencer la séance nous allons proposer aux élèves de se rappeler de ce qu'ils ont travaillé dans la séance précédant et d'essayer de réciter le petit texte du son [ɛ̃]. Nous demanderons à des volontaires de le réciter devant toute la classe.</p> <p>Puis nous allons introduire la séquence [wa] en respectant le même schéma que dans les séances précédentes :</p> <ul style="list-style-type: none">- Écoute et ferme les yeux : les élèves se concentrent sur l'écoute.- Écoute et répète : les élèves répètent chaque mot au fur et à mesure. La discrimination et l'articulation de cette séquence ne devraient pas poser des	

problèmes. Il s'agit surtout de faire découvrir aux élèves la forme écrite de cette séquence.

- Écoute et lis : les élèves écoutent et lisent en même temps les mots sur leur livre. Écrire ensuite les mots au tableau et demander à un volontaire de venir souligner le groupe de deux lettres qui apparaît dans chaque mot. Les élèves pourront citer d'autres mots comportant la même séquence.

Nous allons après proposer aux élèves de faire l'exercice correspondant à ce son dans son cahier d'activités. Il y aura des animaux dessinés portant un mot auquel il manque des lettres. Après l'écoute du support audio correspondant, les élèves complètent les mots, en écrivant à chaque fois les deux lettres « o » et « i ». Puis nous allons faire un tour de classe pour demander aux enfants de lire les mots complétés.

Pour finir la séance, nous proposons aux élèves d'écouter le texte suivant :

« Toi et moi, observons dans le miroir un poisson dans une armoire à côté de la baignoire. »

Une fois qu'ils l'ont entendu plusieurs fois nous demandons d'essayer de le répéter.

Puis nous allons copier le texte au tableau et demander aux élèves de compléter la double page de leurs « Cahiers des sons » correspondant au son [ẽ] tel que l'on peut observer dans l'Annexe 9. Ils pourront décorer leurs cahiers à leurs goûts mais toujours avec des images en relation au petit texte.

À la fin de la séance nous allons demander aux élèves ce qu'ils ont appris pour essayer d'avoir toujours un retour de la part des enfants. Cela peut servir non seulement à analyser les acquisitions des élèves mais aussi à évaluer notre propre activité éducative

et l'efficacité de la méthode.

Séance 9 Le son [ʒ]

Durée : 50 min.	Type de groupement : classe entière et travail individuel.
Objectifs spécifiques : écouter, prononcer et lire le son [ʒ].	
Contenus : <ul style="list-style-type: none">- Le son [ʒ]- Vocabulaire travaillé contenant le son [ʒ] : jupe, étagère, jaune, jour, fromage, jeudi, jambe.	
Déroulement de la séance : <p>Pour commencer la séance nous écriront au tableau les symboles représentant les sons déjà travaillés et nous rappelleront aux élèves la prononciation. Puis nous allons montrer des <i>flashcards</i> avec des images des mots contenant ces sons pour que les élèves les mettent en dessous du symbole qui corresponde. Il faut prévoir plusieurs flashcards avec les mêmes images pour des mots comme « chaudron » puis qu'il contient deux des sons travaillés ([ʃ] et [ɔ]).</p> <p>Puis nous allons introduire le nouveau son [ʒ] en respectant le même schéma que dans les séances précédentes:</p> <ul style="list-style-type: none">- Écoute et ferme les yeux : les élèves se concentrent sur l'écoute des mots.	

- Écoute et répète : les élèves doivent répéter les mots entendus. Pour bien prononcer le son [ʒ] comme dans *jaune*, nous allons montrer aux élèves qu'il faut arrondir les lèvres et relever la pointe de la langue contre les dents supérieures. Nous montrerons maintenant la différence entre ce son et le son [ʃ] en exemplifiant avec les mots déjà écoutés.
- Écoute et lis : les élèves écoutent et lisent en même temps les mots sur leur livre. Écrire ensuite les mots au tableau et demander à un volontaire de venir souligner les lettres « j » ou « g » dans chacun des mots. Nous montrerons aux élèves que la graphie « g » s'utilise uniquement devant les voyelles « e » et « i », car devant les autres voyelles ou les consonnes, la lettre « g » sert à transcrire le son [g].

Nous irons après en salle d'informatique pour faire un exercice de discrimination des sons [ʃ] et [ʒ] sur www.phonetique.free.fr. Les élèves entendront un enregistrement et répondront à un questionnaire. Nous traduirons les consignes à l'espagnol pour être sûrs qu'ils les ont comprises. (Annexe 10).

Pour finir la séance, les élèves résoudront et colleront dans leurs « cahiers des sons » un exercice de mots mêlés avec le vocabulaire travaillé lors des écoutes de cette séance. (Annexe 11)

À la fin de la séance nous allons demander aux élèves ce qu'ils ont appris pour essayer d'avoir toujours un retour de la part des enfants. Cela peut servir non seulement à analyser les acquisitions des élèves mais aussi à évaluer notre propre activité éducative et l'efficacité de la méthode.

5.3.4.6. Évaluation.

L'évaluation des aspects phonétiques doit, avant tout, être avant tout centrée sur l'apprenant et avoir pour but de lui faire progresser en fonction de son profil et de façon individualisée. Elle doit aussi engager l'apprenant dans une démarche autonome par rapport à son apprentissage.

De plus, l'évaluation que l'on cherche à développer sera de type formative, c'est-à-dire une évaluation ayant le but de guider l'apprenant, de situer ses difficultés et ses points forts, de lui faire découvrir des procédures pour s'améliorer. Elle guide également l'enseignant par un retour sur ses objectifs. Elle fait de l'évaluation un instrument de l'apprentissage et s'appuie, par exemple, sur des grilles d'autoévaluation. Elle conduit à établir un contrat pédagogique clair par lequel les apprenants sont informés et s'approprient les objectifs d'apprentissage. (Veltcheff & Hilton, 2007)

Ce type d'évaluation laisse voir que l'enseignant, en tant qu'évaluateur, a des objectifs clairs ; mais les apprenants, eux, n'ont pas forcément une idée précise de ce sur quoi ils vont être testés. C'est pour cela qu'il faut expliciter aux élèves avant de commencer l'enseignement ce que l'enseignant attend d'eux (le programme, les objectifs, le niveau visé, les compétences travaillés...). Cela sert aussi comme motivation pour un groupe d'élèves sachant ou est-ce qu'ils doivent arriver.

L'idée de proposer une tâche finale comme celle du « cahier des sons » donne du sens à tout le travail fait en classe autour du même objectif. Le projet pédagogique établi par l'enseignant montre une finalité claire que les enfants peuvent comprendre facilement. Les élèves vont devoir présenter leurs cahiers à des copains plus grands alors il faut

absolument être au niveau correspondant. Ils sont motivés pour apprendre les sons et pour les reproduire de la meilleure manière possible. Le fait de présenter un son différent dans chaque séance crée aussi une motivation à l'heure de découvrir s'ils vont être capables de le reproduire ou si ce son va être plus ou moins difficile que l'antérieur.

5.3.4.7. Évaluation de la proposition.

À mon avis, l'utilisation d'un outil complémentaire comme ce « cahier des sons » est très enrichissant pour les élèves car, au même temps qu'ils travaillent les unités propres du manuel, ils approfondissent de plus en plus dans l'apprentissage de la phonologie. Ce cahier est un élément de motivation pour les enfants puisqu'il les guide et les aide à l'heure de se rappeler de la prononciation de tel ou tel mot. Ils créent par eux-mêmes une ressource dont ils vont pouvoir se servir en cas de difficultés.

Les séances focalisées sur la phonétique vont servir aux élèves à découvrir la richesse de la langue française et acquérir une ouverture mentale nécessaire pour la correcte maîtrise d'une langue étrangère quelconque.

Dans cette proposition, nous avons essayé de compléter le manuel pour arriver à suppléer aux carences dont nous avons parlé avant. Tout ce TFG vise à un enseignement du FLE permettant de développer tous les éléments langagiers (surtout les phonétiques) pour arriver à une correcte maîtrise de la langue et c'est pour cela que j'ai décidé de donner une importance plus élevée à ce domaine puisqu'il tend à rester de côté.

Je pense que c'est très important de garder toujours le même schéma de travail. Cela aide non seulement l'enseignant, facilitant la programmation des cours mais aussi les

élèves à développer leurs stratégies d'apprentissage. Dans les séances que nous avons vu, il est observable une claire structure en quatre parties :

- Rappel
- Introduction du nouveau son
- Exercices d'approfondissement
- Travail sur le « cahier des sons »

À partir de la répétition du même schéma les élèves peuvent anticiper à chaque fois ce qu'ils vont faire et se préparer comme il correspond.

Je trouve aussi importante de créer un schéma de travail varié et qui contient des parties plus formelles mélangés à des parties plus détendues ou « libres » pour ne pas perdre la motivation et la concentration de la classe.

Nous ne pouvons pas attendre à avoir l'attention des élèves sur une même tâche pendant tout le cours alors j'ai essayé de programmer des exercices clairs, courts et bien structurés.

6. Conclusion.

Pour conclure mon TFG je voudrais remarquer que, tout au long de sa réalisation, j'ai pu expérimenter que pour faire un travail de ces caractéristiques il est nécessaire de partir d'un cadre théorique permettant de cibler et structurer la proposition que l'on cherche à développer. Il est aussi important de connaître des différentes méthodologies

applicables à l'enseignement et des aspects psychopédagogiques qu'influencent d'une manière déterminante les apprentissages. C'est pour cela qu'il est nécessaire que les activités soient adaptées non seulement aux caractéristiques du centre scolaire, de la salle de classe et du maître mais aussi aux caractéristiques spécifiques des élèves en ce qui concerne leur développement intellectuel et affectif.

Dans le champ de l'apprentissage des langues, l'école doit préparer les élèves pour vivre, agir et travailler dans un monde de plus en plus globalisé c'est-à-dire un monde où le contact entre les différentes cultures est de plus en plus élevé. C'est pour cela qu'il est devenu si important le fait de s'adapter à des contextes socioculturels différents.

Depuis leur plus jeune âge, les élèves doivent être convaincus de la diversité culturelle existante dans notre société, ils doivent développer une empathie envers les autres, vaincre les stéréotypes, connaître d'autres cultures, acquérir une vision critique et montrer de l'intérêt envers les différences. Connaître n'importe quel aspect d'une langue différente augmente l'envie d'apprendre et crée un lien qui rapproche les cultures.

La connaissance de la phonologie n'est qu'un des aspects permettant de développer des compétences en FLE mais il est, peut être l'un des plus déterminants à l'heure de se faire comprendre et peut être aussi l'un des plus inconnus.

Avant de faire ce TFG je connaissais l'importance de la prononciation car des fois je n'ai pas été capable de communiquer quelque chose à cause de ça. Mais après la réalisation de ce travail, la lecture d'un grand nombre de livres et documents sur phonologie je me suis rendue compte de qu'il s'agit d'un aspect encore plus important mais aussi qui peut être traité d'une manière ludique et très simple. J'aimerais avoir l'occasion de mettre en œuvre ma proposition didactique pour pouvoir la tester et évaluer son efficacité mais sinon je pense que ce TFG va constituer le début d'un projet personnel d'enseignement au moment où j'aurais une classe en élémentaire.

7. Bibliographie et sitographie.

<http://ocw.uv.es/artes-y-humanidades/linguistica-general-i-aplicada/2-1/112419.mats22.inventfonol.pdf>

<http://flenet.unileon.es/phon/cahier/>

www.larousse.com/es/diccionarios/frances-espanol

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

<http://phonetique.free.fr>

http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/bmangada/correction%20examen.pdf

Desmond, F., Ferchaud, F., Godin, D. et Guerrieri, C. (2008). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe*. Paris: Belin.

Duflot, C. & Tomé, M. (2005). *Cahier de Prononciation Française. Exercices pour les Etudiants espagnols*. Universidad de León. León : Secretariado de Publicaciones.

Kaneman-Pougatch, M. (2004). *Plaisir des sons*. Paris : Didier.

Lauret, Bertrand. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette Fle.

Léon, R. (1979). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris : Didier.

Léon, M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Didier.

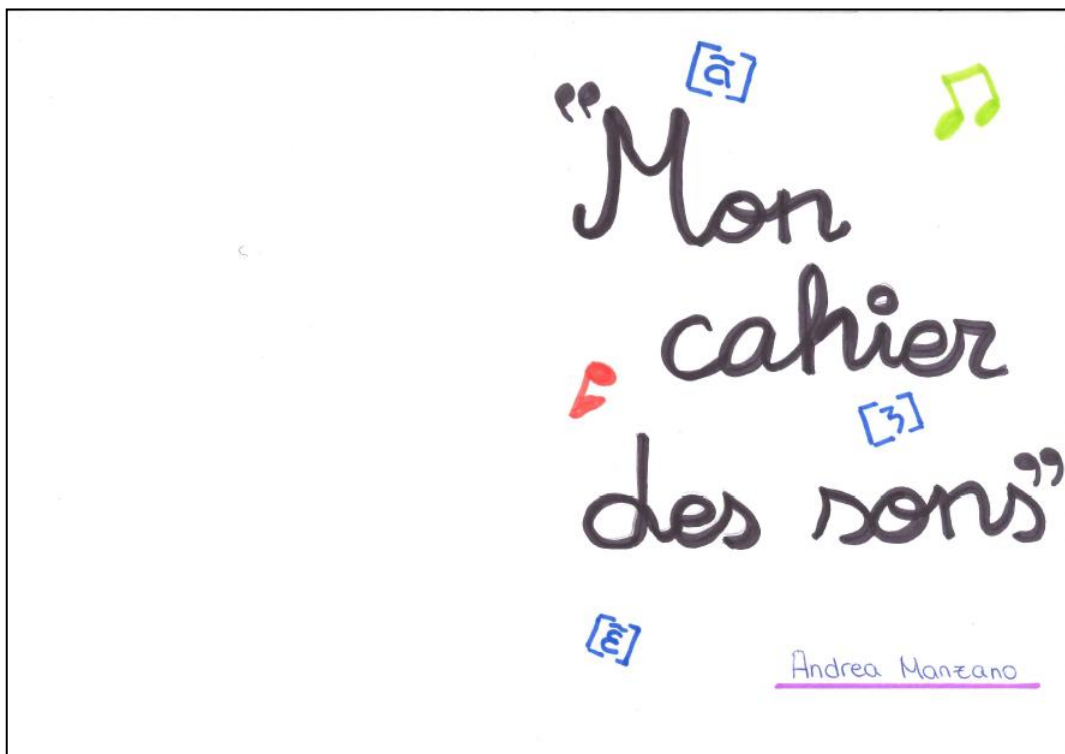
(León, P. y M. (1964). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris : Hachette/Larousse

Léon, P., Léon, M., Léon, F. y Thomas, A. (2009). *Phonétique du FLE. Prononciation : de la lettre au son*. Paris: Armand Colin.

- Paccagnino, C. y Poletti M. L. (2006). *Grenadine 1 - Guide pédagogique*. Paris : Hachette Fle.
- Pagniez-Delbart. (1995). *À l'écoute des sons: les voyelles*. Paris: Cle International.
- Robert, J. P., Rosen, E., y Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE*. Paris: Hachette Fle.
- Tomé, M. (1994). *Fonética francesa para uso de estudiantes españoles*. Universidad de León.
- Tomé, M. (1995). *L'enseignement de la prononciation du français pour les débutants Espagnols- Actas del II Coloquio Internacional de Lingüística francesa*. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2-4 noviembre.
- Tomé, M. (1997). *La percepción de los sonidos del francés por los estudiantes españoles*. Estudios Humanísticos - Filología, nº 19, pp. 263-269. Universidad de León.
- Veltcheff,, C. & Hilton, S., (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette Fle.
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette.



8. Annexes.

Annexe 1







Annexe 2

Le son [R]

"Grenadine, la sorcière,
range ses quatre livres
et sa règle dans son
cartable."

Annexe 3

Le son [U]



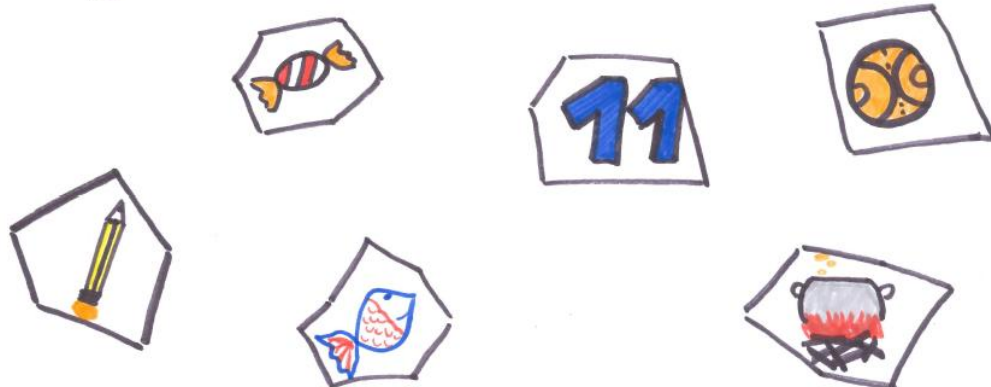

"L'ours dit bonjour
à la souris qu'ouvre
sa trousse rouge."




Annexe 4

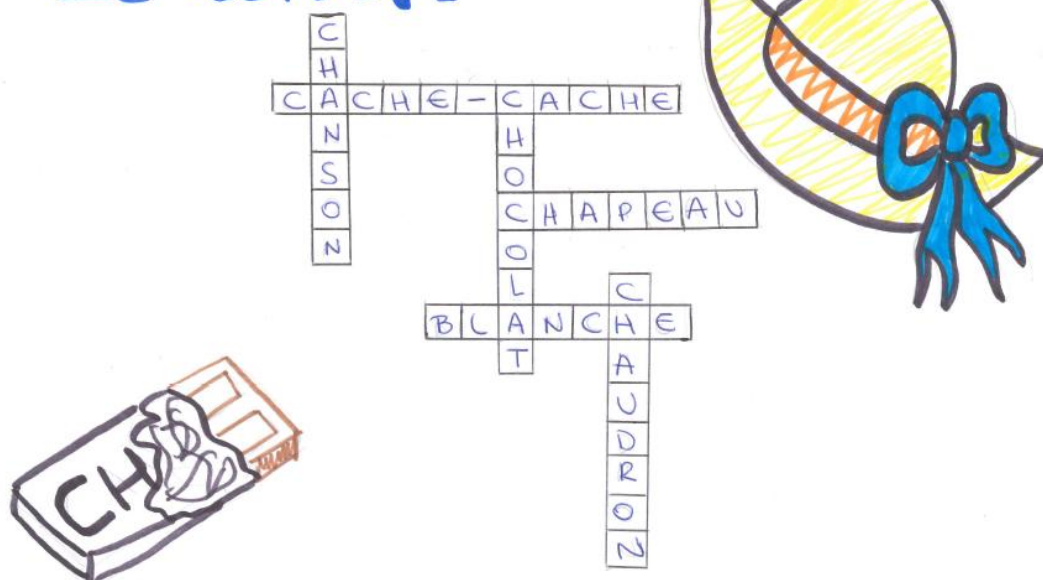
Le son [ɔ]

Dans mon salon, il y a beaucoup d'objets mignons :



Annexe 5

Le son [ʃ]



Annexe 6

Le son [ã]



"Le dimanche, un enfant a
vu comme l'éléphant
portant un pantalon
blanc mangeait une
orange."

Annexe 7

Le son [y]



Hugo



Annexe 8

Le son [Ê]

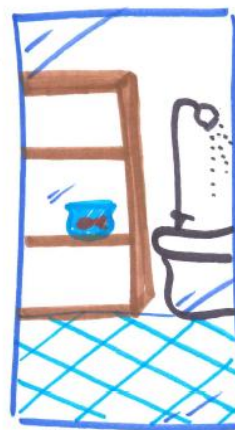
"Mon cousin Quintin a quinze ans et aime faire des dessins, mon cousin Florian a cinq ans et adore manger du pain."



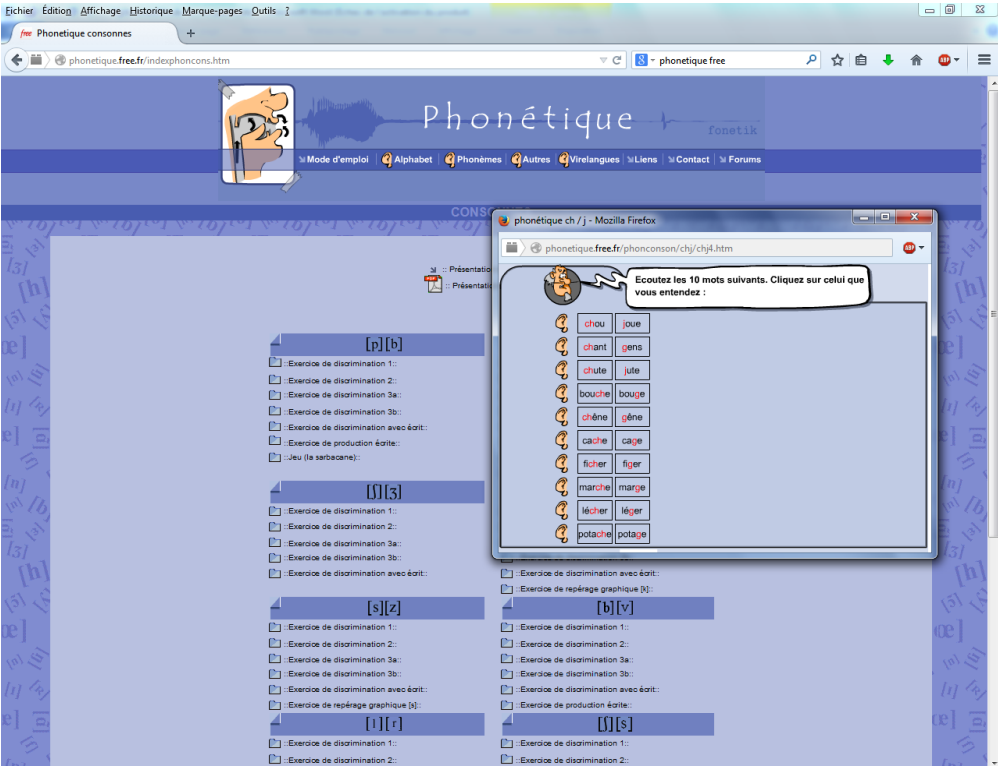
Annexe 9

La séquence [wa]

"Toi et moi observons dans le miroir un poisson dans une armoire à côté de la baignoire."



Annexe 10



Annexe 11

