

Diagnostique et correction des erreurs de prononciation en FLE des apprenants hispanophones.

Molina Mejia, Jorge Mauricio.

Cita:

Molina Mejia, Jorge Mauricio (2007). *Diagnostique et correction des erreurs de prononciation en FLE des apprenants hispanophones* (Tesis de Especialización). Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble, Francia.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/jorge.mauricio.molina.mejia/8>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pqc6/Hcx>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**MÉMOIRE DU MASTER 1 FLE
MASTER MENTION SCIENCES DU LANGAGE
SPÉCIALITÉ FLE 1ER ANNÉE**

**« DIAGNOSTIQUE ET CORRECTION DES ERREURS DE PRONONCIATION EN
FLE DES APPRENANTS HISPANOPHONES »**

JORGE MAURICIO MOLINA MEJÍA

**PROFESSEUR
DOMINIQUE ABRY**

**UNIVERSITÉ STENDHAL – GRENOBLE 3
ANNÉE SCOLAIRE 2006-2007**

SOMMAIRE

Introduction

<u>Chapitre I. Le cadre de la recherche</u>	6
1.1. Contexte de la recherche.....	6
1.2. Présentation générale du projet.....	6
1.3. Public choisi pour le projet.....	6
1.4. Analyse de la méthode utilisée : Extra ! 1.....	7
<u>Chapitre II. Méthodologie de recherche et recueil des données</u>	9
2.1. Méthodologie de recherche.....	9
2.2. Le recueil des données.....	9
2.2.1. La phonétique vue par les professeurs.....	9
2.2.2. La phonétique française, le point de vue des élèves.....	12
<u>Chapitre III. Diagnostique des erreurs dans la prononciation des apprenants de FLE</u>	15
3.1. Le système phonétique français comparé avec celui de l'espagnol.....	15
3.2. Les voyelles.....	15
3.2.1. Le différent nombre de voyelles entre le système phonétique français et espagnol.....	16
3.2.2. Le lieu d'articulation et la position de la langue.....	16
3.2.3 La labialisation des voyelles en français.....	16
3.2.4. Le trait aigu/grave des voyelles.....	16
3.2.5. Les voyelles nasales.....	17
3.3. Les semi-voyelles.....	17
3.4. Les consonnes.....	17
3.4.1. L'opposition entre consonnes sourdes et sonores.....	18
3.4.2. Le point d'articulation.....	18
3.4.3. Les consonnes en position finale.....	19
3.4.4. Caractère aigu/grave des consonnes.....	19
<u>Chapitre IV. Diagnostique de sons difficiles en français pour les apprenants hispanophones</u>	20
4.1. Diagnostique concernant les voyelles.....	20
4.1.1. Le cas de [y], [u] et [i].....	22
4.1.2. Le cas de [ə], [ɛ] et [e].....	22
4.1.3. Le cas de [Ø] et [œ].....	23
4.1.4. Le cas [o] et [ɔ].....	23
4.1.5. Le cas de [ɔ̃], [ɑ̃], [ɛ̃] et [œ̃].....	23

4.2. Diagnostique concernant les semi-voyelles.....	23
4.2.1. Le cas de [ɥ] et [j].....	24
4.3. Diagnostique concernant les consonnes.....	24
4.3.1. Le cas [b] et [v].....	25
4.3.2. Le cas [s] et [z].....	25
4.3.3. Le cas [ʃ] et [ʒ].....	25
4.3.4. Le cas [R] et [X] (<i>Jota</i> en espagnol).....	26
4.4. Analyse des erreurs face aux aspects suprasegmentaux du français.....	26
4.4.1. L'accent tonique.....	26
4.4.2. Le rythme du français.....	27
4.4.3. L'intonation.....	27
4.4.4. La syllabation.....	28
4.4.5. L'enchaînement.....	28
4.4.6. La liaison.....	28
<i>Chapitre V. Travail de correction des apprenants hispanophones.....</i>	<i>29</i>
5.1. Travail de correction des aspects suprasegmentaux.....	29
5.1.1. L'accent tonique, le rythme et la syllabation.....	29
5.1.2. L'enchaînement consonantique et la liaison.....	33
5.1.3. L'intonation.....	36
5.2. Travail de correction des voyelles.....	38
5.2.1. Les voyelles fermées [i], [y], [u].....	38
5.2.2. Les voyelles « e » : [e], [ɛ], [ə].....	41
5.2.3. Les voyelles [Ø] et [œ].....	42
5.2.4. Les voyelles nasales [ẽ], [õ], [ã].....	44
5.4. Travail de correction des semi-voyelles [j], [w] et [ɥ].....	46
5.5. Travail de correction des consonnes.....	47
5.5.1. Les consonnes [b] et [v].....	47
5.5.2. Les consonnes sifflantes et chuintantes : [s] vs [z] et [ʃ] vs [ʒ].....	49
5.5.3. La consonne uvulaire [R].....	50
<i>Chapitre VI. Conclusions.....</i>	<i>52</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>53</i>
<i>Sitographie.....</i>	<i>53</i>
<i>Annexes.....</i>	<i>54</i>

INTRODUCTION.

Dire que la phonétique est un élément essentiel dans l'enseignement du FLE pourrait paraître un peu excessif et prétentieux, et cependant nous ne pouvons pas nier qu'un professeur de français ne peut pas concevoir la production orale sans faire un travail tout au tour de la prononciation, car même si beaucoup d'enseignants ne connaissent pas la phonétique, ils sont tout le temps en train de corriger les fautes de prononciation de leurs apprenants. En général, les méthodes de phonétique visent la correction des étudiants de FLE tout au tour du monde, et à part d'un livre édité dans les années 60,¹ il n'y a pas de méthodes de correction phonétique pour les apprenants hispanophones. Ayant pris conscience de cette situation, je me suis jeté dans une recherche qui envisageait notamment le diagnostic des erreurs de prononciation ainsi que la correction de ces erreurs commis par les apprenants hispanophones. Car à travers de l'expérience que j'ai acquis comme professeur de FLE et ma propre expérience comme apprenant de français, m'a bien fait remarquer tous les problèmes qui ont les élèves pour prononcer d'une manière adéquate en français.

Au cours de l'année universitaire que je suis à l'Université Stendhal, l'Alliance Française de Medellin m'avait proposé de dicter des ateliers aux étudiants d'un projet qu'elle a avec la Mairie de Medellin. Juste avant de me décider sur quel type d'ateliers j'allais travailler, j'avais fait quelques observations et je me suis décidé pour travailler la phonétique, car j'avais remarqué des graves problèmes dans ce domaine de la part des élèves lycéens. J'ai donc préparé plusieurs ateliers que j'ai mis en place et je me suis aidé de la musique et des poèmes. Car la musique et les poèmes sont des excellents moyens qui permettent d'enseigner la phonétique à travers de documents « authentiques ».

Une autre situation qui m'avait mené à réaliser ce projet vient de la part d'une citation de Porcher, car il dit que : « La phonétique, pour les non-spécialistes, est une science ardue, vaguement intimidante par sa technicité même. On espère apprendre à l'utiliser, on n'envisage pas sérieusement de chercher à la connaître. [...] Discipline vécue à la fois comme difficile et indispensable, la phonétique a tenu, dans la didactique, une place toujours singulière : tantôt éminente, tantôt subalterne, jamais anodine. Redoutée, fascinante, elle s'incarne pédagogiquement et sociologiquement, pour l'apprenant comme pour le béotien, dans une des

¹ On parle ici du livre de Emmanuel COMPANYS, « Phonétique française pour hispanophones », édité par Hachette / Larousse en 1966. Ce livre est un abrégé d'analyse d'erreurs et de corrections de ces erreurs qui cherchait, sur tout, la prononciation dans une langue soignée, « français parisien ». À part ce livre il n'y a que quelques travaux un peu superficiels sur le sujet. Voir par exemple : « Pour faire de la phonétique, Il enseigner la phonétique aux hispanophones. » Haydée SILVA, extrait d'Internet et sans date de parution.

valeurs les plus hautes de la pratique langagière : la prononciation². » Car, je considère la phonétique comme une partie fondamentale de la communication, qui va tout au contraire de la pratique de certaines croyances selon lesquelles « les apprenants pourraient acquérir une bonne prononciation de la langue juste en écoutant la langue cible ».

Un dernier élément qui m'a donné l'élan pour faire ce travail a été sans doute la lecture du cours de phonétique de l'Université Stendhal, ainsi que du livre : « La phonétique : audition, prononciation, correction ». Car, ces deux ouvrages ont été la colonne vertébrale de ce mémoire, puisque les éléments de base de l'analyse phonétique ont été donnés, principalement, par ces deux ouvrages.

Afin de répondre à la problématique que j'ai trouvée, j'ai l'intention de présenter dans un premier chapitre, le contexte de la recherche, les groupes que j'ai choisis et mes appréciations sur la méthode utilisée dans leur apprentissage de la langue française. Ensuite, dans un second chapitre, je décrirai d'une manière assez détaillée les enquêtes réalisées aux professeurs et aux apprenants. Je commenterai brièvement l'entretien informel que j'ai fait aux apprenants, ainsi que les observations de classe que j'ai fait avant de commencer le projet.

Le troisième et quatrième chapitre, seront dédiés au diagnostic des erreurs dans la prononciation des apprenants hispanophones. Dans une première partie, je propose une étude comparative du système phonétique du français et celui de l'espagnol, et une seconde partie sera dédiée à l'analyse des erreurs des apprenants hispanophones, comment ils se produisent, de manière particulière, les sons difficiles pour ce type de public.

Le chapitre numéro cinq sera consacré à un travail très succinct de correction phonétique des apprenants hispanophones de FLE. Ce travail consistera à développer des activités du livre « La phonétique : audition, prononciation, correction », livre que je utiliserai dans le cours. Ensuite, je vais préparer des activités parallèles que j'ai désignées en prenant comme modèle le livre déjà cité. Ces activités seront créées en ayant en compte les goûts des apprenants, l'aspect ludique, et l'aspect formateur.

Enfin, dans notre dernier chapitre, nous pourrions voir de quelle manière ce travail de recherche aura permis de répondre aux différentes questionnements liés à la problématique, et de quelle manière nous pourrions proposer des solutions à ces problèmes. Ce mémoire s'incarne déjà dans un macro projet de formation des enseignants de l'Alliance Française qui ne connaissent pas la phonétique et aimeraient la connaître et savoir s'en servir pour l'utiliser avec leurs apprenants.

² Cette citation de Louis PORCHER qui m'a profondément touché lors de ma recherche sur un sujet pour le mémoire, vient référée dans le livre de Dominique ABRY et Julie VELDEMAN-ABRY, « La phonétique : audition, prononciation, correction. » CLE International, Paris, 2007.

CHAPITRE I. LE CADRE DE LA RECHERCHE.

1.1. Contexte de la recherche.

En Colombie l'apprentissage du français se fait surtout dans le réseau des Alliances Françaises qu'il y a dans les villes principales du pays, car il y a longtemps le français était enseigné dans les deux dernières années du lycée. Après la Constitution politique de 1991 et surtout de la Loi Générale de l'Éducation de 1994, le français fut supprimé des lycées, car on voulait donner plus d'heures d'anglais dans les lycées publics. Puisque l'anglais a toujours été considéré comme une langue plus « importante » pour les futurs professionnels colombiens.

En 2005 l'Alliance Française de Medellin a débuté un projet d'enseignement du français en partenariat avec la Mairie de Medellin. Ce projet a commencé avec certains lycées de cette ville et il envisageait les niveaux 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} (les trois dernières années du lycée en Colombie, ce qui correspond en France à la seconde, la première et la terminale). Le projet qui avait au début juste quatre lycées compte aujourd'hui avec une quinzaine des lycées publics dont les élèves lycéens travaillent entre trois et quatre heures hebdomadaires, de ces quatre heures, trois sont consacrées à l'apprentissage de la langue à travers d'une méthode (la méthode utilisée dans ce cas est « Extra ! 1 » ; Méthode FLE pour adolescents), et une heure est dédiée à un atelier (au choix du professeur).

1.2. Présentation générale du projet.

À partir des observations faites dans la salle de classe et des enquêtes remplies par les étudiants lycéens et des professeurs de l'Alliance Française, je me suis décidé, tout d'abord, à faire un diagnostic des erreurs plus fréquentes de la part des apprenants de FLE, après de cette première phase d'identification de ces erreurs, je me suis décidé à mettre en place une liste de stratégies de correction des ces erreurs. Le projet a débuté en mars 2007 et a fini en août de cette même année.

L'identification de la problématique et la recherche de bibliographie ont été deux facteurs très compliqués, car en Medellin il n'y a pas assez de matériel bibliographique en ce qui concerne la phonétique, étant donné que le sujet des erreurs commis par le public hispanophone est tout nouveau, il n'y a pas assez de matériel sur le sujet, excepté le livre dont j'ai déjà parlé et qui date des années 1960 et quelques études un peu fragmentaires trouvés sur Internet.

1.3. Public choisi pour le projet.

J'ai choisi trois groupes d'étudiants de la Mairie de Medellin qui font leur apprentissage à l'Alliance Française lors du programme de partenariat entre l'Alliance et la mairie. Les trois groupes sont constitués des élèves adolescents âgés entre 13 et 18 ans. Ayant la plupart entre

une et une année et demie d'études en FLE. Ces trois groupes ont un commun un niveau assez bas d'apprentissage dont la prononciation est le facteur qui m'a le plus touché, étant donné que ces apprenants n'ont que quatre heures hebdomadaires de cours de français par semaine, les professeurs ont donné plus d'importance à l'acquisition linguistique qu'à la prononciation de la langue (propos reçus lors des entretiens avec les élèves de ces trois groupes et du questionnaire des apprenants).

1.4. Analyse de la méthode utilisée : Extra ! 1.

L'approche visée dans la méthode « Extra ! » est l'approche communicative, approche que comme nous le savons bien, s'appuie notamment sur les actes de parole et les compétences communicatives (compréhension orale et écrite et production orale et écrite), et où la découverte de la grammaire se fait de manière déductive, grammaire appelée « implicite », et qui travaille aussi de manière progressive, le lexique et la phonétique (deux éléments clés de la communication).

Dans cette méthode le propos de la phonétique nous est expliqué dans la présentation du guide pédagogique : « L'objectif principal de « Extra ! » est de permettre aux élèves de communiquer en français. La pratique systématique de la prononciation devient alors inévitable, puisque les erreurs de prononciation peuvent entraver la communication³. »

Dans le livre de l'élève, la phonétique est présentée dans chaque épisode sous le nom de « Jouons avec les sons » et apparaît depuis l'unité 1, même si dans l'unité 0 est proposé de travailler l'accent tonique des mots, la rubrique « Jouons avec les sons » n'est pas explicitée. Le travail des apprenants apparaît dans le guide pédagogique : « Les activités de prononciation proposées dans chaque unité [...], sont destinées à faire prendre conscience aux élèves des particularités du système phonologique français : les consonnes finales, le genre des adjectifs, l'intonation, les liaisons, les couples de voyelles, les voyelles nasales, etc. » L'auteur de la méthode nous dit après que « Extra ! » cherche à faire découvrir aux élèves leurs propres difficultés, de corriger leurs erreurs ce qui leur permettra de progresser dans l'apprentissage du français.

Bien que l'API (Alphabet Phonétique International) soit utilisée dans cette méthode, on le fait cependant, d'une manière très succincte et sans explication préalable des symboles phonétiques.

Les apprenants doivent faire des exercices de repérage des sons, qu'après ils vont placer dans les colonnes où ils trouveront les symboles phonétiques. Le travail se fait à partir des chansons et des exercices d'écoute enregistrés dans un CD audio. Les exercices proposés sont de distinction, de répétition, d'association des sons et de leur représentation graphique.

³ Les propos cités ont été pris de guide pédagogique de « Extra ! 1 », Fabienne GALLON, Hachette Livre, Paris, 2002.

Exercices que demandent, par exemple, de barrer les consonnes qui ne se prononcent pas en français et de répéter des phrases avec un son en particulier, de répondre des questions et découvrir la règle de prononciation se trouvent à travers des six unités.

La progression de la phonétique dans « Extra ! 1 » est la suivante :

- Dans l'unité 1 les apprenants travailleront les consonnes finales et le « e » muet.
- L'unité 2 travaille la prononciation des couples de voyelles [œ] / [ø] et [e] / [ɛ].
- L'unité 3 propose un travail sur les consonnes : [b] / [p] et [v] / [f].
- Dans l'unité 4, les sons [i], [u] et [y] sont travaillés.
- Le travail des sons [ʒ] / [ʃ] et [ʒə] / [ʒɛ] se fait dans l'unité 5.
- L'unité 6 propose de travailler les voyelles nasales.

Comme nous pouvons bien remarquer, il n'y pas de travail sur les aspects suprasegmentaux de la phonétique, très peu de travail sur les voyelles et sur les consonnes. Les semi-voyelles ne sont pas envisagées.

CHAPITRE II. METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET RECUEIL DES DONNEES.

2.1. Méthodologie de recherche.

La méthodologie choisie pour le projet a été un entretien direct avec les lycéens, deux questionnaires, dont une pour les apprenants et une autre pour les professeurs de l'Alliance Française ; et les observations directes de classe qui m'ont permis de focaliser la problématique, de faire le diagnostic des erreurs dans la prononciation des apprenants, et finalement de proposer les possibles corrections, tout en restant en accord avec la problématique des ces apprenants.

2.2. Le recueil des données.

Il visait tout d'abord les acteurs principaux du processus d'apprentissage, c'est-à-dire, les professeurs et les apprenants, car mon intérêt principal était de savoir quels conceptions avaient-ils du phénomène phonétique et quelle niveau d'importance était consacré dans le cours de FLE au travail de correction de phonétique.

2.2.1. La phonétique vue par les professeurs.

Le recueil des données a visé tout d'abord les professeurs, car je voulais constater l'importance donnée à la phonétique de la part des professeurs de l'Alliance Française, de constater également les représentations qu'ils se font aussi de l'enseignement de la phonétique en classe de FLE, et quel est leur manière de corriger les erreurs de prononciation de la part des apprenants.

J'ai préparé donc une enquête pour les enseignants (Voir annexe 1), laquelle j'ai distribuée le jour de la réunion de professeurs, de 30 enquêtes distribuées, seulement 11 ont été répondues. Ce qui m'a d'ailleurs beaucoup fait réfléchir sur le rôle de certains professeurs au sein de l'Alliance Française (mais cela fera l'objet d'un autre projet qui visera la professionnalisation des enseignants de français à l'Alliance Française en Colombie).

Les réponses des enseignants ont été très variées et ont montré tout d'abord la méconnaissance absolue de certains aspects de la phonétique, même des aspects très simples comme la connaissance de l'API, ou des différentes méthodes de correction phonétique, tels que : la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques, la méthode verbo-tonale ou méthode acoustique.

Résultats de l'enquête professeurs :

L'enquête a été répondue par 11 professeurs de l'Alliance Française de Medellin dont leurs âges oscillent entre 22 et 49 ans. Les nationalités : Six Colombiens, trois Français, un franco-colombien et un belge. L'expérience dans l'enseignement de ces collègues variée entre 1

an et 30 ans. Le type de public avec lequel ils travaillent : enfants (2), adolescents (7) et adultes (11). Les méthodes employées : Alex et Zoé (1 enseignant) ; Extra ! (3) ; Reflets (8) ; n'ont pas répondu (3).

À la question numéro 1 : **Quel niveau d'importance donnez-vous à l'enseignement de la phonétique dans vos cours ?**

Neuf de nos professeurs donnent beaucoup d'importance à la phonétique, tandis que deux lui donnent plus ou moins d'importance.

À la question numéro 2 : **J'enseigne la phonétique :**

Les onze professeurs enquêtés ont signalé qu'ils enseignent la phonétique dès le début.

À la question numéro 3 : **Utilisez-vous l'API (Alphabet Phonétique International) dans vos cours ? Pourquoi ?**

Cinq professeurs ont déclaré utiliser l'API, car ils pensent que c'est un outil important pour les apprenants. Cinq professeurs disent ne pas l'utiliser parce que cela pourrait provoquer des problèmes dans l'apprentissage. Seulement un professeur reconnaît ne pas connaître l'API.

À la question numéro 4 : **Lorsque vos étudiants prononcent mal un mot, vous les corrigez systématiquement ? De quelle manière faites-vous cette correction ?**

8 professeurs ont dit de ne pas corriger d'une manière systématique les erreurs de l'apprenant, ils ont rajouté de faire un travail à la fin d'une énoncé ou de l'intervention de plusieurs élèves, parmi ce groupe deux enseignants ont dit de travailler la correction entre les mêmes apprenants. Trois professeurs ont déclaré de faire des corrections systématiques aux apprenants en faisant répéter les sons corrects.

À la question numéro 5 : **Utilisez-vous la langue maternelle des apprenants pour vous aider dans la correction phonétique ? Pourquoi ?**

8 enseignants ont répondu oui, car pour eux cela peut aider à la compréhension, surtout lorsqu'il s'agit d'un public débutant. Deux professeurs ont manifesté leur négative à utiliser la langue maternelle dans la correction des erreurs phonétiques. Un professeur n'a pas répondu cette question.

À la question numéro 6 : **Quelles méthodes utilisez-vous pour corriger vos apprenants ?**

4 professeurs ont signalé qu'ils font répéter les apprenants, 2 enseignants proposent des exercices selon les nécessités des apprenants. Un professeur propose la lecture comme une manière de détecter les erreurs de prononciation. 3 professeurs n'ont pas répondu. Et seulement

un professeur a signalé travailler la transcription phonétique et la phonétique articulatoire comme des moyens de correction des erreurs dans la prononciation de ses élèves.

À la question numéro 7 : **D'après votre expérience comme professeur de français, quelles sont les erreurs les plus fréquentes que vous entendez de la part de vos apprenants hispanophones ?**

Voyelles :

Le phonème [y] prononcé comme [u] (6 professeurs) ; le phonème [Ø] mal prononcé (4 professeurs) ; le phonème [œ] mal prononcé (4 professeurs) ; le phonème [e] prononcé comme [ɛ] (4 professeurs) ; le phonème [ə] prononcé comme [ɛ] (4 professeurs) ; nasales [ẽ], [õ] et [ã] prononcés avec la consonne nasal (7 professeurs).

Consonnes :

Le phonème [v] prononcé comme [b] (2 professeurs) ; le phonème [z] prononcé comme [s] (3 professeurs) ; le phonème [ʃ] prononcé comme [tʃ] (1 professeur).

Caractères suprasegmentaux :

Les liaisons (3 professeurs).

À la dernière question, question numéro 8 : **Comment corrigez-vous ?**

L'apprenant prononce /vwatuR/ au lieu de /vwatyR/ mot « voiture »

/ʒəvɛltʃɛRtʃe/ au lieu de /ʒəvɛltʃɛRʃe/ pour dire « Je vais le chercher »

/nusalõ/ au lieu de /nuzalõ/ pour dire « Nous allons »

/lezenfants/ au lieu de /lezãfã/ pour dire « les enfants »

/ʒɛlɛvwa/ au lieu de /ʒəlvwa/ pour dire « Je le vois »

Dans ce cas, seulement 5 enseignants ont répondu de manière plus ou moins satisfaisante cette question, dont seulement deux de ces professeurs ont donné la réponse pour chaque type de correction.

Ils proposent pour l'erreur numéro un : /vwatuR/ au lieu de /vwatyR/, de faire des paires minimales des mots et de travailler des mots en contexte. Une autre possibilité qu'ils donnent c'est de travailler la « phonétique articulatoire » (mettre les lèvres comme si c'était [u] et prononcer [i])⁴.

⁴ Il ne s'agit pas ici d'un cas de phonétique articulatoire, car les deux sons ont la même ouverture de lèvres, le seul trait qui les fait différents est la position de la langue. Face à cette type d'erreur, il faudrait plutôt faire une correction de point de vu de la phonétique acoustique, car le son [y] qui est plus aigu a été prononcé plus grave [u]. Le professeur devra donc faire travailler le concept aigu/grave de sons [y]/[u], et

En ce qui concerne l'erreur numéro deux : /ʒəvɛltʃɛRtʃe/ prononcé /ʒəvɛlʃɛRʃe/. Un professeur propose de travailler le son [ʃ] en différentes positions : au début, intermédiaire et finale. L'autre professeur propose de travailler ce son dans un entourage vocalique afin d'ouvrir la bouche pour ne pas prononcer le son occlusive de l'espagnol [tʃ]⁵.

La troisième erreur : /nusal̃/ au lieu de /nuzal̃/. Pour cette erreur, les professeurs ont proposé : travailler la vibration des cordes buccales du son [z]. L'autre professeur propose de travailler le son à travers de liaisons⁶.

Pour l'erreur numéro quatre, un professeur a répondu que pour lui c'était une erreur étrange de la part d'un apprenant hispanophone. L'autre professeur a proposé de contraster les sons nasaux avec les voyelles orales⁷.

Pour le dernier cas : /ʒɛlɛvwa/ au lieu de /ʒəlvwa/. Les deux professeurs avant signalés, ont proposé de contraster les sons [ɛ] et [ə] à travers d'un exercice de paires minimales.

2.2.2. La phonétique française, le point de vue des élèves.

L'intérêt que les apprenants peuvent montrer vis-à-vis de la prononciation et les idées qu'ils ont des phénomènes phonétiques a aussi attiré mon intérêt. Car je suis persuadé que même si les apprenants n'ont pas beaucoup d'idées sur les phénomènes phonétiques, ils ont un grand intérêt à que leur prononciation s'améliore.

Beaucoup d'apprenants interrogés, lors de mon entretien direct, ont exprimé un grand désir d'améliorer leur prononciation, car ils se rendent compte qu'elle est loin d'être parfaite, ils ont signalé que même si les professeur les corrigent il n'y a pas un travail de fond qui devrait emphatiser sur ce type de correction. Les professeurs travaillent surtout la grammaire et à travers cela ils essayent de travailler la communication, ils ne se rendent pas compte des besoins des apprenants pour bien prononcer, c'est ce que m'ont communiqué les lycéen et que j'ai pu bien observer lors de mon passage dans les trois groupes concernés.

le faire travailler à travers d'une intonation montante autour des consonnes aiguës [s], [t] (ABRY et VELDEMAN-ABRY, 2007).

⁵ Dans ce cas il s'agit d'un problème de relâchement, et l'apprenant prononce la consonne [tʃ] qui est plus tendue au lieu de prononcer [ʃ], consonne plus relâchée. Il faudrait que le professeur fasse travailler ce son en position finale avec une intonation descendante plus grave, et finir pour revenir à la fin à la situation du départ (propos recueillis lors de la correction du cours de Phonétique et phonétique corrective de l'Université de Grenoble, ABRY, 2006).

⁶ Mais il faut tenir en compte que pas seulement on travaille le son [z] dans le cas d'une liaison, il y a évidemment d'autres emplois : -s- intervocalique [ʃoz], [pwaz̃] ; graphie « z » [z̃] ou le cas de « x » comme deuxième [døzjɛm].

⁷ Il s'agit cependant ici d'une erreur typique d'un apprenant hispanophone d'ajouter un « n » ou un « m », et de prononcer la voyelle nasale comme si c'était orale, car les voyelles nasales n'existent pas en espagnol.

Résultats de l'enquête apprenants :

Cette enquête a été répondue par 38 élèves lycéens de nationalité colombienne, qui font leurs études de français au sein de l'Alliance Française de Medellin siège « centre ville. » L'âge des ces apprenants varié entre 13 et 18 ans. Le temps dans l'apprentissage varié entre une année et une année et demie. La méthode utilisée avec ces adolescents est Extra ! 1.

À la question numéro 1 : **Quel niveau d'importance donnez-vous à l'apprentissage de la phonétique dans vos cours ?**

Tous les 38 élèves donnent beaucoup d'importance à l'enseignement de la phonétique dans leurs cours de français.

À la question numéro 2 : **J'apprends la phonétique :**

23 apprenants ont répondu qu'ils apprennent la phonétique dès le début. 13 apprenants ont répondu qu'ils ont commencé à travailler la phonétique quand ils avaient déjà un certain niveau de langue. 2 apprenants sont persuadés que juste en écoutant le professeur ils apprendront à bien prononcer.

À la question numéro 3 : **Le professeur vous a expliqué l'API (Alphabet Phonétique International) dans vos cours ? Pourquoi ?**

37 des 38 apprenants ont répondu que l'API ne les avait pas été enseigné (en effet, j'ai dû leur expliquer lors de l'enquête). Seulement un apprenant a dit que son professeur leur avait expliqué lors à travers de chansons. Pour le reste les raisons qu'ils donnent pour que l'API n'ait pas été expliqué : le manque de temps, et l'idée que le professeur ne les avait pas expliqué parce qu'il pensait que les apprenants n'étaient pas capables de l'assimiler, d'autres apprenants ont parlé de la méconnaissance de la part du professeur de l'API.

À la question numéro 4 : **Lorsque vous prononcez mal un mot, votre professeur vous corrige systématiquement ? De quelle manière il fait cette correction ?**

La correction de la part du professeur, avec l'écriture dans le tableau, et la répétition de la part des apprenants, sont les manières les plus utilisées pour corriger les erreurs de prononciation de ces apprenants.

À la question numéro 5 : **Est-ce que le professeur utilise votre langue maternelle pour vous aider dans la correction phonétique ? Pourquoi ?**

11 apprenants disent que leur professeur utilise principalement l'espagnol pour faire les corrections phonétiques, parce que c'est plus facile pour se faire comprendre. 24 apprenants disent que la correction des erreurs se fait parfois en espagnol et parfois en français, car ils

pensent que c'est une bonne manière de se faire comprendre en espagnol lorsque les apprenants n'ont pas compris l'explication en français. Seulement trois apprenants nous disent que l'explication se fait seulement en français, car pour ces apprenants, c'est une bonne manière d'acquérir plus d'éléments en français.

À la question numéro 6 : **Quelles méthodes utilise votre professeur pour corriger vos problèmes de prononciation ?**

24 apprenants constatent que leur professeur fait l'explication de comme ils doivent mettre les lèvres pour bien prononcer et après il écrit les mots dans le tableau. 9 apprenants disent que leur professeur à part de la manière de placer les lèvres leur a aussi expliqué si le son était aigu ou grave. 5 apprenants constatent que leur professeur les faisait seulement répéter les sons.

À la question numéro 7 : **Quelles sont les difficultés les plus fréquentes que vous avez comme apprenant hispanophone pour prononcer en français, quels sont les sons les plus difficiles à prononcer ?**

Voyelles :

La voyelle [Ø] (20 apprenants) ; la voyelle [œ] (22 apprenants) ; la voyelle [ə] (2 apprenants) ; la voyelle [y] (3 apprenants) ; les voyelles nasales (13 apprenants).

Consonnes :

La consonne [R] (31 apprenants) ; la consonne [ʒ] (3 apprenants) ; la différence entre les sons [s] / [z] (12 apprenants).

Des phénomènes suprasegmentaux comme la liaison, les enchaînements, l'intonation, etc., ne sont pas explicités dans les réponses.

À la question numéro 8 : **Comment prononcez-vous ?**

Le mot « voiture » : /vwatyR/ ou /vwatuR/

L'expression « Je vais le chercher » : /ʒəvɛltʃɛRtʃe/ ou /ʒəvɛlʃɛRʃe/

« Nous allons » : /nuzalɔ̃/ ou /nusalɔ̃/

Pour dire « les enfants » vous dites /lezenfants/ ou /lezãfã/

Dans le cas de « Je le vois », vous prononcez /ʒəlvwa/ ou /ʒɛlɛvwa/

Connaissez-vous ces symboles ? Le professeur vous les a expliqués ? Le professeur vous a expliqué la différence entre les deux types de prononciation ?

Tous les apprenants sans exception ont répondu qu'ils ne connaissaient pas les symboles. Que leurs professeurs ne leur en avaient jamais expliqué. Et qu'ils ne savaient pas quelle était la différence entre les deux types de prononciation.

CHAPITRE III. DIAGNOSTIQUE DES ERREURS DANS LA PRONONCIATION DES APPRENANTS DE FLE.

3.1. Le système phonétique français comparé avec celui de l'espagnol.

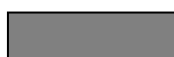
Les deux systèmes phonétiques que nous allons comparer à continuation sont vraiment très différents, car la mauvaise prononciation du français peut entraîner des problèmes de compréhension, voire, des difficultés qui peuvent nuire la communication entre un locuteur natif et un locuteur non-natif. Tandis qu'en l'espagnol ce problème n'est pas très grave, car les étrangers dans des milieux hispanophones sont compris même avec leur accent particulier et les interférences phonémiques de leurs langues maternelles (L1).

3.2. Les voyelles.

Les voyelles du français présentent quelques différences avec celles de l'espagnol. Elles sont beaucoup plus nombreuses en français qu'en espagnol : 16 vs 5. Il faut dire également qu'elles portent des traits caractéristiques que les font différentes : le niveau de labialisation, la nasalisation, le degré d'acuité, etc. Nous allons analyser tous ces traits en les comparant avec le système phonétique de l'espagnol.

Tableau 1. Les voyelles du français.

Degré d'ouverture des lèvres	Orales			Nasales	
	Antérieures		Postérieures	Antérieures	Postérieures
Fermée	[i]	[y]	[u]		
Mi-fermée	[e]	[ø]	[o]		
Mi-ouverte	[ɛ]	[ə] / [œ]	[ɔ]	[ɛ̃]	[œ̃] / [ɔ̃]
Ouverte	[a]		[ɑ]		[ɑ̃]
	Non-labialisé	Labialisé		Non-labialisé	Labialisé



Voyelle qui se prononce d'une manière similaire dans les deux langues.



Voyelle qui n'existe pas en espagnol et qui se fait difficile de prononcer.



Voyelle qui pourrait se prononcer avec une certaine facilité.

Tableau 2. Les voyelles de l'espagnol, incluant les semi-consonnes et les semi-voyelles.

Voyelles	Antérieure	Centrale	Postérieure
Semi-consonne	[j]		[w]
Semi-voyelle	[i̯]		[ɥ]
Haute	[i]		[u]
Moyenne	[e]		[o]
Basse		[a]	

3.2.1. Le différent nombre de voyelles entre le système phonétique français et espagnol.

Le premier élément qu'un enseignant peut remarquer lorsqu'il explique les voyelles françaises est la différence dans le nombre de voyelles, car en français il y en a 16 phonèmes, tandis que l'espagnol compte seulement 5, cette différence que pourrait être considérée comme banale pour certains de nos collègues, est cependant décourageante pour nos apprenants d'origine hispanophone. Beaucoup de Colombiens ont la tendance à quitter les études de français parce qu'ils n'arrivent pas à saisir parfaitement tous ces sons vocaliques. Certaines méthodes d'enseignement, notamment « Reflets » et « Forum », enseignent tous les sons depuis l'épisode zéro, lorsque le professeur montre aux apprenants qu'il y a 16 sons de voyelles les apprenants n'arrivent pas à comprendre cette situation et pensent tout de suite qu'ils n'arriveront pas à tout prononcer.

3.2.2. Le lieu d'articulation et la position de la langue.

Comme nous avons vu précédemment, il y a plus de voyelles en français qu'en espagnol cela fait que des traits comme la position de la langue soit un facteur capitale pour la prononciation de celles-ci. En français il y a 9 voyelles antérieures dit aussi « palatales » et 7 voyelles postérieures, appelées également « vélaires », cela dépend de la position de la langue lors de la prononciation de la voyelle. En espagnol nous comptons seulement avec 3 voyelles antérieures, ce qui correspondent aux sons : [i], [ɛ] et [a]. Et deux voyelles postérieures : [u] et [ɔ]. La position de la langue en espagnol n'est donc pas très exigée, tandis qu'en français celle-ci joue un rôle essentiel, car la différence entre deux voyelles comme [y] et [u] dépend de la position de la langue, le premier son étant palatal et le second vélaire.

3.2.3 La labialisation des voyelles en français.

La caractéristique de labialisation ou non labialisation des voyelles est un phénomène que les apprenants hispanophones n'ont pas dans leur langue maternelle. Car des voyelles espagnoles seulement deux sont labialisés : [u] et [ɔ]. Le français a une forte tendance à la labialisation des voyelles, 11 phonèmes vocaliques sont labialisés.

3.2.4. Le trait aigu/grave des voyelles.

Voici une autre caractéristique des voyelles qui n'est pas en importante en espagnol, car il n'y a pas différentes voyelles à distinguer, la plupart de voyelles du système phonétique de l'espagnol sont graves, seulement les sons [i] en français et [i] en espagnol partagent un peu ce trait, mais il ne faut pas oublier qu'en espagnol ce phonème est prononcé avec relâchement des lèvres tandis qu'en français les lèvres sont tendus.

3.2.5. Les voyelles nasales.

La prononciation des voyelles nasales devient un véritable casse-tête, lorsque le professeur de français enseigne la prononciation, pour les apprenants hispanophones et particulièrement pour les apprenants colombiens les voyelles nasales sont très difficiles à prononcer. Un apprenant hispanophone aura toujours la tendance à prononcer la consonne nasale (comme il le fait d'ailleurs en espagnol), c'est-à-dire, VO+CN (Voyelle Orale + Consonne Nasal) : enfant prononcé /anfán/ ou lieu de /ãfã/.

3.3. Les semi-voyelles.

En français il y a trois sons qu'on appelle semi-voyelles : [j], [w] et [ɥ]. En espagnol nous avons deux semi-voyelles et deux semi-consonnes (voir le tableau numéro deux). Les semi-consonnes de l'espagnol [j] et [w] sont les mêmes semi-voyelles du français. Seulement le son [ɥ] qui n'existe en espagnol (comme son frère non nasal [y]) est difficile à prononcer.

3.4. Les consonnes.

Comme dans le cas précédent, le système consonantique français présente quelques difficultés par rapport au système espagnol. Il y a tout d'abord en français une nette différence entre les consonnes sourdes et sonores qui reste très importante lors de l'identification des sons comme [s] et [z], par exemple, ou de [ʃ] et [ʒ]. Une autre caractéristique très importante est sans doute le point d'articulation, car il ne faut pas oublier qu'à part certaines régions d'Espagne, en général, les hispanophones ne font pas la différence entre la consonne labiodentale [v] et la consonne bilabiale [b]. Les consonnes prononcées en position finale et le caractère aigu/grave des consonnes sont aussi deux traits qui sont importants en français et auxquels on ne tient pas en compte lorsqu'on parle espagnol.

Tableau 3. Les consonnes du français.

	Occlusives			Constrictives	
	Sourde	Sonore	Nasale	Sourde	Sonore
Bilabiale	[p]	[b]	[m]		
Dentale	[t]	[d]	[n]		
Vélaire	[k]	[g]	[ŋ]		
Labiodentale				[f]	[v]
Alvéolaire				[s]	[z]
Latérale Alvéolaire					[ʎ]
Prépalatale				[ʃ]	[ʒ]
Uvulaire					[R]



Consonne qui se prononce d'une manière similaire dans les deux langues.



Consonne qui n'existe pas en espagnol et qui se fait difficile de prononcer.



Consonne qui pourrait se prononcer avec une certaine facilité.

Tableau 4. Les consonnes de l'espagnol.

	Bilabiale		Labiodentale		Dentale		Interdental		Alvéolaire		Palatale		Vélaire	
	Sour -	Son +	Sour -	Son +	Sour -	Son +	Sour -	Son +	Sour -	Son +	Sour -	Son +	Sour -	Son +
Occlusives	[p]	[b]			[t]	[d]							[k]	[g]
Fricatives		[β]	[f]				[θ]	[ð]	[s]			[ʃ]	[x]	[χ]
Affriquées											[tʃ]	[dʒ]		
Nasales		[m]		[ɱ]		[n]		[ɲ]		[ɲ]		[ɲ]		[ŋ]
Latérales						[l]		[ʎ]		[l]		[ʎ]		
Vibrante simple										[r]				
Vibrante multiple										[r]				

3.4.1. L'opposition entre consonnes sourdes et sonores.

Il faut remarquer que la distinction entre consonnes sourdes et sonores a une très grande importance en français, car en français la différence entre deux consonnes qui gardent le même point d'articulation comme par exemple [s] et [z], les deux alvéolaires, et qui ont le même degré d'obstruction de l'air, les deux phonèmes sont constrictifs. Le seul trait qui identifie ces deux consonnes est la surdité du son [s] et la sonorité du [z]. Un autre exemple nous vient de la part des consonnes [ʃ] et [ʒ], toutes les deux prépalatales et toutes les deux constrictives. Le seul trait qui identifie ces deux sons est que [ʒ] est sonore tandis que [ʃ] est sourde.

3.4.2. Le point d'articulation.

En français le point d'articulation est un facteur qui distingue deux consonnes qui peuvent partager un trait commun comme la sonorité : [b] bilabiale et [v] labiodentale, deux consonnes qui se différencient également par leur degré d'obstruction, tandis que la première consonne est occlusive, la deuxième est constrictive. Une autre consonne qui dépend du point

d'articulation est le [R], cette consonne uvulaire a une différence capitale avec les phonèmes [J] de (<pero>) et [r] de (<perro>) de l'espagnol.

3.4.3. Les consonnes en position finale.

Dans la langue espagnole, la prononciation des consonnes en position finale n'est pas très courante, il n'y a pas beaucoup de consonnes qui soient prononcées en position finale et celles qui sont prononcées se voient affaiblies, voire disparues.

3.4.4. Caractère aigu/grave des consonnes.

Voici un autre caractère auquel les apprenants hispanophones ne font pas non plus attention. En français les voyelles ont deux traits concernant le niveau acoustique. Elles sont aiguës/graves et tendues/lâches.

Plus la cavité est plus petite, et vice-versa, plus la cavité devienne grande, plus le son est grave. En ce qui concerne la tension ou le relâchement des consonnes. Les occlusives sont plus tendues que les constrictives, qui n'existent pas d'ailleurs en espagnol.

CHAPITRE IV. DIAGNOSTIQUE DE SONS DIFFICILES EN FRANÇAIS POUR LES APPRENANTS HISPANOPHONES.

Il y a des sons qui sont difficiles à prononcer, car ce sont des sons que les apprenants hispanophones n'utilisent pas dans leur langue maternelle, ou qu'ils confondent avec des sons qu'ils ont dans leur système phonologique. Nous avons donc réalisé un diagnostic des sons difficiles et des différentes possibilités d'erreur dans la prononciation de chaque son.

4.1. Diagnostic concernant les voyelles.

Tableau 5. Diagnostic prononciation des voyelles.

Phonème français.	Possibles variations phonémiques d'un apprenant hispanophone.	Problème aperçu.
[i]	[i]* *Même phonème pour l'espagnol que pour le français	Même s'il n'y a pas de problème apparent de compréhension, il y a cependant une tendance des apprenants hispanophones à prononcer comme le [i] relâché de l'espagnol, au lieu de produire le son tendu [i] du français. Problème d'ouverture des lèvres (phonétique articulatoire).
[e]	[ɛ]	La voyelle [e] qui est tendue est prononcée avec les lèvres relâchées. Problème d'ouverture des lèvres (phonétique articulatoire).
[ɛ]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[a]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[y]	[i] [u]	La voyelle [y] qui est arrondie est prononcée avec les lèvres tendues, problème d'arrondissement des lèvres (phonétique articulatoire). Le son [y] qui est aigu est prononcé grave [u], problème d'acuité (phonétique acoustique).

	[ju]	La voyelle [y] est prononcée comme en anglais, en produisant une diphtongue qui n'existe pas.
[Ø]	[ɛ] [o]	Le son [Ø] qui n'existe guère en espagnol, est prononcé comme le phonème [ɛ] qui existe en espagnol. Dans ce cas il s'agit d'un problème d'arrondissement des lèvres (phonétique articulatoire). Dans ce deuxième cas l'apprenant prononce comme [o], car le son aigu [Ø] est confondu avec [o] qui est plus grave. Problème d'acuité (phonétique acoustique).
[ə]	[ɛ]	Le son [ə] qui n'existe pas en espagnol est prononcé très régulièrement comme [ɛ], car ce dernière voyelle existe en espagnol. La différence est de labialisation du premier phonème et la non-labialisation du deuxième.
[œ]	[ɛ] [ɔ]	Le son [œ] qui n'existe pas en espagnol, est prononcé comme le phonème [ɛ] qui existe en espagnol. Dans ce cas il s'agit d'un problème d'arrondissement des lèvres (phonétique articulatoire). Dans ce deuxième cas l'apprenant prononce comme [o], car le son aigu [Ø] est confondu avec [o] qui est plus grave. Problème d'acuité (phonétique acoustique).
[u]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[o]	[ɔ]	L'apprenant hispanophone ne fait pas la

		différence entre les sons [o] et [ɔ], car pour lui seulement existe le son [ɔ]. Problème d'ouverture des lèvres (Phonétique articulatoire).
[ɔ]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[ɑ]	[a]	La voyelle [ɑ] qui n'existe pas en espagnol est prononcé comme [a]. Le phonème [ɑ] qui est plus grave est prononcé aigu [a]. Phonétique acoustique.
[ẽ]	[ɛn] / [ɛm] [in] / [im]	Problème de prononciation de la voyelle nasal prononcée comme une voyelle orale accompagné d'une consonne nasal
[õ]	[ɔn] / [ɔm]	Problème de prononciation de la voyelle nasal prononcée comme une voyelle orale accompagné d'une consonne nasal
[ã]	[an] / [am] [ɛn] / [ɛm]	Problème de prononciation de la voyelle nasal prononcée comme une voyelle orale accompagné d'une consonne nasal

4.1.1. Le cas de [y], [u] et [i] :

Les hispanophones ont tendance à prononcer le phonème [y] en l'assimilant au son [u]. Dans ce cas il s'agit d'un problème de phonétique acoustique, car le son aigu [y] est confondu avec le son grave [u].

Une autre tendance de la part des apprenants hispanophones est celle de confondre les sons [y] et [i]. Dans ce cas il ne s'agit plus de la phonétique acoustique, sinon de la phonétique articulatoire, puisque la position arrondie des lèvres dans la prononciation du son [y] est confondue avec la position étendue des lèvres du phonème [i]. Le problème réside dans la prononciation du [i] tendu du français, prononcé en espagnol [I] avec un son relâché.

Une dernière possibilité d'erreur dans la prononciation, peut-être moins fréquente, c'est la prononciation du phonème [y] à la manière que le font les anglophones, c'est-à-dire [ju].

4.1.2. Le cas de [ə], [ɛ] et [e] :

Le son [ə] n'existe pas en espagnol et les apprenants ont beaucoup de difficultés à le prononcer. Il y aura tout d'abord la tendance à prononcer [ə] comme [ɛ], c'est-à-dire que le son

[ə] qui est plus grave et labialisé est assimilé au son [ɛ] qui est plus aigu et non-labialisé. Une autre possibilité, un peu moins fréquente est que le son [ə] soit assimilé au son [e], plus tendu et aigu que le son précédent.

Une dernière possibilité d'erreur vient de la confusion entre les sons [ɛ] et [e], car ce dernier est assimilé au premier et sont prononcés de la même manière. Il y a dans ce cas un problème d'articulation des lèvres. Le premier étant mi-fermé et le second mi-ouvert.

4.1.3. Le cas de [Ø] et [œ] :

Voilà deux sons qui n'existent pas en espagnol et qui représentent une difficulté particulière pour les apprenants hispanophones. En général lorsqu'un apprenant hispanophone est capable de prononcer ces deux phonèmes, il les confond. Et il s'agit ici d'un problème d'ouverture des lèvres, car il va prononcer de la même manière le son mi-fermé [Ø] et le son mi-ouvert [œ], en utilisant une position moyenne des lèvres.

4.1.4. Le cas [o] et [ɔ] :

En espagnol existe le son [ɔ] mais il n'existe pas le son [o], plus précisément, il n'y a pas de différence dans la prononciation des deux phonèmes. Pour cette raison l'apprenant hispanophone va prononcer les deux sons comme si c'était [ɔ]. Comme dans le cas précédent, ils ne tiennent pas compte de l'ouverture des lèvres mi-ouvert pour le phonème [ɔ] et mi-fermé pour le phonème [o].

4.1.5. Le cas de [õ], [ã], [ẽ] :

Ces sons nasaux n'existent pas en espagnol, c'est pour cette raison qu'un apprenant d'origine hispanophone aura toujours tendance à prononcer la consonne « n » ou « m » qui produit la nasalisation.

4.2. Diagnostique concernant les semi-voyelles.

Tableau 6. Diagnostique de prononciation de semi-voyelles.

Phonème français.	Possibles variations phonémiques d'un apprenant hispanophone.	Problème aperçu.
[j]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[ɥ]	[wi] [we] [wa]	Le même problème que pour la voyelle [y]. Le phonème est prononcé plus grave. Phonétique acoustique.
[w]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.

4.2.1. Le cas de [ɥ] et [w] :

Dans le cas de semi-voyelles, il y a toujours un problème entre le son [ɥ] et le son [w].
Car comme dans le cas de [y] – [u], il s’agit d’une erreur acoustique entre le son aigu/grave.

4.3. Diagnostique concernant les consonnes.

Tableau 7. Diagnostique de prononciation consonnes.

Phonème français.	Possibles variations phonémiques d’un apprenant hispanophone.	Problème aperçu.
[p]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[b]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[m]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[t]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[d]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[n]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[k]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[g]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[ɲ]	Prononce comme le « ñ » de l’espagnol. Même phonème [ɲ] pour l’espagnol.	Pas de problème apparent.
[f]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[v]	[b]	La consonne [v] qui est labiodentale est prononcée [b], son bilabial. Problème de point d’articulation. (Phonétique articulatoire).
[s]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[z]	[s]	La consonne [z] qui est sonore en français est prononcée comme [s], son sourd. En espagnol le son [z] n’existe pas.
[l]	Pas de variation phonémique.	Pas de problème apparent.
[ʃ]	[tʃ]	La consonne [ʃ], qu’en français est constrictive sourde, est remplacée par la

		consonne [tʃ] de l'espagnol, qui est affriquée sourde. Ce problème arrive surtout en position initiale ou en position intervocalique.
[ʒ]	[ʃ]	Beaucoup d'apprenants hispanophones ont une certaine tendance à prononcer le son [ʒ], comme si c'était un [ʃ], surtout en position finale : âge [aʃ] ou voyage [vwajaʃ].
[R]	[r] [ɾ] [x]	Le [R], consonne constrictive, uvulaire, sonore, est une consonne qui n'existe pas en espagnol, puisqu'en espagnol il n'y a pas de sons qui soient produits au niveau de la glotte. Le son [r] et [ɾ] de l'espagnol sont alvéolaires vibrants. Le son le plus proche du français c'est le son [x] « jota » qui est un son vélaire.

4.3.1. Le cas [b] et [v] :

Pour la plupart d'apprenants hispanophones le son [v] n'existe pas dans leur système phonétique (excepte quelques cas d'Espagnols qui font une nette différence dans la prononciation de [v] son labiodentale et le son [b] bilabiale, cas des Catalans, Basques), car la plupart des peuples latino-américains ne font pas la différence de prononciation entre les deux sons, et ils vont prononcer [v] comme [b] ayant ici un problème de point d'articulation qu'ils auront du mal à résoudre.

4.3.2. Le cas [s] et [z] :

Pour un apprenant hispanophone marquer la différence entre le son [s] et le son [z] est vraiment difficile, car le phonème [z] n'existe pas en espagnol. Il s'agit dans ce cas d'un problème de manque de relâchement du son [z].

4.3.3. Le cas [ʃ] et [ʒ] :

Dans le système phonétique des hispanophones le son [ʃ] n'existe pas, car comme en anglais, ils possèdent le son [tʃ]. C'est pour cette raison qu'ils auront toujours tendance (mais

surtout en position initiale) à prononcer le son [tʃ] au lieu de [ʃ]. En ce qui concerne les sons [ʒ] et [ʒ], ils auront aussi une grande tendance à assimiler le premier son au deuxième, à prononcer [aʒ].

4.3.4. Le cas [R] et [X] (Jota en espagnol) :

La tendance des apprenants à prononcer [x] au lieu de [R] est très nette chez les hispanophones, car ce dernier phonème n'existe pas dans leur système phonétique. Un autre problème c'est la prononciation de [R] comme [r] ou [ʀ] comme en espagnol. Ici c'est un problème de point d'articulation, il faut prononcer le son [R] dans la glotte et non pas de manière alvéolaire (cas de l'espagnol).

4.4. Analyse des erreurs face aux aspects suprasegmentaux du français.

Les apprenants hispanophones ont beaucoup de problèmes avec les aspects suprasegmentaux du français, car ces aspects qui avaient été négligés dans les méthodes dites « traditionnelles », ont commencé à être travaillés dans les méthodes appelées « communicatives », le problème réside dans le manque de travail sur cet aspect de la part des enseignants. La liste des aspects suprasegmentaux où les apprenants hispanophones ont des problèmes et qui ne sont pas travaillés dans les cours de FLE est assez variée et comprends : l'accent tonique, le rythme, l'intonation, la syllabation, l'enchaînement, la liaison, l'assimilation consonantique.

4.4.1. L'accent tonique.

En espagnol nous avons trois types d'accents toniques pour les mots (des mots accentués sur la dernière syllabe, des mots accentués sur la pénultième syllabe et des mots accentués sur l'antépénultième syllabe). C'est pour cette raison que beaucoup d'apprenants hispanophones ont la tendance à croire que les accents aigu, grave et circonflexe du français correspondent aux trois accents toniques de l'espagnol au lieu de faire l'accent sur la dernière syllabe prononcée du mot ou du groupe de mots, appelé : groupe rythmique.

Exemple :

« Un étudiant » : certains apprenants mettront l'accent sur le « é » d'étudiant, au lieu de faire l'accent sur le [ã] de la dernière syllabe.

Dans la phrase « Un étudiant intéressant » : certains apprenants accentueront le « é » d'étudiant et le « é » d'intéressant, au lieu de accentuer le [ã] du mot intéressant.

4.4.2. Le rythme du français.

Comme l'affirment D. ABRY et J. VELDEMAN-ABRY, en français le rythme est très régulier. Toutes les syllabes inaccentuées ont généralement la même durée et sont articulées presque de la même manière que les syllabes accentuées. Seulement la syllabe accentuée est un peu plus longue.

En espagnol, par contre, l'accentuation des syllabes est très variée comme nous l'avons vu dans le point précédent. Les trois accents toniques font que le rythme en espagnol soit moins régulier qu'en français, car on dit parfois que cela sonne comme si l'on « chantait », mais d'une manière plutôt « syncopée. »

4.4.3. L'intonation.

Les auteurs cités précédemment, nous parlent de deux fonctions de l'intonation : l'intonation avec une fonction linguistique et l'intonation avec une fonction expressive.

a. L'intonation avec une fonction linguistique.

Les apprenants hispanophones ont une nette tendance à prononcer de la même manière toutes les phrases, surtout s'il s'agit des débutants, ils auront toujours une prononciation plate, sans monter ni descendre.

Dans **la phrase déclarative** (affirmative ou négative), où l'apprenant devrait descendre en fin de la phrase, il ne le fait pas.

Dans **la phrase interrogative, sans mot interrogatif**, l'apprenant devrait faire une nette intonation montante en fin de phrase. Il produit encore une intonation plate.

Dans **la phrase interrogative, avec un mot interrogatif**. L'apprenant devrait monter dans la place où est situé le mot interrogatif (en début ou fin de phrase). Mais comme dans les cas précédents, l'apprenant produit une intonation plate.

Finalement, dans **la phrase impérative**, qui se caractérise par une forte descente de la voix sur la dernière syllabe. Il se passe comme dans tous les cas précédents, l'apprenant a tendance à produire une intonation assez plate.

b. L'intonation avec une fonction expressive.

Parfois beaucoup d'apprenants arrivent plus ou moins à maîtriser l'intonation avec une fonction linguistique, mais ils ont du mal à donner une expressivité à leur message. Lorsqu'un apprenant lit un texte, que ce soit un poème, une narration littéraire, ou tout simplement, un dialogue. Il manque d'expressivité, car pour l'apprenant est difficile de travailler des sentiments dans une langue étrangère.

Il faut d'abord qu'il travaille tous les éléments extralinguistiques et ses états d'âme, pour montrer : le doute, la colère, l'indignation, la surprise, etc. Avec un public débutant cela

devient difficile de travailler, car il faut que ce public ne soit pas inhibé et qu'il travaille sans peur.

4.4.4. La syllabation.

En général, il y a autant de syllabes qu'il y a des voyelles. Comme en espagnol, sauf qu'en français il y a la chute du « e » en fin de mot et en position intermédiaire.

Exemple :

Phonétique [fɔ̃.ne.tik] et pas [fɔ̃.ne.ti.kə] comme prononcerai un apprenant hispanophone.

Samedi [sam.di]⁸ et pas [sa.mə.di] comme pourrait prononcer un apprenant hispanophone.

Des mots comme : Maintenant [mɛ̃t.nɑ̃] et pas [mɛ̃.tə.nɑ̃]. Ou des expressions comme : Je ne sais pas [ʒən.sɛ.pa] et pas [ʒə.nə.sɛ.pa].

4.4.5. L'enchaînement.

L'enchaînement consonantique n'existe guère en espagnol. L'idée d'enchaîner la consonne finale prononcée dans la première syllabe du mot suivant commençant par voyelle ou « h » non aspiré, est compliquée pour les apprenants hispanophones, car ce phénomène n'existant pas en espagnol, ils n'ont pas une référence dans leur langue maternelle pour comparer.

Exemple : C'est une histoire de fin d'automne [ynistwaR].

Le ciel est gris et monotone [sjɛlɛ]

4.4.6. La liaison.

Comme dans le cas de l'enchaînement, la liaison n'existe pas en espagnol et les apprenants n'ont pas de référence de ce type de phénomène où une consonne non prononcée est rattachée à la première syllabe du mot suivant commençant par voyelle ou « h » non aspiré.

Exemple : C'est une histoire de fin d'automne [sɛtyn].

Tous les hommes [lezɔ̃m]

⁸ Ici nous tenons en compte la prononciation standard du français et ne pas les variations régionales du Sud de la France où l'on peut prononcer [samədi]. Même observation pour le mot « maintenant » [mɛ̃tənɑ̃].

CHAPITRE V. TRAVAIL DE CORRECTION DES APPRENANTS HISPANOPHONES.

Après avoir détecté les erreurs le plus fréquents des apprenants hispanophones, un travail de correction se faisait nécessaire. Ce travail se base surtout du livre de deux théoriciennes de la phonétique Dominique ABRY et Julie VELDEMAN-ABRY, appelé : « La phonétique : audition, prononciation, correction », publié en 2007 par CLE International, et dont la partie corrective des erreurs est travaillé à partir de la deuxième partie à travers de fiches pédagogiques.

5.1. Travail de correction des aspects suprasegmentaux.

Je me suis décidé à commencer à travailler sur les aspects suprasegmentaux pour passer après à la correction des voyelles et des consonnes, à l'envers de plusieurs méthodes qui travaillent tout d'abord les voyelles et consonnes pour passer finalement à l'analyse des aspects suprasegmentaux.

J'ai commencé pour travailler l'accent tonique du français, le rythme et la syllabation, après j'ai continué avec l'accent d'insistance, l'intonation linguistique, l'intonation expressive, la chute et le maintien du « e » instable, en finalisant par l'enchaînement et la liaison.

5.1.1. L'accent tonique, le rythme et la syllabation.

Un travail sur ces trois aspects se faisait nécessaire depuis les premières séances de classe. C'est pour cela que avec le groupe nous avons commencé pour travailler tout d'abord avec l'accent tonique en français, après nous avons travaillé le rythme et la syllabation en même temps.

a. L'accent tonique.

Objectif : Acquérir l'accentuation de la langue française.

Activité : Les apprenants vont signaler les accents toniques des mots et des phrases dans la chanson de « M » qui est ci-dessous.

Qui de nous deux.

Bras de **bois**

Des clefs aux **doigts**

Des cordes pour **tendons**

Agite-**nous**

Agite-moi
Fais l'arpège
Sature le son

Qui de nous deux
Inspire l'autre

Oui je joue
D'un sixième membre
A la forme
De tes hanches

Ventre à ventre
Elégante compagne

Qui de nous deux
Inspire l'autre
Qui de nous deux
Speed l'autre
Speed l'autre

Caisse parfois
Pleine de doutes
Je te griffe
Te lacère
Des amplis chavirent
Souvent j'ai voulu
Te pendre à tes cordes
T'oublier
Aux objets trouvés

Qui de nous deux
Inspire l'autre
Qui de nous deux
Speed l'autre
Speed l'autre
Speed l'autre

Je t'appréhende

Je te garde

Je te pose

A mon cou

Issu à ma voix

Inspire moi

Enveloppe-nous

Enlace-moi

Qui de nous deux

Inspire l'autre

Qui de nous deux

Speed l'autre

Speed l'autre

Speed l'autre

Speed l'autre....

Stridence magnifique

Aux instants oniriques

Membre fictif

Acoustique

Féline électrique amie

Oh oui

Qui de nous deux

Inspire l'autre

Qui de nous deux

Speed l'autre

Speed l'autre

Qui de nous deux

Inspire l'autre

Qui de nous deux

Speed l'autre

Speed l'autre...

b. Le rythme et la syllabation.

Objectif : Diviser en syllabes et en groupes de souffle.

Activité : Après avoir réalisé les activités de syllabation du livre « Phonétique : audition, prononciation, correction », pages 68, 69, 70 et 71. Les apprenants vont diviser les phrases de la chanson suivante et les groupes de souffle.

Jeanne Cherhal

Ma vie en l'air

Tout/ s'a/nnonçait/ si/ di/ffé/rent/ (8 syllabes, 2 groupes)

Tout/ nous/ sem/blait/ un/ peu/ plus/ grand/ (8 syllabes, 2 groupes)

O/n au/rait/ dû/ se/ ré/ve/iller/ (8 syllabes, 2 groupes)

Sur/ le/ mê/me o/re/iller/, sans/ ja/mai/s se/ la/sser/ (12 syllabes, 2 ou 3 groupes)

Mais/ quand/ vient/ l'e/nnuï/ blanc/ il/ s'ins/talle/ (9 syllabes, 2 groupes)

Tu/ tombes/ de/ ton/ pi/é/des/tal/ (8 syllabes, 2 groupes)

Et/ nos/ ca/resses/ et/ nos/ jo/lie/s ha/bi/tudes/ perdent/ sou/dain/ de/ l'al/ti/tude/ (18 syllabes, 4 groupes)

Si /tu/ me/ suis/ (4 syllabes, 2 groupes)

Je/ te/ fuis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « J'te/ fuis », 1 groupe)

Tu/ me/ fuis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « Tu m'/ fuis », 1 groupe)

Je/ te/ suis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « J'te/ suis », 1 groupe)

C'est/ ma/ vie/ (3 syllabes, 1 ou 2 groupes)

Et/ je/ l'en/voie/ en/ l'air/ (6 ou 5 syllabes « Et/ j'l'en/voie/ en/ l'air/ », 1 ou 2 groupes)

Tant/ qu'i/l est/ temps/ (4 syllabes, 1 groupe)

Qu'i/l est/ temps/ (3 syllabes, 1 groupe)

Tant/ qu'i/l es/t en/core/ temps/ de/ chan/ger/ (9 ou 8 syllabes « Tant/ qu'i/l es/t en/core/ temps d'/ chan/ger/ », 2 ou 3 groupes)

Voi/là/ je/ change/ d'air/ (5 ou 4 syllabes « Voi/là/ j'change/ d'air/ », 1 ou 2 groupes)

Si/ tu/ me/ fuis/ (4 ou 3 syllabes « Si/ tu/ m'fuis/ », 1 groupe)

Je/ te/ suis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « J'te/ suis », 1 groupe)

Tu/ me/ suis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « Tu m'/ suis », 1 groupe)

Je/ te/ fuis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « J'te/ fuis/ », 1 groupe)

C'est/ ma/ vie/ (3 syllabes, 1 ou 2 groupes)

Et/ je/ la/ veux/ en/ l'air/ (6 ou 5 syllabes « Et/ j'la/ veux/ en/ l'air/ », 2 groupes)

No/tre a/mour/ n'a/ pas/ pa/ssé/ l'hi/ver/ (9 syllabes, 1 ou 2 groupes)

J'e/n ai/ rê/vé/ de/ te/ re/voir/ (8 ou 6 syllabes « J'e/n ai/ rê/vé/ de t' r'voir/ », 1 groupe)

J'e/n ai/ co/nnu/ des/ cou/cous/ d'un/ soir/ (9 syllabes, 1 ou 2 groupes)

Qui/ au/rait/ cru/ qu'à/ vi/vre à/ deux/ (8 syllabes, 1 groupe)

O/n a/l lait/ dev'nir/ vieux/, a/vant/ l'heure/ a/vant/ eux/ (12 syllabes, 3 groupes)

Mais/ un/ soir/ en/ pre/nant/ l'es/ca/lier/ (9 syllabes, 2 groupes)

J'ai/ vu/ l'a/mour/ sur/ le/ pa/lier/ (8 ou 7 syllabes « J'ai/ vu/ l'a/mour/ sur/ l'pa/lier/ », 2 groupes)

Et/ son/ sou/rire/ (4 syllabes, 1 groupe)

Son/ vieux/ pull/ ses/ ha/bi/tudes/ (7 syllabes, 2 groupes)

Ont/ pris/ sou/dain/ de/ l'al/ti/tude/ (8 ou 7 syllabes « Ont/ pris/ sou/dain/ d'l'al/ti/tu/de », 1 ou 2 groupes)

Si /tu/ me/ suis/ (4 syllabes, 2 groupes)

Je/ te/ fuis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « J'te/ fuis », 1 groupe)

Tu/ me/ fuis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « Tu m'/ fuis », 1 groupe)

Je/ te/ suis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « J'te/ suis », 1 groupe)

C'est/ ma/ vie/ (3 syllabes, 1 ou 2 groupes)

Et/ je/ l'en/voie/ en/ l'air/ (6 ou 5 syllabes « Et/ j'l'en/voie/ en/ l'air/ », 1 ou 2 groupes)

Tant/ qu'i/l est/ temps/ (4 syllabes, 1 groupe)

Qu'i/l est/ temps/ (3 syllabes, 1 groupe)

Tant/ qu'i/l es/t en/core/ temps/ de/ chan/ger/ (9 ou 8 syllabes « Tant/ qu'i/l es/t en/core/ temps d'/ chan/ger/ », 2 ou 3 groupes)

Voi/là/ je/ change/ d'air/ (5 ou 4 syllabes « Voi/là/ j'change/ d'air/ », 1 ou 2 groupes)

Si/ tu/ me/ fuis/ (4 ou 3 syllabes « Si/ tu/ m'fuis/ », 1 groupe)

Je/ te/ suis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « J'te/ suis », 1 groupe)

Tu/ me/ suis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « Tu m'/ suis », 1 groupe)

Je/ te/ fuis/ (3 syllabes ou 2 syllabes « J'te/ fuis », 1 groupe)

C'est/ ma/ vie/ (3 syllabes, 1 ou 2 groupes)

Et/ je/ la/ veux/ en/ l'air/ (6 ou 5 syllabes « Et/ j'la/ veux/ en/ l'air/ », 2 groupes)

Mo/n a/mour/ pa/sse/rons/-nous/ l'hi/ver ?/ (9 syllabes, 2 groupes)

5.1.2. L'enchaînement consonantique et la liaison.

Objectif : Identifier les enchaînements consonantiques et les liaisons à l'intérieur des groupes rythmiques.

Activité : Vous allez souligner les enchaînements consonantiques et les liaisons dans la chanson de Claire Pelletier « Marcelle et Chrysostome ». Utilisez un trait distinctif pour les enchaînements et un autre pour les liaisons. Essayez à la fin de dire quelles sont les règles de conformation de liaisons et enchaînements.

C'est une histoire de fin d'automne
Le ciel est gris et monotone
Il ressemblait à tous les hommes
On le nommait Jean-Chrysostome

Il n'était qu'un pauvre berger
Et Chrysostome s'est suicidé
Dans son cœur l'amour est tombé
À la rivière il s'est jeté

D'un bout à l'autre du pays
On est venu pour l'enterrer
Et dans le trou qu'on a creusé
Les feuilles mortes seront son lit

On y mettra tous ses cahiers
Tous ses mots qu'il avait pleurés
Pour une bergère belle à croquer
Pour une bergère au cœur léger

Cette femme il faut l'enfermer
D'un homme elle fait un résigné
Son sourire est empoisonné
D'un homme elle fait un naufragé

On peut entendre la prière
Des hommes qui maudissent la terre
Ils veulent un Dieu pour protéger
Les amoureux, les envoûtés

Marcelle n'avait rien demandé
Des moutons s'en allait promener

Sa beauté elle l'avait donnée
À l'eau, à l'air, aux cerisiers

De sa cachette elle est sortie
Aux hommes elle voudrait s'expliquer
Elle entend la clameur monter
On veut le cœur de cette impie

Tuons, tuons la putain
Car Chrysostome elle a trompé
Un bûcher il faut installer
Ses cendres s'envoleront demain

Mais Marcelle s'est mise à parler
Je sais que vous me détestez
Car j'ai choisi la liberté
Car j'ai choisi les bois, les prés

Parce que le ciel m'a faite belle
Les hommes voudraient me posséder
Parce que le ciel m'a faite belle
Je sais que vous me désirez

Vous pouvez bien me le chanter
Pucelle je voudrais demeurer
Pourquoi faut-il que la beauté
Soit soumise à la volonté

Je vous supplie de me laisser
Je ne suis en rien obligée
L'amour ne peut que s'éloigner
Car vous en faites un prisonnier

Sur ces mots Marcelle s'est sauvée
On ne l'a jamais retrouvée
Et Chrysostome fut le dernier
À mourir pour sa propre idée

L'amour doit être partagé
L'amour n'aime pas la volonté
Si une bergère vient à passer
Sa liberté faut lui laisser

C'est quoi une liaison ? Quand est-ce qu'on la conforme ?
C'est quoi un enchaînement ? Quand est-ce que on le fait ?

5.1.3. L'intonation.

a. L'intonation linguistique.

Objectif : Travailler les différents types d'intonation linguistique. Interrogation, exclamation et phrase déclarative.

Activité : Faites des différentes intonations et marquez le type d'intonation sur cette chanson de Blankass « La couleur des blés » : montante [↗] ; descendante [↘].

L'heure de la sortie a sonné
Encore une journée passée à rien penser?
Courir, payer, acheter, voler?
Et un jour oublier la couleur des blés

Moi, j'ai vu des bateaux couler
Sans un poing levé, sans une voix haussée
Apprendre à ne jamais rien demander,
Surtout ne pas regarder les gens tomber?

Un peu plus de sang sur les doigts
Mais c'est ça le paradis.
Si tu vois par dessus les toits,
La couleur est vert-de-gris.

Un peu plus de sang à cracher,
Mais petit, c'est beau la vie !
En dedans, les gens sont cachés,
La nuit tous les chats sont gris.

Les trains sont pleins de gens pressés.
Pressés d'arriver, se coucher, se lever?
Un jour maussade et un jour gai,
Suivant l'arrivage, la quantité du blé?

Un peu plus de sang sur les doigts

Mais c'est ça le paradis.
Si tu vois par dessus les toits,
La couleur est vert-de-gris.

Un peu plus de sang à cracher,
Mais petit, c'est beau la vie !
En dedans, les gens sont cachés,
La nuit tous les chats sont gris.

Un peu plus de sang à cracher,
Mais petit, c'est beau la vie !
En dedans, les gens sont cachés,
La nuit tous les chats sont gris.

L'heure de la sortie a sonné
Encore une pensée pour ce qui aurait pu se passer?
Tu peux me trouver décalé?
Moi, tu sais, je n'aime que la couleur des blés?

b. L'intonation expressive.

Objectif : Travailler les différentes intonations expressives.

Activité : À partir du poème de Stéphane MALLARMÉ « Tristesse d'été », pratiquez l'intonation expressive en essayant de donner le sentiment que l'auteur a voulu exprimer quand il l'a écrit.

Tristesse d'été

Le soleil, sur le sable, ô lutteuse endormie,
En l'or de tes cheveux chauffe un bain langoureux
Et, consumant l'encens sur ta joue ennemie,
Il mêle avec les pleurs un breuvage amoureux.
De ce blanc flamboiement l'immuable accalmie
T'a fait dire, attristée, ô mes baisers peureux"
Nous ne serons jamais une seule momie
Sous l'antique désert et les palmiers heureux!
"Mais la chevelure est une rivière tiède,
Où noyer sans frissons l'âme qui nous obsède
Et trouver ce Néant que tu ne connais pas.
Je goûterai le fard pleuré par tes paupières,
Pour voir s'il sait donner au coeur que tu frappas
L'insensibilité de l'azur et des pierres.

5.2. Travail de correction des voyelles.

Après avoir travaillé les aspects suprasegmentaux du français, j'ai commencé à travailler sur les erreurs concernant les voyelles du français. Je me suis attaqué notamment aux sons difficiles pour le public hispanophone. Et j'ai tenu en compte les erreurs que j'ai découvertes lors de la phase de diagnostique.

5.2.1. Les voyelles fermées [i], [y], [u].

Objectif : Discriminer l'emploi des voyelles fermées [i], [y], [u]. Dont le son [y] n'est pas connu du public hispanophone, tandis que les sons [i] et [u] sont parfois confondus avec ce phonème.

Activité : À partir d'une chanson, les apprenants vont sortir tous les mots qui ont les graphies « ou », « u » et « i » isolées dans une seule syllabe, sans d'autres voyelles à côté. Après ils vont les organiser selon le son [i], [y] ou [u] et prononcer selon le niveau d'acuité. Attention avec les nasales !

Y'a une fille qu'habite chez moi

Bénabar

Plusieurs indices m'ont mis la puce à l'oreille
J'ouvre l'œil
J'vais faire une enquête pour en avoir le cœur net
Ça m'inquiète

Y'a des détails qui trompent pas

Les draps la couette et la taie d'oreiller
Sont plus dépareillés
À côté de mes fringues en boule
Y'a des vêtements pliés et repassés

Y'a des détails qui trompent pas
J crois qu'y a une fille qu'habite chez moi !

Deux brosses à dents dans la salle de bain
Du savon sans savon et le sèche-cheveux
C'est certainement pas le mien
Des petites boules bizarres
Pour parfumer la baignoire
C'est un vrai cauchemar
Quelqu'un a massacré tous mes amis cafards !

Dans la cuisine des sachets de thé
De verveine de camomille
Un message sur le répondeur d'une mère
Qu'est pas la mienne
V'là qu'elle s'en prend à ma famille !

Y'a des détails qui trompent pas

Quelqu'un en traître a fait la vaisselle
Où sont mes habitudes mon ménage trimestriel ?
J'ouvre le frigo horreur c'est d'la folie !
Y'a plein de légumes !
Y'a même des fruits !

Y'a des détails qui trompent pas
J crois qu'y a une fille qu'habite chez moi !

Où sont mes potes qui glandaient devant la télé
Les boîtes de pizza les paquets de chips éventrés
Les mégots de cigarettes écrasés dans les assiettes
Ma collection de new look ? Aux oubliettes !

Sur la table de nuit y'a plus de capotes mais de l'aspirine
Y'a une fille qu'habite chez moi
Y'a aussi des bougies contre l'odeur de la nicotine
Y'a une fille qu'habite chez moi

Y'a des détails qui trompent pas

Y'a un vrai rideau y'a plus de drap cloué sur la fenêtre !
 Qu'est-ce que c'est que ça mon Dieu c'est une plante verte !

L'aspirateur est encore chaud
 C'est trop je porte plainte !
 J'vais l'emmener au labo
 Pour vérifier les empreintes

On dirait que je suis plus célibataire
 La coupable je la tiens
 Elle est devant moi l'étau se resserre
 Accrochée au téléphone assise en tailleur
 Dans une jolie robe à fleur
 Une fille me dit " arrête ton cinéma
 Et le loyer je le paye autant que toi ! "

Graphie « i »	Graphie « ou »	Graphie « u »
Indices, mis , petites, bizarres, amis, cuisine, habitudes, trimestriel , frigo, habite, pizza , chips , cigarettes , aspirine, nicotine, aspirateur, vérifier, dirait, célibataire, assise, dit, cinéma	J' ouvre , pour , boule , tous , où , oubliettes , bougies , coupable	Plusieurs, puce , une , plus , du , parfumer, habitudes, légumes, sur

[i] Son plus aigu	[y] Son moins aigu	[u] Son plus grave
Indices, mis , petites, bizarres, amis, cuisine, habitudes, trimestriel , frigo, habite, pizza , chips , cigarettes , aspirine, nicotine, aspirateur, vérifier, dirait, célibataire, assise, dit, cinéma	Plusieurs, puce , une , plus , du , parfumer, habitudes, légumes, sur	J' ouvre , pour , boule , tous , où , oubliettes , bougies , coupable

5.2.2. Les voyelles « e » : [e], [ɛ], [ə].

Objectif : Savoir différencier les trois types d'emploi du « e » et leurs graphies correspondantes.

Activité : Faites tout d'abord un travail de repérage sur les différents emplois du « e ». Puis écoutez la chanson et soulignez avec une couleur différent chaque son entendu. Soulignez avec un trait le « e » qui pourrait disparaître.

Renaud & Axelle Red

Manhattan Kaboul

2002 "Boucan d'enfer"

Petit Portoricain, bien intégré quasiment New-yorkais
Dans mon building tout de verre et d'acier,
Je prends mon job, un rail de coke, un café,

Petite fille Afghane, de l'autre côté de la terre,
Jamais entendu parler de Manhattan,
Mon quotidien c'est la misère et la guerre

Deux étrangers au bout du monde, si différents
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant,
Pulvérisés, sur l'autel, de la violence éternelle

Un 747, s'est explosé dans mes fenêtres,
Mon ciel si bleu est devenu orage,
Lorsque les bombes ont rasé mon village

Deux étrangers au bout du monde, si différents
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant,
Pulvérisés, sur l'autel, de la violence éternelle

So long, adieu mon rêve américain,
Moi, plus jamais esclave des chiens

Vite imposé l'islam des tyrans
Ceux là ont-ils jamais lu le coran ?

Suis redev'nu poussière,
Je s'rai pas maître de l'univers,
Ce pays que j'aimais tellement serait-il
Finalement colosse aux pieds d'argile ?

Les dieux, les religions,
Les guerres de civilisation,
Les armes, les drapeaux, les patries, les nations,
Font toujours de nous de la chair à canon

Deux étrangers au bout du monde, si différents
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant,
Pulvérisés, sur l'autel, de la violence éternelle

Deux étrangers au bout du monde, si différents
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant,
Pulvérisés, sur l'autel, de la violence éternelle

Quelles sont les graphies de [e] ?

Quelles sont les graphies de [ɛ] ?

Quelles sont les graphies de [ə] ?

Dans quels cas le « e » disparaît-elle ?

5.2.3. Les voyelles [Ø] et [œ].

Objectif : Différencier entre les voyelles [Ø] et [œ], et dire dans quel cas on prononce [Ø] et dans quel cas on prononce [œ].

Activité : À travers de cette chanson du groupe Kaolin, « Partons vite », les apprenants vont distinguer les deux types de phonème en le plaçant sur les graphies.

Allez danse, danse, viens dans mes bras,
Allez tourne, tourne, reste avec moi,

Allez partons vite si tu v[Ø]x bien, dès le jour,
Le soleil brille très haut tu sais,
Mais j'aime ça, je t'attendais
Alors partons vite si tu v[Ø]x bien,
Sans retour...

Ris plus fort et parle-moi
De nos projets, de nos rêves tout ça
Donne-moi la main, embrasse-moi, mon amour
Le temps comme ami, moi je v[Ø]x bien
Mais les amis ça va, ça vient,
Alors partons vite brûler le jour et la nuit

Evidemment, tu l'aimes encore,
Je le vois bien tu sais, et puis alors ?
Mais pour l'instant ferme tes y[Ø]x,
Passe ta main dans mes chev[Ø]x.

Je v[Ø]x entendre, ton c[œ]r qui bat, tu sais, je crois qu'il chante pour moi
Mais en douc[œ]r comme ça tout bas, comme un sourd
Mon c[œ]r lui s'emballa, il vole haut, p[Ø]t-être un p[Ø] trop haut pour moi
Mais je m'en fous, je suis vivant pour de bon

Allez danse, danse, regarde-moi
Allez tourne, tourne, ne t'arrête pas
Allez partons vite, si tu v[Ø]x bien, dès le jour
Le soleil brille, profitons-en
Je t'attendrai, je t'aime tant
Alors va-t'en vite si tu v[Ø]x bien, sans retour

Evidemment, tu l'aimes encore,
Ça crève les y[Ø]x mon Di[Ø],
Tu l'aimes encore
Mais pour l'instant ferme tes y[Ø]x,
Passe ta main dans mes chev[Ø]x

Allez danse mon amour ! Allez danse !

Faisons de nos enfants des droits !
Fais tourner le monde mon amour, fais tourner le monde

Allez danse, danse, retourne-toi
Allez tourne, tourne, ne t'arrête pas
Allez partons vite, si tu v[Ø]x bien, dès le jour
J'ai manqué d'air je m'en souviens,
Toutes ces années sans toi sans rien
Même mes chansons se baladaient le c[œ]r lourd

Evidemment, tu l'aimes encore,
Ça crève les y[Ø]x mon Di[Ø], ça crève les y[Ø]x mon Di[Ø]
Mon Di[Ø]....

5.2.4. Les voyelles nasales [ɛ̃], [ɔ̃], [ɑ̃].

Objectif : Savoir identifier les voyelles nasales et leurs graphies correspondantes, que les apprenants hispanophones n'utilisent pas dans leur langue maternelle.

Activité : Écoutez la chanson de Mickey 3D « Respire », soulignez avec une couleur différent chaque son nasal. Soulignez avec un trait la partie où l'emploi de la nasal se fait impossible (liaison, double consonne, « e » finale). Puis complétez le tableau des graphies ci-dessous.

Mickey 3D

Respire

Approche-toi petit, écoute-moi gamin,
Je vais te raconter l'histoire de l'être humain
Au début y avait rien au début c'était bien
La nature avançait y avait pas de chemin
Puis l'homme a débarqué avec ses gros souliers
Des coups d'pieds dans la gueule pour se faire respecter
Des routes à sens unique il s'est mis à tracer
Les flèches dans la plaine se sont multipliées
Et tous les éléments se sont vus maîtrisés
En deux temps trois mouvements l'histoire était pliée

C'est pas demain la veille qu'on fera marche arrière
On a même commencé à polluer le désert

Il faut que tu respires, et ça c'est rien de le dire
Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire

D'ici quelques années on aura bouffé la feuille
Et tes petits-enfants ils n'auront plus qu'un oeil
En plein milieu du front ils te demanderont
Pourquoi toi t'en as deux tu passeras pour un con
Ils te diront comment t'as pu laisser faire ça
T'auras beau te défendre leur expliquer tout bas
C'est pas ma faute à moi, c'est la faute aux anciens
Mais y aura plus personne pour te laver les mains
Tu leur raconteras l'époque où tu pouvais
Manger des fruits dans l'herbe allongé dans les prés
Y avait des animaux partout dans la forêt,
Au début du printemps, les oiseaux revenaient

Il faut que tu respires, et ça c'est rien de le dire
Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire
Il faut que tu respires, c'est demain que tout empire
Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire

Le pire dans cette histoire c'est qu'on est des esclaves
Quelque part assassin, ici bien incapable
De regarder les arbres sans se sentir coupable
A moitié défroqués, cent pour cent misérables
Alors voilà petit, l'histoire de l'être humain
C'est pas joli joli, et j'connais pas la fin
T'es pas né dans un chou mais plutôt dans un trou
Qu'on remplit tous les jours comme une fosse à purin.

Quelles sont les différentes graphies de ces trois voyelles nasales ? Complétez le tableau :

[ɛ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]	Cas où les nasales ne sont pas employées
------	------	------	--

in	en	on	Liaison : <u>on a</u>
ain	em		Doubles consonnes :
ein	an		<u>Comme</u>
ien			Voyelle « e » :
un			<u>une</u>
			terminaison « ent »
			des verbes

Serez-vous capable de donner autres graphies que vous connaissez ?

- [ɛ̃] :
- [ã] :
- [õ] :

5.4. Travail de correction des semi-voyelles [j], [w] et [ɥ].

Objectif : Découvrir et travailler les semi-voyelles du français [j], [w] et [ɥ].

Activité : À travers de la chanson de Bénabar « Dis-lui oui », les apprenants vont identifier les trois semi-voyelles du français.

Je sais bien, Muriel, que ça ne me regarde pas
 Tu l'as foutu dehors et je respecte ton choix
 Mais il voudrait revenir... d'accord, j'insiste pas
 C'est mon ami quand même ! Non, C'est pas lui qui m'envoie
 Ça me fait de la peine, vous alliez si bien ensemble
 Six ans de vie commune mais je veux pas le défendre
 Avec tout ce que vous avez vécu, avoue que c'est dommage
 Et j'te dis pas combien il souffre, ça serait du chantage

Muriel je t'en prie
 Je t'en supplie
 Dis-lui Ouhiii

Depuis qu'tu l'as quitté, il habite chez moi
 Je ne peux plus le supporter, Muriel aide-moi

Il veut toujours qu'on parle et qu'on parle que de lui
La discussion consiste à l'écouter, à dire " oui "
Le seul moment tranquille c'est quand il t'écrit
Mais les poèmes de cinq pages, après il me les lit
Il me raconte votre vie dans les moindres détails
Ce qui s' passe dans votre lit depuis vos fiançailles
Je suis un gentleman, j' répéterai pas, c'est intime
Rassure-toi Muriel... Espèce de p'tite coquine

Il va et vient la nuit à n'importe quelle heure
Il fouille dans ma chambre pendant que je dors
J'ai frôlé la crise cardiaque, j'en ai encore mal dans le bras
Il a fait semblant d'être somnambule pour que j'l'engueule pas
Tu sais, c'est un mec bien mais j'veux pas t'influencer
Il gagne pas mal sa vie, à deux c'est mieux pour le loyer
Voyons les choses en face, t'es pas non plus terrible
Regarde-toi dans une glace, Muriel, faut être lucide

Bon, il a des torts, il t'a trompée c'est vrai
Avec ta mère d'accord mais ramène pas tout à toi
Muriel, mon enfant, je t'aide parce que je t'aime bien
Mais on ne s'en sortira pas, si t'y mets pas du tien.

5.5. Travail de correction des consonnes.

5.5.1. Les consonnes [b] et [v].

Objectif : Travailler sur le son [v] qui n'existe pas en espagnol et le distinguer du son [b].

Activité : Vous allez écouter la chanson de Vincent DELERM « Natation synchronisée », mettez dans les espaces la graphie qui convient « b » ou « v »

Nous a__ons connu les correspondantes allemandes
Et les correspondants anglais
Nous a__ons disputé des interclasses de hand
Et des interclasses de __olley
Nous a__ons ré__isé les accords de Yalta

Juste à côté d'une ro__e en lin
Et nous a__ons mélangé Sergi __ruguera
A__ec le __locus de __erlin

Nos histoires d'amour sont les mêmes
Comme si nous a__ions pratiqué
Dans des piscines parallèles
La natation synchronisée
Nous a__ons cru faire une transat
En solitaire mais à la place
Nous ne dessinons sur l'asphalte
Qu'un __allet d'Holiday on ice

Nous a__ons essayé le dry Schweppes pamplemousse
Milos Forman et Fass__inder
Les __arquettes plastique de fish & chips à Portsmouth
Elle photographiait nos erreurs
Nous a__ons su__i le soir du 21 juin
Des reprises de La __om__e Humaine
L'eau __i__e à la flûte à __ec par des CM1
Just Like Hea__en a__enue du Maine

Nos histoires d'amour sont les mêmes
Comme si nous a__ions pratiqué
Dans des piscines parallèles
La natation synchronisée
Nous a__ons cru faire une transat
En solitaire mais à la place
Nous ne dessinons sur l'asphalte
Qu'un __allet d'Holiday on ice

Sur celle a__ec ta sœur dommage tu fermes les yeux
Celle-là le flash est pas parti
Là c'était l'hôtel le dernier soir à Malmö
Ça je sais même pas où c'est pris
Nous a__ons __u l'éclipse tout en haut d'un talus
Nous a__ons marché sous la pluie

Elle s'est assise un soir au fond du resto U
Par hasard j'étais là aussi

Nos histoires d'amour sont les mêmes
Comme si nous a__ions pratiqué
Dans des piscines parallèles
La natation synchronisée
Nous a__ons cru faire une transat
En solitaire mais à la place
Nous ne dessinons sur l'asphalte
Qu'un __allet d'Holiday on ice

Nos histoires d'amour sont les mêmes

5.5.2. Les consonnes sifflantes et chuintantes : [s] vs [z] et [ʃ] vs [ʒ].

Objectif : Distinguer entre les phonèmes [s] vs [z] et [ʃ] vs [ʒ], apprendre à bien les prononcer et dire quelles sont leurs graphies.

Activité : Les apprenants devront distinguer à travers de cette comptine quels sont les sons travaillés, les reproduire et signaler les différentes graphies.

Les trois singes

Tous les matins
J'entends trois singes un peu zinzins
En grande discussion
Sur le toit de ma maison
Lundi
L'un dit
Il est bien ce toit
Mardi
M'a dit
Et toi, tu aimes ton toit ?
Mercredi
Mère me dit
Chasse-les, toi

J*e*udi

J*e* dis

Partez, vous *êtes* *chez* moi

Le vendredi

Le vent me dit

Qu'ils *sont* partis

*S*amedi

*C*a me dit

Qu'ils *ont* bien ri

Et dimanche

Ils mangent

Avec moi

Graphies de [s] :

Graphies de [z] :

Graphies de [ʃ] :

Graphies de [ʒ] :

5.5.3. La consonne uvulaire [R].

Objectif : Faire un travail de prononciation de la consonne [R] à travers de ce poème de Henry MICHAUX, appelé « Le grand combat ».

Activité : Vous allez travailler la prononciation en syllabe finale et après en position intermédiaire et initiale de ce poème de Henry MICHAUX. Travaillez le relâchement du [R] en position finale et puis aussi en position intermédiaire, vous arriverez à la fin à produire de bons sons aussi en position initiale.

LE GRAND COMBAT

Il l'emparouille te l'endosque contre terre ;

Il le rague et le roupète jusqu'à son drôle ;

Il le pratèle et le libuque et lui baruffle les ouillais ;

Il le tocarde et le marmine,

Le manage rape à ri et ripe à ra.

Enfin il l'écorcobalisse.

L'autre hésite, s'espudrine, se défaisse, se torse et se ruine.
C'en sera bientôt fini de lui ;
Il se reprise et s'emmerge... mais en vain
Le cerceau tombe qui a tant roulé.
Abrah ! Abrah ! Abrah !
Le pied a failli !
Le bras a cassé !
Le sang a coulé !
Fouille, fouille, fouille
Dans la marmite de son ventre est un grand secret
Mégères alentour qui pleurez dans vos mouchoirs ;
On s'étonne, on s'étonne, on s'étonne
Et vous regarde,
On cherche aussi, nous autres, le Grand Secret.

Henri MICHAUX ; Qui je fus, Gallimard, 1927

CHAPITRE VI. CONCLUSIONS.

Pour faire un bon travail de correction phonétique, un professeur a besoin de connaître parfaitement le système phonétique de la langue cible et celui de sa propre langue, car d'une autre manière il va être difficile de pouvoir expliquer aux apprenants quels sont les phénomènes phonétiques qui y sont présentes. Je pense ici, notamment, à un travail de formation en phonétique de la part de professeur de français, de phonétique française mais aussi de phonétique espagnole. C'est pour cette raison que je me suis occupé de deux systèmes phonétiques, le français et l'espagnol. Deux langues si proches et en même temps si distantes. Et cependant, il y a toujours cette croyance qui fait penser à beaucoup de personnes que le français est « facile » pour un hispanophone parce que les deux langues proviennent du latin.

Comme nous avons pu constater, les deux systèmes phonétiques ont certaines différences qui pourraient détériorer la production de la part d'un hispanophone qui n'aurait pas une certaine maîtrise de la phonétique française, car en espagnol n'existent pas les contraintes de la phonétique, ces différences pourraient en même temps nuire la compréhension du locuteur natif qui serait en train d'écouter le message de l'hispanophone.

Un autre élément qu'un professeur doit posséder pour travailler la phonétique c'est la motivation des apprenants, et cette motivation s'acquiert à travers des activités ludiques et attirantes pour les apprenants, c'est pour cette raison que j'ai travaillé la phonétique avec des chansons, des comptines et des poèmes, car c'est une manière de travailler avec un public qui est parfois difficile, dans des horaires en dehors de l'école (que sont aussi difficiles), d'une manière motivante.

Une autre raison pour travailler la musique et la poésie, c'est la possibilité d'exploiter des documents authentiques. Et même si parfois il a été difficile à trouver la chanson qui convenait, la musique est un excellent élément qui permet de travailler la phonétique d'une manière plus authentique, car la prononciation des chanteurs est de plus en plus proche du quotidien, surtout avec les nouveaux chanteurs ou groupes qui exploitent ce côté quotidien, avec l'utilisation du langage familier, même parfois argotique. Mais ce qui est plus intéressant c'est l'utilisation des traits phonétiques qu'ils utilisent dans leurs vies courantes.

Je pense qu'en général, les apprenants ont bien aimé travailler avec la musique, leur travail a été beaucoup plus animé, car le niveau de motivation était élevé par l'utilisation de chansons dites « jeunes », et des chansons à texte.

BIBLIOGRAPHIE.

ABRY, Dominique. (2006). *Phonétique et phonétique corrective*. Grenoble : CNED – Université Stendhal-Grenoble 3.

ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.

CALLAMAND, Monique. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : CLE International.

CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile et BOURDAGES, Johanne S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.

GALLON, Fabienne. (2002). *Extra ! 1* (Livre de l'élève et guide pédagogique). Paris : Hachette Livre.

KANEMAN-POUGATCH, Massia et PEDOYA-GUIMBRETIERE, Elisabeth. (1991). *Plaisir des sons*. Paris : Hatier – Didier.

MARTINS, C. et MABILAT, J.-J. (2004). *Sons et intonation*. Paris : Didier.

SITOGRAPHIE

SILVA, Haydée. *Pour faire de la phonétique, II Enseigner la phonétique aux hispanophones*.
<http://silva8a.googlepages.com/Phonetique2.pdf>

Cours universitaires de phonétique.

Phonétique espagnole : Université de Iowa.

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

API et exercices de transcription.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Alphabet_phon%C3%A9tique_international

ANNEXES.

Annexe 1 « Enquête pour les professeurs de l'Alliance Française de Medellin ».

QUESTIONNAIRE EN VUE D'UN MÉMOIRE SUR LA CORRECTION PHONÉTIQUE AUX APPRENANTS HISPANOPHONES EN CLASSE DE FLE.

Informations personnelles sur l'enseignant et sa classe.

Age :

Nationalité(s) :

Lieu d'enseignement (institution, pays) :

Expérience dans l'enseignement :

Age et niveau des apprenants :

Méthode utilisée :

Informations professionnelles :

1. Quel niveau d'importance donnez-vous à l'enseignement de la phonétique dans vos cours ?

Beaucoup d'importance ____ ; Plus ou moins d'importance ____ ; Aucune
importance ____ ; Je n'enseigne pas la phonétique ____

2. J'enseigne la phonétique :

Dès le début ____ ; Seulement quand les apprenants ont un certain niveau de langue ____ ;
Seulement au niveau avancé ____ ; Je pense que les apprenants n'en ont pas besoin ____ ;
Je suis persuadé que juste en m'écoutant ils l'apprendront ____

3. Utilisez-vous l'API (Alphabet Phonétique International) dans vos cours ? Pourquoi ?

4. Lorsque vos étudiants prononcent mal un mot, vous les corrigez systématiquement ? De
quelle manière faites-vous cette correction ?

5. Utilisez-vous la langue maternelle des apprenants pour vous aider dans la correction
phonétique ? Pourquoi ?

6. Quelles méthodes utilisez-vous pour corriger vos apprenants ?

7. D'après votre expérience comme professeur de français, quelles sont les erreurs les plus fréquentes que vous entendez de la part de vos apprenants hispanophones ?

8. Comment corrigez-vous ?

L'apprenant prononce /vwatuR/ au lieu de /vwatyR/ mot « voiture »

/ʒəvɛltʃɛRtʃe/ au lieu de /ʒəvɛlfɛRʃe/ pour dire « Je vais le chercher »

/nusalõ/ au lieu de /nuzalõ/ pour dire « Nous allons »

/lezenfants/ au lieu de /lezãfã/ pour dire « les enfants »

/ʒɛlɛvwa/ au lieu de /ʒəlvwa/ pour dire « Je le vois »

Annexe 2 « Enquête pour les élèves de l'Alliance Française de Medellin, projet avec la Mairie de Medellin ».

QUESTIONNAIRE EN VUE D'UN MÉMOIRE SUR LA CORRECTION PHONÉTIQUE AUX APPRENANTS HISPANOPHONES EN CLASSE DE FLE.

Informations personnelles sur l'apprenant et sa classe.

Âge :

Nationalité(s) :

Lieu d'enseignement (institution, pays) :

Temps dans l'apprentissage :

Vous étudiez avec quel type de public :

Méthode utilisée :

Informations professionnelles :

1. Quel niveau d'importance donnez-vous à l'apprentissage de la phonétique dans vos cours ?

Beaucoup d'importance ____ ; Plus ou moins d'importance ____ ; Aucune importance ____ ; On ne m'enseigne pas la phonétique ____

2. J'apprends la phonétique :

Dès le début ____ ; Seulement quand j'ai commencé à avoir un certain niveau de langue ____ ; Seulement au niveau avancé ____ ; Je pense que la phonétique n'est pas nécessaire ____ ; Je suis persuadé que juste en écoutant le professeur j'apprendrai à bien prononcer ____

3. Le professeur vous a expliqué l'API (Alphabet Phonétique International) dans vos cours ? Pourquoi ?

4. Lorsque vous prononcez mal un mot, votre professeur vous corrige systématiquement ? De quelle manière il fait cette correction ?

5. Est-ce que le professeur utilise votre langue maternelle pour vous aider dans la correction phonétique ? Pourquoi ?

6. Quelles méthodes utilise votre professeur pour corriger vos problèmes de prononciation ?

7. Quelles sont les difficultés les plus fréquentes que vous avez comme apprenant hispanophone pour prononcer en français, quels sont les sons les plus difficiles à prononcer ?

8. Comment prononcez-vous ?

Le mot « voiture » : /vwatyR/ ou /vwatuR/

L'expression « Je vais le chercher » : /ʒəvɛltʃɛRtʃe/ ou /ʒəvɛlʃɛRʃe/

« Nous allons » : /nuzalɔ̃/ ou /nusalɔ̃/

Pour dire « les enfants » vous dites /lezenfants/ ou /lezɑ̃fɑ̃/

Dans le cas de « Je le vois », vous prononcez /ʒəlvwa/ ou /ʒɛlvwa/

Connaissez-vous ces symboles ? Le professeur vous les a expliqués ? Le professeur vous a expliqué la différence entre les deux types de prononciation ?