



Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN  
GIZA, GIZARTE ET HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria  
*Unibertsitate Masterra Bigarren Hezkuntzako Irakasletzan*

Trabajo Fin de Máster  
*Master Amaierako Lana*

# L'impact didactique de l'enseignement de la phonétique au niveau de l'éducation secondaire

**Estudiante: Aída Scavuzzo Sanagustín**

Directrice : Miren Itziar Aragüés Cemboráin

Departamento/Saila: Ciencias Humanas y de la Educación / Giza eta  
Hezkuntza Zientziak

**Campo/Arloa :**

**FRANÇAIS**

**JUIN 2021**

*Je dédie ce travail à ma famille et à mes amis pour leur constant soutien.*

## **Remerciements**

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire

En premier lieu, je remercie Miren Itziar Aragüés Cemboráin, directrice de ce travail de fin de Máster pour son aide et ses conseils pertinents. Je remercie également les professeurs de la spécialité de français : Miren Itziar Aragüés Cemboráin, Violetta Dmitrenko et Hanne Roothoof de m'avoir initié dans la didactique de FLE.

Je remercie mes collègues du Master pour l'esprit d'équipe créé tout au long de cette année scolaire. Je remercie spécialement Marie Cousseau pour accepter d'être la « voix en off » du matériel audio employé dans cette étude.

Pour finir, je souhaite remercier ma famille pour son soutien et particulièrement João Paiva pour sa patience et sa sagesse.

## **Résumé**

Ce Mémoire essaie de refléter la manière dont le manque de spécification des contenus phonétiques trouvés dans les documents officiels se projette dans la perception, la production et les connaissances théoriques des élèves de l'enseignement secondaire. Afin de vérifier et d'analyser cette question, ce travail passe par trois filtres différents : le théorique, le méthodologique et le pratique. Afin de justifier ce sujet, nous nous sommes concentrés sur le phénomène de la liaison, essentiellement pour la réalisation de la partie pratique, consistant en un atelier phonétique. L'atelier, en plus de proposer un diagnostic de la compétence phonétique des élèves, vise à identifier et à classer les erreurs produites par les élèves hispanophones, ainsi qu'à améliorer les résultats obtenus lors du diagnostic. Ce travail peut intéresser les enseignants de FLE et les responsables de la rédaction de documents officiels et de manuels scolaires.

**Mots clés : FLE, Enseignement secondaire, phonétique, liaison, didactique**

## **Resumen**

Esta memoria pretende reflejar la manera en que la falta de especificación de contenidos fonéticos encontrada en los documentos oficiales se proyecta en la percepción, la producción y los conocimientos teóricos del alumnado a nivel de la educación secundaria. Para comprobar y analizar esta cuestión, este trabajo pasa por tres filtros distintos: el teórico, el metodológico y el práctico. De forma a justificar este tema, nos hemos enfocado en el fenómeno de la liaison, esencialmente para la realización de la parte práctica, formada por un taller fonético. El taller, además de ofrecer un diagnóstico sobre el dominio fonético por parte del alumnado, tiene como objetivo identificar y clasificar los errores producidos por el alumnado hispanohablante, así como mejorar los resultados obtenidos en el diagnóstico. Este trabajo puede interesar a profesores de FLE y a las personas responsables de redactar los documentos oficiales educativos y los libros de texto.

**Palabras clave: FLE, Educación secundaria, fonética, liaison, didáctica**

## **Laburpena**

Memoria honen bitartez, bigarren hezkuntzako curriculumean igarritako eduki fonetikoaren zehaztapen falta nola ikaslearen pertzepzioan, produkzioan eta ezagutza teorikoetan islatzen den ikertu nahi da. Hausnarketa hau frogatzearren, hiru iragazki pasa dira: iragazki teorikoa, metodologikoa eta praktikoa. Gai hau justifikatzearren, "liaison" fenomeno fonetikoan fokatu gara, batez ere atal praktikoa, tailer fonetiko baten bidez. Tailerra, ikaslearen menperatze fonetikoaren diagnostikoa eman eta hobetzeaz gain, gaztelaniadun ikasleak ikertzeko eta sailkatzeko helburua dauka. Ikerketa hau, FLEko irakasleei eta dokumentu ofizialak eta testu liburuak idazten dituzten pertsonen interesatu diezaieke.

**Gako-hitzak: FLE, Bigarren hezkuntza, fonetika, liaison, didaktika**

## **Abstract**

This report aims to reflect on the way in which the lack of specification of phonetic content found in official documents is projected on the perception, production, and theoretical knowledge of students at a secondary school level. To test and analyse this issue, this work goes through three different filters: theoretical, methodological, and practical. To justify this topic, we have focused on the phenomenon of "liaison", essentially for the practical part, which consists of a phonetic workshop. The workshop, as well as offering a diagnosis of the students' phonetic proficiency, aims to identify and classify the errors produced by Spanish-speaking students, as well as to improve the results obtained in the diagnosis. This work may be of interest to FLE teachers and to those responsible for writing official educational documents and textbooks.

**Key words: FLE, Secondary education, phonetics, liaison, didactics**

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	6
1. CADRE THÉORIQUE .....	8
1.1. La place de la compétence phonétique au niveau de l'éducation secondaire .....	8
1.2. Mesures pour éviter la fossilisation des erreurs phonétiques .....	10
1.3. Le phénomène de la liaison .....	12
1.4. La production et la perception de la liaison française chez les hispanophones .....	13
1.5. Typologie d'exercices et d'activités de phonétique .....	13
2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	15
2.1. Le contexte de l'étude .....	15
2.2. Méthodologie .....	15
2.3. Les objectifs de l'étude pratique .....	15
2.4. Hypothèses .....	16
2.5. Les outils .....	16
2.6. Élaboration de l'atelier phonétique (le traitement) .....	17
2.7. Résultats attendus à la fin de l'atelier .....	19
3. ANALYSE DES RESULTATS .....	20
3.1. Analyse sur la place donnée à la compétence phonétique auprès les réponses des élèves du premier questionnaire (pré-test) .....	20
3.2. Analyse sur la place donnée à la compétence phonétique auprès les réponses des enseignants .....	22
3.3. Analyse de la maîtrise de la liaison des élèves (post-test) .....	22
3.4. Analyse comparative entre les deux enregistrements (pré-et post-atelier) .....	27
3.5. Atteinte de la maîtrise de la liaison par rapport aux résultats obtenus .....	30
CONCLUSIONS ET QUESTIONS OUVERTES .....	33
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	36
ANNEXES .....	38

## INTRODUCTION

Ce mémoire porte sur l'impact de la compétence phonétique au niveau de l'éducation secondaire sur les élèves hispanophones. Afin d'étudier les implications de cet impact, dans le chapitre 1. Cadre théorique, nous avons fait une analyse sur la place accordée à cette compétence dans les documents officiels, notamment dans le programme de l'enseignement secondaire (le curriculum) et le Cadre Européen Commun de Référence des Langues. Ce chapitre indique également les erreurs les plus courantes commises par les hispanophones et la classification de celles-ci (comme une proposition possible à ajouter au programme d'études).

Étant donné que la phonétique s'avère une discipline très vaste et diversifiée, nous avons choisi, dans ce travail d'intervention, de nous concentrer sur le phénomène de la liaison. Le choix de ce phénomène phonétique se justifie par le fait qu'il s'agit d'un élément très complet, sans équivalence exacte dans la langue espagnole, qui couvre différents éléments phonétiques en même temps (la prononciation des consonnes finales muettes, la non-correspondance entre graphie-phonie de plusieurs consonnes, le <h> muet et le <h> aspiré), permettant d'obtenir des résultats pertinents par rapport aux objectifs de ce travail. D'autre part, le fait de se concentrer sur un seul élément phonétique a permis de créer un atelier phonétique sous l'angle de la perception, de la production et des connaissances théoriques.

Dans le chapitre 2. Cadre méthodologique, différents outils ont été développés pour mesurer comment le manque de spécification du curriculum affecte la compétence phonétique des apprenants à un niveau tridimensionnel (perception, production et connaissances théoriques). Les phases suivantes ont été utilisées à cette fin : Tout d'abord, les enseignants et les étudiants ont rempli un premier questionnaire où ils ont pu évaluer l'implication de la compétence phonétique en classe de FLE. Dans un deuxième temps, un premier enregistrement d'une lecture préparée a été effectué afin d'évaluer le niveau de production des élèves de la liaison obligatoire et la liaison interdite. Au cours de trois séances, les élèves ont participé à un atelier phonétique, qui a permis non seulement de leur apprendre le phénomène de la liaison de manière tridimensionnelle, mais aussi de compléter le diagnostic. Troisièmement, un deuxième enregistrement du même texte et un deuxième questionnaire ont été élaborés afin de comparer et d'analyser les effets de l'atelier phonétique sur les apprenants.

Enfin, dans le chapitre 3. Analyse des résultats, il a été possible de vérifier s'il existe un parallélisme entre l'écart curriculaire et les résultats obtenus dans le premier questionnaire et les tests diagnostiques (premier enregistrement, première session de l'atelier et première section du deuxième questionnaire). De plus, grâce à la comparaison entre le premier enregistrement et le second, il a été possible d'analyser comment l'atelier phonétique a influencé la production de la liaison des élèves. Le

fait d'avoir exécuté l'étude dans deux groupes de niveaux différents (4ème de l'ESO et 1er baccalauréat), a suscité la réalisation d'une classification d'erreurs ou de tendances communes qui nous a permis d'analyser et de catégoriser, avec un éventail encore plus large, ce que les élèves du niveau secondaire en général dominant, ou non, par rapport à la liaison. En outre, nous avons pu comparer les résultats obtenus dans les deux enregistrements avec les réponses personnelles des étudiants concernant l'utilisation de la liaison, ce qui nous a fourni des données très intéressantes sur le niveau de conscience existant concernant la maîtrise de ce phénomène. Ce travail culmine avec la conclusion où, à la suite de l'analyse des données obtenues au chapitre 3. Analyse des résultats, une interprétation pertinente qui met en perspective les questions suivantes a été faite :

1. Dans quelle mesure l'absence de contenu phonétique dans les documents officiels affecte à la production, la perception et les connaissances théoriques phonétiques des élèves d'éducation secondaire ?
2. D'après les résultats obtenus dans l'atelier, quels sont les erreurs phonétiques qui persistent dans la production de la liaison ?
3. Est-ce que le travail concret de la compétence phonétique (en l'occurrence grâce à un atelier phonétique didactique) apporte des améliorations dans la prononciation des étudiants ?

## 1. CADRE THÉORIQUE

### 1.1. La place de la compétence phonétique au niveau de l'éducation secondaire

Ce mémoire présente une réflexion aux implications de la compétence phonétique dans les documents éducatifs officiels, au niveau d'éducation secondaire. La compétence phonétique est un domaine de la langue qui a reçu peu d'attention ces dernières décennies (Lauret, 2007, p.13). Pour confirmer cette observation, nous avons analysé le Cadre Européen Commun de Référence et le Curriculum de Navarre.

#### 1.1.1. Dans les documents officiels

Le Cadre Européen Commun de Référence définit la compétence phonétique comme « Une connaissance de la perception et de la production, une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones), les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase et l'intonation » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 91-92). La compétence phonétique fait partie de la compétence linguistique qui, à son tour, fait partie de la compétence communicative langagière. Cette dernière a comme but l'approche communicative.

Le Décret foral 24/2015 du 11 novembre, par lequel est établi le programme de l'enseignement secondaire obligatoire de la Communauté autonome de Navarre, prend comme base les six sous-compétences du CECR pour l'organisation du contenu curriculaire dans la matière de français langue étrangère (Navarra, Departamento de Educación, 2015, p.97). Entre les quatre blocs développés dans le curriculum, la compétence phonétique se manifeste dans le sixième point des blocs 1 et 2 dédiés à la compréhension et à la production des textes oraux (voir l'Annexe I). Ce point mentionne des patrons sonores, des patrons dédiés à l'accentuation, les rythmiques et l'intonation sans expliciter lesquelles travailler à chaque niveau de l'éducation secondaire, à différence du Décret foral 67/1993, du 22 février, qui réorganisait les connaissances phonétiques à acquérir dans le curriculum de l'éducation secondaire par niveaux et en relation avec la langue cible (voir l'Annexe II). Cette proposition de contenus, en plus d'établir les savoirs, établissait un repère qui permettait d'évaluer le savoir-faire et le progrès de l'apprenant.

Le CECR, censé fournir une progression dans l'acquisition des différentes compétences linguistiques qui facilitent son apprentissage et son évaluation, reste peu explicite sur la compétence phonétique. Il invite toutefois les utilisateurs à déterminer « de quelles aptitudes de discrimination auditive et de capacités articulatoires l'apprenant aura besoin ou devra disposer » (CECR, 2001, p. 86), (voir l'Annexe III).



Selon Lauret (2007, p. 154), fixer une progression de la maîtrise du système phonologique est une tâche illusoire due à l'influence de plusieurs facteurs extérieurs comme « l'étape d'entrée de la nouvelle langue » et « l'acceptation ou le refus à pratiquer des nouveaux gestes de parole ». Néanmoins, il est important de consacrer du temps à la prononciation, surtout au début de l'apprentissage d'une nouvelle langue, pour éviter la fossilisation des erreurs chez l'étudiants (Selinker, 1992, p. 215). Cette négligence, au niveau du développement de la compétence phonétique, tombe sur l'enseignant qui, dû aux descripteurs ambigus et au manque de proposition méthodologique du CECR (Paritzet, 2008, p. 115), doit déterminer la dimension linguistique, la didactique et la méthodologique (Abel, 2018) et leur propre objectif en matière de fluidité phonologique (Moyer, 2013). Le curriculum consacre la moitié de son contenu à l'oral (compréhension et production). Cependant, en pratique, l'écrit prend la primauté due à la prédominance dans les manuels et à la dépendance des activités orales à une source écrite.

En analysant les manuels de FLE, au niveau de l'éducation secondaire, la phonétique se présente de manière isolée, souvent sans connexion entre les différents aspects enseignés et en forme des phrases ou des mots en opposition où il faut cocher la bonne réponse. Dufeu (2008) les définit comme une « mosaïque d'exercices sans conception globale », qui dépeint un assemblage d'exercices juxtaposées sans ordre ni progression logique échappés dans l'ensemble du processus d'apprentissage. L'article de Loiseau (2008), consistait à examiner la place consacrée à la phonétique dans les manuels de FLE les plus utilisés dans les 30 dernières années réalisés en France. La manière d'aborder la phonétique est diverse, et même si la phonétique est toujours présente, elle est souvent laissée de côté.

### *1.1.2. Études sur l'acquisition phonétique à l'âge de l'éducation secondaire (11-18 ans)*

Malgré le manque de contenus du curriculum, au niveau de la compétence phonétique, il y a des études qui montrent la capacité de réussite de production orale plus élevée chez les apprenants plus jeunes que chez les adultes (Neufeld, 2006). Il est donc important de consacrer de la place à cette discipline au niveau de l'éducation secondaire.

En ce qui concerne l'apprenant, il existe une « période critique » étudiée par Long (1990) et Patkowski (1994), où l'apprenant est plus sensible à l'environnement et, par conséquent, à la perception d'une nouvelle langue. C'est une période pendant laquelle la sensibilité à l'input langagier est plus grande qu'à d'autres périodes de l'existence. Ce point de vue implique qu'après la période critique il est plus difficile de réussir l'acquisition d'une seconde langue et il devient impossible de parvenir à une compétence semblable à celle d'un natif, en raison d'une diminution de la plasticité du cerveau consécutive à la maturation neurologique. Patkowski (1990, cité par Bongaerts, 2003) situe la fin du période critique (nommé terminus) à l'âge de quinze ans. D'après ses études, l'étudiant qui

dépasse cet âge aura une discontinuité dans sa prononciation qui complique l'acquisition de l'accent natif. Long (1990, p. 274) fixe le terminus à l'âge de douze ans. Pour lui, un apprentissage démarrant après le début de l'adolescence, plus précisément après l'âge de quinze ans, semble créer des problèmes similaires en morphologie et en syntaxe. Cependant, auprès des recherches de Bongaerts (2003) « la pratique de la L2 » et « la distance qui sépare sons natifs et sons nouveaux » entre la L1 et la L2 jouent un rôle plus important dans l'acquisition d'une langue étrangère, en ce qui concerne la perception, que le facteur de l'âge. De ce fait, Celce-Murcia (1996) souligne aussi comment l'hypothèse de l'âge critique néglige autres facteurs qui influent directement à l'acquisition de la nouvelle langue, notamment celles mentionnés par Bongaerts (2003) et des facteurs en lien avec la motivation, l'attitude vers la L2, l'ego et les attentes de l'apprenant.

## 1.2. Mesures pour éviter la fossilisation des erreurs phonétiques

Il est important de signaler qu'il y a une dissociation entre ce qui manque dans le curriculum et les contenus phonétiques disponibles dans les manuels. Néanmoins, l'enseignant est le responsable de prendre la dernière décision de ce qui va être abordé en cours, et cela peut devenir une tâche complexe et ambiguë.

Étant donné que la compétence phonétique est une discipline très vaste, il est nécessaire de faire le choix pertinent des contenus travaillés en tenant compte le contexte d'enseignement, dans ce cas spécifique, l'enseignement de la phonétique chez les apprenants hispanophones. De cette façon, pour éviter la fossilisation des erreurs développées par l'évolution de l'interlangue, il faut les identifier et les classer afin d'utiliser des stratégies pédagogiques convenables pour les corriger.

### 1.2.1. *Identification des erreurs chez les hispanophones*

Pour combler la lacune retrouvée dans le curriculum en ce qui concerne la compétence phonétique, il serait intéressant d'inclure les contenus phonétiques classifiés dans l'étude de Deswarte et al. (2020) qui a comme but l'identification des erreurs de prononciation des hispanophones dans un niveau B2. Dans le Tableau 1, il est possible de voir de quelle manière l'étude catégorise les erreurs fossilisables en deux niveaux linguistiques : les erreurs à niveau phonétique (la réalisation concrète des voyelles et des consonnes) et les erreurs phonologiques (les différentes prononciations d'un même son relatif à l'articulation des sons et à la prosodie qui étudie l'accent, le rythme et l'intonation).

Niveau linguistique	Catégories	Sous-catégories	Erreurs
Phonétique	Voyelles	Voyelles fermées	1. Différenciation des phonèmes [œ]-[ø] et [ɛ]-[e] 2. La voyelle fermée [y]
		Voyelles nasales	Les voyelles nasales [ã], [ẽ] et [õ]
		Semi-voyelles	Semi-voyelles [ɥ] et [j]
	Consonnes	Consonnes	Différenciation de [v]-[b], [s]-[z] et [ʒ]-[ʃ]
		Consonnes finales	Prononciation de la consonne finale de certains mots
		Le [ə] instable	
Phonologique	Liaison/Enchaînement		Problème de liaison et d'enchaînement
	Intonation		Influence de la langue maternelle (espagnol)
	Fluidité		1. Marques prosodiques 2. Le [ə] instable

Tableau 1. Tableau récapitulatif des erreurs fossilisables de production orale chez les hispanophones

Note. Adapté du Tableau récapitulatif des erreurs fossilisables de production oral, du Deswarte et al., 2020.

Cette classification peut être utilisée comme référence des contenues phonétiques et phonologiques à travailler au niveau de l'éducation secondaire, en plus comme guide qui anticipe les stratégies pédagogiques à utiliser pour éviter les erreurs signalées.

### 1.2.2. Classification du type d'erreur

L'analyse d'erreurs reflète les difficultés que les apprenants hispanophones ont au moment d'acquérir cette nouvelle langue. Cela permet de connaître plus profondément le système linguistique non-natif, ainsi que le processus d'apprentissage (le composant théorique) et le traitement adéquat à suivre dans chaque contexte éducatif (le composant pratique) (Norrish, 1983, p.80). L'auteure Alexopoulou (2006, p.20) établit une taxonomie descriptive qui classe en deux niveaux les erreurs de production des apprenants. Le premier niveau comporte les différences physiques entre l'énoncé et la version reconstruite par l'étudiant :

1. L'omission : l'absence de l'élément à prononcer.
2. L'ajout : l'apparition injustifiée d'un phonème qui ne devrait pas être prononcé.
3. Le mauvais choix : la sélection d'un élément incorrect dans un mot ou un groupe de mots.
4. Le mauvais ordre : changement de l'ordre des éléments.

Dans le deuxième niveau la description est faite à partir des six éléments qui comportent le système linguistique : la phonétique-phonologique-orthographique, le morphologique, le syntaxique, le lexique-sémantique, le discursive et le pragmatique. C'est au premier élément que nous ferons référence tout au long de cette étude, concrètement au phénomène de la liaison. Nous avons choisi cet élément phonétique comme objet d'étude pour deux raisons : en premier lieu, parce que c'est un élément qui devait être abordé dans le deuxième d'ESO selon le curriculum de Navarre de 1993 (Navarra, Departamento de Educación, 1993), de ce fait nous pourrions confirmer s'il existe une relation entre le fait de ne pas figurer dans le curriculum actuel et l'abandon ou non de son étude en classe. En deuxième lieu parce qu'il existe un intérêt à examiner plus en profondeur les problèmes de liaison signalés par Deswarte et al. (2020) chez les hispanophones.

### 1.3. Le phénomène de la liaison

La liaison est, comme le rappellent Durand et Lyche (2008), un phénomène de sandhi externe, défini comme : « modification phonétique subie par la finale ou l'initiale d'un mot dans la phrase » (Larousse en ligne, s. d.), qui implique la présence ou l'absence d'une consonne entre deux mots produits conjointement. En français, il est tout aussi important d'apprendre à prononcer les mots isolément que dans une séquence de mots. Les mots finissant par une consonne, généralement muette, subissent un changement de prononciation lorsqu'ils sont placés devant un mot qui commence par une voyelle ou un <h> muet. En plus, la liaison provoque une non-correspondance entre graphie et phonie de certaines consonnes finales, un aspect qu'il faut tenir en compte au moment de sa réalisation (voir l'Annexe IV). Ce phénomène phonétique n'a pas d'équivalence exacte dans la langue espagnole. C'est pour cela qu'il mérite de l'attention en cours de FLE. Puisqu'il s'agit d'un phénomène variable, il ne suffit pas d'enseigner comment la réaliser, nous avons besoin aussi d'enseigner quand et où l'exécuter.

Les manuels de phonétique répartissent les liaisons en trois catégories : les liaisons obligatoires, les liaisons interdites et les liaisons facultatives (Durand & Lyche, 2008). La liaison est considérée obligatoire dans les cas où les constituants du contexte ont une forte cohésion syntagmatique, quand les constituants du contenu grammatical dans un groupe rythmique sont fortement liés les uns aux autres (Léon, 2011, p. 240). La liaison interdite est celle qui en la réalisant aurait causé une incompréhension dans la conversation entre le locuteur et l'auditeur. Pour finir, la liaison facultative, celle qui marque le niveau du discours, est réalisée d'une manière plus variable. Puisque cette dernière est liée à des indices d'appartenance socioculturelle, elle ne sera pas abordée dans cette étude.

#### 1.4. La production et la perception de la liaison française chez les hispanophones

Selon Guimbretière (1994, p. 37), une séparation de deux compétences est requise dans l'établissement de stratégies d'enseignement/apprentissage : la perception et la production. Cette section citera les différentes études relatives à la perception et à la production de la liaison française chez les hispanophones. En ce qui concerne la production, ce qui nous intéresse c'est celle basée sur un support écrit, puisque le test destiné à mesurer le niveau de performance de la liaison, dans cette étude, consiste en une lecture à haute voix d'un texte préparé. Racine (2016, p. 150) évoque les problèmes de production qui surviennent lorsque le code d'écriture est le même en L1 (l'espagnol) et en L2 (le français). Dans le cas des hispanophones, étant la correspondance graphie-phonie « transparente », il y a une tendance à lire toutes les lettres en français (L2). L'exposition à la nouvelle langue, uniquement à partir d'un support écrit, transfère les mécanismes de lecture acquis dans la langue maternelle vers la L2, produisant ainsi un niveau d'interlangue beaucoup plus marqué et difficile à corriger (Lauret, 2007, p.29). En ce qui concerne la perception, les apprenants sont confrontés au phénomène de « surdité phonologique » ou « crible phonologique » développés par Polivanov (1931, pp. 79-80) et Troubetzkoy (1939). Il peut y avoir une tendance à « entendre ce qu'il veut entendre » en faisant un choix erroné parmi la grande quantité d'informations entendues, influencé par les habitudes de sa langue maternelle (Lauret, 2007) en faisant correspondre les sons de la L2 avec l'inventaire phonologique de la L1. Il existe une « relation de polarité » entre ce qui a été perçu et ce qui a été produit qui ne peut être brisé que par un apprentissage spécifique qui reconnaît les sons dans leur spécificité et leur différence. (Guimbretière, 1994, p. 58).

#### 1.5. Typologie d'exercices et d'activités de phonétique

Selon Lauret (2007, p.39) l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue est qualitativement différente de l'acquisition syntaxique ou du lexique, de ce fait, il est convenable de mentionner l'approche didactique proposée par Champagne-Muzar et Bourdages (1998), composé de sept types de techniques (voir le Tableau 2.) pour développer la compétence phonétique de la nouvelle langue.

Type de technique/exercice	Exemples
La sensibilisation aux faits phonétiques (élargir le champ auditif)	Utilisation des profils articulatoires
La discrimination auditive et l'identification au niveau segmental et au niveau suprasegmental	Comparer et distinguer les sons par milieu d'écoutes qui comparent les mots, les énoncés, apprendre à identifier les différences
L'intégration corporelle	Utiliser des métaphores gestuelles

La graphie-phonie	La comparaison dirigée, le repérage, les dictées ou textes à trous et la lecture à haute voix
La production dirigée	Habitudes verbo-motrices : échauffement vocal, répétition, répétition collective, répétition individuelle et collective, transformation
La production spontanée	Mettre les connaissances phonétiques en pratique dans un contexte réel.
Les techniques pour produire/percevoir	Pour produire : utilisation d'un miroir, du toucher, sentir les mouvements des articulateurs Pour percevoir : mettre la syllabe en position accentuelle

*Tableau 2. Résumé des techniques et des exercices pratiques utilisées pour enseigner la prononciation proposées par Champagne-Muzar et Bourdages (1998)*

De tous ce type d'exercices convenables pour travailler la phonétique, dans ce mémoire, nous avons décidé d'en prendre quelques-unes spécialement : la sensibilisation aux faits phonétiques, la graphie-phonie avec la lecture à haute voix et la production dirigée (répétition individuelle et collective et transformation), qui seront utilisées de guide pour l'élaboration de l'atelier proposé dans le cadre méthodologique.

## 2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

### 2.1. Le contexte de l'étude

Cette étude a été développée dans un établissement de secondaire situé à Pampelune, auprès d'un total de 27 élèves. Nous avons eu l'occasion de pouvoir intervenir en deux groupes de différents âges et différents niveaux. Le premier groupe (Groupe A) est composé par 14 élèves appartiennent à une même classe de 4<sup>ème</sup> d'ESO et ils ont entre quinze et seize ans. Le deuxième groupe (Groupe B), constitué par 13 élèves avec un âge entre seize et dix-sept ans, fait partie d'une classe de 1<sup>er</sup> baccalauréat. Ce sont deux groupes qui ont un niveau entre un A2+ et un B2. Nous avons choisi ces deux groupes parce qu'ils entourent la fin de la deuxième étape de l'éducation secondaire.

D'autre part, nous avons eu l'occasion de compter sur la participation de deux professeurs de FLE, étant un d'entre eux l'enseignant de ces deux groupes.

### 2.2. Méthodologie

La méthodologie de recherche employée est une méthode mixte quasi expérimentale avec un pré-test, un traitement et un post-test, qui consistent en un premier enregistrement, un atelier phonétique et un deuxième enregistrement. La recherche quasi expérimentale se combine avec des enquêtes par questionnaire distribuées avant, durant (réponses aux activités créées pour l'atelier) et après l'atelier phonétique. Les deux groupes ont suivi le même processus.

Les données obtenues pendant la réalisation de l'atelier, ont été présentées sur forme de graphiques qui ont permis de comparer non seulement les résultats entre le pré-test et le post-test, mais aussi les résultats obtenus entre les deux groupes.

### 2.3. Les objectifs de l'étude pratique

Le premier objectif de cette étude consiste à analyser dans quelle mesure l'absence de contenu phonétique dans les documents officiels affecte à la production, la perception et les connaissances théoriques phonétiques des élèves d'éducation secondaire. Afin de comparer l'opinion sur la compétence phonétique des étudiants et des enseignants avec la réalité lacunaire décrite par le curriculum, les élèves ont répondu au premier questionnaire qui comporte des questions sur l'importance et l'intérêt de travailler cette compétence en FLE. En partant du fait que le curriculum ne mentionne pas le phénomène de la liaison, il faut observer les connaissances perceptives, productives et théoriques que les élèves ont sur ce phénomène. Pour atteindre cet objectif, trois outils ont été mis en place : un enregistrement sur une lecture préparée, une écoute comparative et un deuxième questionnaire. Le deuxième objectif de cette étude comporte la catégorisation et l'analyse des erreurs

autour de la liaison produites pour les étudiants, en utilisant la taxonomie descriptive d'Alexopoulou (2006).

Il est révélateur de signaler que toutes les phases comportant cette étude, ont l'objectif final d'améliorer, grâce à un atelier phonétique, la production orale, la perception auditive et les connaissances théoriques de l'échantillon. Le deuxième enregistrement et le deuxième questionnaire seront déterminants pour confirmer cette amélioration qui donneront, en même temps, des pistes sur les besoins des élèves en ce qui concerne la compétence phonétique.

## 2.4. Hypothèses

Les hypothèses suivantes seront vérifiées dans cette étude :

- En raison de l'absence de contenu phonétique spécifique dans les documents officiels, les apprenants peuvent ne pas connaître le phénomène de la liaison.
- Le fait de ne pas employer le phénomène de la liaison dans la langue espagnole entrave sa perception, et par conséquent, sa production en français.
- Les élèves améliorent la réalisation de la liaison après l'atelier phonétique.

Les hypothèses seront éclaircies à travers de ces deux questions de recherche :

1. Dans quelle mesure l'absence de contenu phonétique dans les documents officiels affecte à la production, la perception et les connaissances théoriques phonétiques des élèves d'éducation secondaire ?
2. D'après les résultats obtenus dans l'atelier, quels sont les erreurs phonétiques qui persistent dans la production de la liaison ?
3. Est-ce que le travail concret de la compétence phonétique (en l'occurrence grâce à d'un atelier phonétique didactique) apporte des améliorations dans la prononciation des étudiants ?

## 2.5. Les outils

### 2.5.1. Les tests

Le pré et le post- test ont été présentés sous la forme d'une lecture à voix-haute du texte suivant :

*Un\_ancien\_étudiant de Jacques [Interdite, après un nom propre] est devenu chef d'orchestre [n]. Il a vingt-neuf\_ans [v]. Ses\_études\_ont duré plusieurs\_années [z]. Il a fait son stage à l'orchestre de Paris. C'est # un grand\_orchestre ! [t]. Maintenant, il va s'installer en # Hongrie. [Interdite Devant le « h » aspiré]. Il entre et #il sort du pays # en avion. [Interdite, la conjonction « et »]. Le premier [R] août, Jacques # est*



*parti le visiter* [Interdite, après un nom propre]. *C'est # un pays # à conseiller* [R]  
*absolument* [Nom au singulier + caractérisant].

Le texte comporte dix liaisons obligatoires et sept liaisons interdites. Les élèves ont dû lire le texte individuellement devant un microphone avant et après l'atelier phonétique. Dans chaque lecture, nous avons noté la quantité de liaisons obligatoires et interdites réalisées par chacun d'entre eux.

### 2.5.2. *Les questionnaires*

Afin d'atteindre les objectifs signalés précédemment, trois questionnaires ont été créés au total : deux questionnaires de type fermé dirigés aux élèves et un questionnaire avec des réponses semi-ouvertes réalisé auprès des enseignants.

Le premier questionnaire (voir l'Annexe V) adressé aux apprenants a été déroulé avant la réalisation de l'atelier phonétique. Grâce à ce questionnaire type Likert, nous avons pu connaître le point de vue général des élèves sur la compétence phonétique et ses implications en classe. Les moyennes obtenues seront accompagnées et complétées par les réponses plus ouvertes du questionnaire des enseignants (voir l'Annexe VI). Le deuxième questionnaire (voir l'Annexe VII), rempli par les élèves, appelé aussi questionnaire post-test, est composé de quatre sections. Les trois premières sections font référence aux trois séances de l'atelier phonétique. La quatrième partie correspond aux connaissances pré-acquises des élèves autour des aspects phonétiques travaillés dans l'atelier phonétique et à leur opinion personnelle sur les trois séances.

## 2.6. **Élaboration de l'atelier phonétique (le traitement)**

L'atelier phonétique, créé à partir d'un choix des activités proposées dans les différentes typologies décrites dans le cadre théorique, a été organisé en trois séances. Dans la première séance (voir l'Annexe VIII), centrée sur la perception auditive, commence par une phase de sensibilisation aux faits phonétiques. Elle continue avec une deuxième phase consacrée à la discrimination auditive et à l'identification des échantillons de parole (Champagne- Muzar et Boudages, 1998). Cette première phase est travaillée à partir de l'écoute de dix séquences de doubles mots. Les élèves devaient décider s'ils perçoivent une coupure entre les deux mots. Cette coupure dépendait de l'existence ou non d'une liaison. La deuxième activité s'agit d'une écoute comparative entre deux versions du même texte. Dans le premier texte, les liaisons obligatoires étaient supprimées, à différence de la deuxième, qui les maintenait. Après les écoutes, les élèves devaient répondre aux questions suivantes :

- a) Diriez-vous que les deux audios appartiennent à la lecture du même texte ?
- b) Avez-vous remarqué des différences entre les deux écoutes ? Lesquelles ? Justifiez votre réponse.
- c) Quel est le texte que vous comprenez le mieux ?

La deuxième séance aborde la relation entre phonie et graphie (voir l'Annexe XIX), cela a permis de travailler, plus profondément, la non-correspondance des consonnes <t>, <d>, <s>, <z>, <x> et <v> et son articulation. De ce fait, la deuxième séance a été introduite par une lecture de mots isolés finissant par une consonne muette. Après cette première lecture, les élèves ont dû ajouter un de ces mots : ami, homme ou enfant (les trois mots commençant par voyelle ou un <h> muet). Le but de cet exercice était d'identifier des changements au niveau des schémas prosodiques, notamment celle de la liaison. Ensuite, les élèves ont reçu l'explication sur la liaison obligatoire en tenant comme référence les graphies des consonnes de liaison de Grammont (1914) De plus, les élèves ont reçu une feuille avec un dessin du profil articulatoire (pour réaliser le son [z] et pour pouvoir imiter la position de la bouche et de la langue). Pour continuer le travail sur le repérage de la liaison, les élèves ont écouté la chanson « J'ai trouvé des amis », du groupe *Tryo*, afin d'identifier dans la transcription de l'écoute les liaisons correspondantes. Pour finir, les élèves ont réalisé une tâche créative qui comportait l'identification des liaisons du refrain et des changements pour la maintenir et pour l'éliminer. À la fin de la séance, les élèves ont chanté le refrain en binômes et ils ont dû noter combien de fois ils maintenaient la liaison et combien de fois ne prononçaient pas la consonne muette. Cette partie correspond à la cinquième phase, nommée « production dirigée » par Champagne-Muzar et Bourdages (1998) dans son itinéraire. Finalement, la troisième séance avait comme objectif l'identification de la liaison dans un support écrit. Pour cela, le suivant texte a été créé :

« Nicolas # adore les Pyrénées. C'est vraiment # excitant ! Les # week-ends, il part # avec sa voiture. Tous les # onze jours, sa copine va avec lui. L'autre jour, le couple est tombé nez # à nez sur deux souris\_ et # un # hérisson. Avez-vous # observé ces petits\_animaux de près ? Son voisin # aime les prendre. Vous savez combien # il en dispose ? Douze au total. »

Les élèves ont dû identifier les liaisons en suivant les explications de la séance précédente. Cependant, cette fois-ci, les liaisons étaient interdites (voir 1.3.). Cette séance vise à éviter l'erreur d'ajout signalé dans la taxonomie d'Alexopoulou (2006), par le biais d'une explication théorique des liaisons obligatoires et interdites (voir l'Annexe X). Chacune des liaisons distinguées dans le texte est associée à une règle présentée dans l'explication théorique. Cette association amène les élèves à identifier la règle générale dans des exemples concrets, ainsi qu'à différencier les deux types de liaison présentés dans le deuxième exercice.

## 2.7. Résultats attendus à la fin de l'atelier

D'après les hypothèses citées précédemment, nous espérons une amélioration grâce à cet atelier phonétique, de la production orale et de la perception auditive des élèves, ainsi qu'une résolution des doutes au niveau théorique. Les résultats attendus seraient les suivants :

1. Sensibiliser l'apprenant aux sons/phénomènes absents dans l'inventaire phonologique de la langue espagnole au niveau auditif et au niveau graphique.
2. Donner des différentes possibilités d'enseigner un contenu spécifique, dans ce cas, la liaison.
3. Arriver à intégrer les connaissances phonétiques étudiées dans des situations de communication différentes.

### 3. ANALYSE DES RÉSULTATS

L'objectif principal de ce travail est de mettre en évidence les conséquences que l'écart existant au niveau de la compétence phonétique dans le curriculum entraîne. Pour cela, il est nécessaire de signaler l'impact direct que ce manque aura au niveau des aptitudes phonétiques chez l'apprenant. Sur la base des réponses obtenues dans le premier questionnaire remis aux élèves, et complété par le questionnaire adressé aux enseignants, les données reflètent d'une manière objective l'importance accordée à la compétence phonétique dans les classes FLE au niveau de l'éducation secondaire. A travers des enregistrements, nous serons en mesure de signaler, directement, les problèmes au niveau de la production orale qui peuvent survenir en raison de la lacune curriculaire.

Il convient également de souligner de la part des trois séances qui comportent l'atelier phonétique, et bien que n'ayant pas cela comme objectif spécifique, la possibilité de vérifier la production, la perception et les connaissances théoriques phonétiques des élèves autour des liaisons obligatoires et interdites. Dans cette section, nous avons également l'intention d'analyser des documents de production orale (les enregistrements) pour sélectionner les erreurs, concernant la liaison, commises par les étudiants en utilisant la première taxonomie descriptive d'Angelica Alexopoulou (2006), présentée précédemment dans ce document.

#### 3.1. Analyse sur la place donnée à la compétence phonétique auprès les réponses des élèves du premier questionnaire (pré-test)

Le graphique de la Figure 1. montre la moyenne des réponses obtenues dans le questionnaire pré-atelier, dont l'axe vertical reflète l'échelle type Likert en 5 degrés (1=Pas du tout d'accord, 5=Tout à fait d'accord) employée dans les questionnaires et l'axe horizontale numérote les questions réalisées. Les deux groupes ont été analysés séparément afin de vérifier si les réponses obtenues varient en fonction du niveau académique des étudiants. Dans ce cas, bien que les réponses soient plus variées dans le groupe B (ET=0.72) que dans le groupe A (ET=0.58), le tracé des lignes est très similaire dans les deux groupes, ce qui révèle une opinion commune sur la compétence phonétique et ses implications en classe.

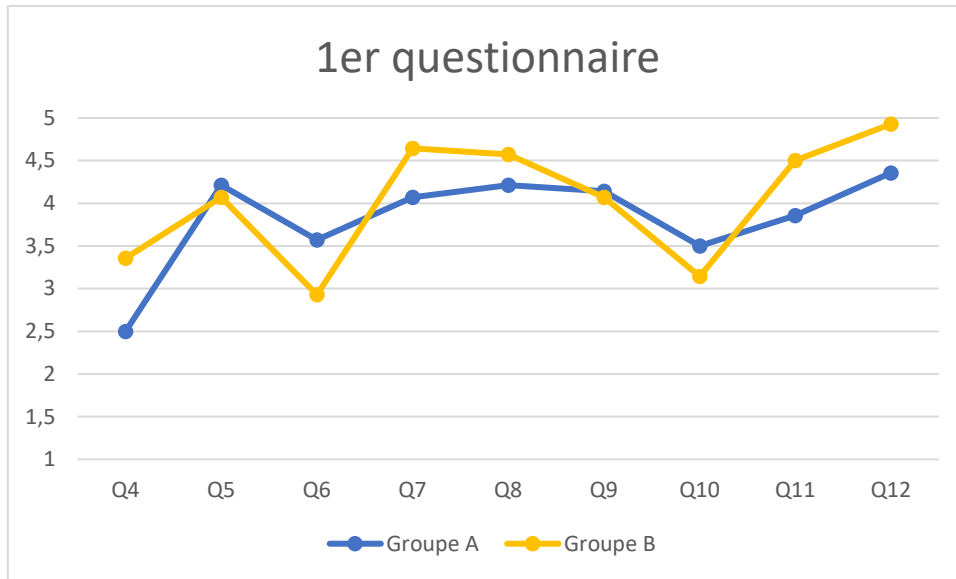


Figure 1. Réponses du 1er questionnaire adressé aux élèves. Comparaison entre le Groupe A et le Groupe B

C'est intéressant de souligner le point Q4 dédié au travail de la phonétique en cours de français. Les étudiants considèrent ce travail comme insuffisant et devraient se voir accorder plus d'importance. D'autre part, la majorité des étudiants interrogés sont d'accord avec la nécessité de travailler la phonétique en cours (Q5) ainsi que d'être corrigés dès qu'ils réalisent une erreur phonétique (Q7). Dans la Q6, relative à considérer leur prononciation dans la langue française comme un problème, la moyenne des réponses des élèves montre un désaccord avec cette affirmation.

Les bénéfices de travailler la phonétique en cours ; ont été présentés sous forme d'affirmations :

Q8 : Travailler la phonétique sert à augmenter ta confiance en vous lorsque tu parles.

Q9 : Travailler la phonétique aide à améliorer ta compréhension orale.

Q10 : Travailler la phonétique t'aide à comprendre d'autres aspects de la langue tels que la grammaire, le lexique, entre autres.

Q11 : Travailler la phonétique te permet de mieux te faire comprendre.

Q12 : Travailler la phonétique facilite la communication avec les locuteurs natifs.

Il convient donc de noter que la moyenne obtenue à la Q10 descend considérablement par rapport aux autres affirmations (Q8, Q9, Q11 et Q12), qui indiquent que les élèves sont d'accord pour dire que le travail phonétique aide positivement. Ce point nous donne un indice essentiel où, une fois de plus, nous voyons l'influence directe de l'écart qui fait que les aspects phonétiques sont laissés de côté par rapport aux autres contenus présentés dans le curriculum (pour plus d'informations voir l'Annexe V).

### **3.2. Analyse sur la place donnée à la compétence phonétique auprès les réponses des enseignants**

Au cours de ces stages, j'ai eu des contacts avec deux enseignants de français aux profils totalement différents, ce qui a rendu très intéressante la comparaison de leurs opinions sur l'enseignement de la phonétique en FLE. Toutefois, il convient de noter que les résultats de l'enquête peuvent ne pas être représentatifs de l'opinion générale des enseignants de FLE de l'éducation secondaire. Les deux enseignants interrogés représentent les deux pôles du spectre que l'on peut trouver en tant que professeur de FLE. D'une part, nous avons l'enseignant A représentant un professeur ayant déjà 32 ans d'expérience dans le domaine, avec une formation spécifique dans le champ de la phonétique française et avec une approche de l'enseignement phonétique d'un point de vue plus pratique, où sa grande expérience est utilisée comme outil de base complété par le manuel de FLE. D'autre part, nous avons l'enseignant B, qui n'a qu'un an d'expérience et qui a une approche plus théorique de la compétence phonétique. Le principal outil qu'il utilise est le manuel scolaire qui détermine les éléments phonétiques enseignés en classe. Il faut souligner que les deux enseignants ont des avis différents sur la difficulté d'enseigner cette discipline. L'enseignant A ne constate pas de grandes difficultés, contrairement à l'enseignant B qui considère qu'il s'agit d'une tâche plus complexe car, comme il le décrit lui-même : « Les sons ne sont pas évidents pour les élèves et de nombreuses erreurs très basiques persistent dans les niveaux supérieurs ». En termes de technique d'enseignement, les deux enseignants utilisent l'écoute d'un modèle et l'imitation ou la répétition de celui-ci. L'enseignant B utilise également la lecture à voix haute pour travailler la prononciation des élèves. Les deux enseignants s'accordent à dire que la phonétique est une compétence qui doit être enseignée dès le début sans la dissocier des autres contenus.

### **3.3. Analyse de la maîtrise de la liaison des élèves (post-test)**

Dans cette section, nous analyserons la maîtrise de la liaison par les élèves à partir de trois approches : la perception, la production et les connaissances théoriques. Les données obtenues par chaque groupe ont été présentées séparément afin de déterminer s'il existe une tendance généralisée dans chacune des approches. De cette façon, non seulement les points qui nécessitent une intervention didactique seront reflétés, il sera également possible de vérifier s'il existe une différence de résultats entre les deux groupes de niveaux différents.

#### **3.3.1. La perception de la liaison**

Afin de mesurer le niveau de perception des élèves, deux activités ont été réalisées lors de la première séance de l'atelier phonétique. La première activité, définie au point 2.6., a montré de quelle

manière les étudiants étaient capables d'identifier parfaitement les deux cas dans lesquels la liaison n'a pas eu lieu (en/haut et elle/parle). Les résultats en général (voir Figure 2.), concernant les cas avec liaison, ont été plutôt positifs, à l'exception de la dernière séquence de doubles mots (Premier\_ami) dans laquelle, les élèves ont montré un manque d'identification correcte de la liaison (probablement dû au son [R] absent dans l'inventaire phonétique de la langue espagnole). En revanche, la séquence (un\_homme) reflète la non-perception de la nasalité du [n] chez environ un tiers de chaque groupe, car le mot « un » maintient le son [n] avec ou sans liaison ultérieure (ex. : un\_homme /un garçon). La liaison annule la nasalité du son [n].

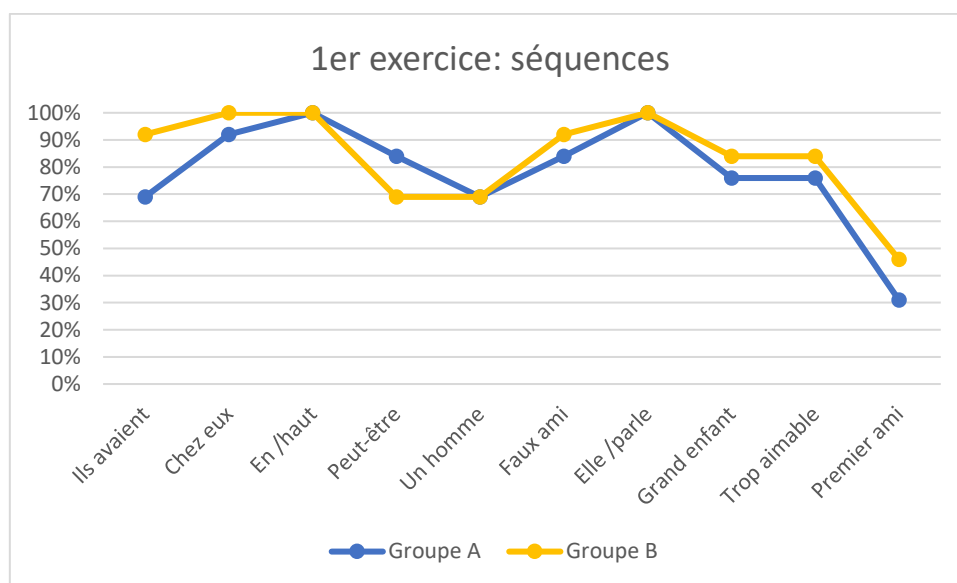


Figure 2. Résultats du premier exercice de la première séance de l'atelier phonétique. Comparaison entre le Groupe A et le Groupe B

Dans la deuxième activité de la session, définie au point 2.6., nous avons remarqué le fait que tous les apprenants de cette étude (à l'exception d'un seul) étaient d'accord pour dire que le deuxième audio, qui respectait toutes les liaisons, pouvait être mieux compris (quatre élèves sur vingt-sept ont même pensé qu'il s'agissait d'un texte différent). Toutefois, la raison de l'incompréhension du premier audio diffère d'un étudiant à l'autre, dont les réponses varient de la manière suivante (voir Tableau 3.).

Quantité d'élèves	Raison
4	Meilleure prononciation dans le deuxième audio
3	Plus compréhensible (sans une raison spécifique)
2	Le deuxième audio est plus clair
1	C'est un texte différent
1	L'utilisation de "ils" au lieu de « il »
1	Les "S" finales
1	Manque de liaisons

Tableau 3. Réponses de la deuxième activité de la première séance du Groupe A

Dans le groupe B (à l'exception de deux personnes) tous les apprenants ont mentionné la prononciation comme principale cause d'incompréhension du premier audio (voir Tableau 4.).

Quantité d'élèves	Raison
7	La prononciation
1	La prononciation et la clarté
2	La prononciation et l'enchaînement
1	La prononciation et l'intonation
1	L'intonation et la ponctuation
1	La liaison

Tableau 4. Réponses de la deuxième activité de la première séance du Groupe B

Seulement deux étudiants ont été capables d'identifier de manière spécifique que la raison pour laquelle ils comprenaient mieux ou moins bien les audios dépendait de l'utilisation correcte de la liaison. Ces résultats nous montrent que le niveau de conscience que les étudiants ont du phénomène de liaison et de sa valeur dans la compréhension du discours est très faible, ce qui prouve une fois de plus la pertinence de ce travail.

### 3.3.2. La production de la liaison

Avant l'atelier phonétique, les élèves ont lu le texte disponible dans le point 2.6., enregistré afin d'identifier leur capacité à produire la liaison obligatoire et la liaison interdite sans explication préalable de l'objectif de l'exercice. Afin de pouvoir visualiser s'il existe un modèle de difficulté de production dans les deux groupes, chaque groupe a été analysé séparément.

Le premier graphique (où l'axe vertical correspond au nombre d'apprenants en pourcentage et l'axe horizontal à chaque liaison obligatoire spécifique) reflète deux traits avec des courbes et des tracés différents mais convergents dans les liaisons (plusieurs\_années, grand\_orchestre, premier\_août et conseiller\_absolument) (voir Figure 3.). Il y a une différence de 14% entre les deux groupes dans la réalisation totale des liaisons obligatoires (Groupe A=54% et Groupe B=68. La tendance à omettre la liaison du son [z] (sauf pour la séquence « ses\_études »), du son [t] (grand\_orchestre) et du son [R] du verbe à l'infinitif (conseiller\_absolument) prévaut dans les deux groupes. D'autre part, le troisième type d'erreur correspondant à la taxonomie descriptive d'Alexopoulou (2006) est identifié dans les enregistrements : le choix erroné d'éléments, produit par la non-correspondance entre graphie-phonie et influencé par les stratégies de lecture de la L1. Parmi les 86% d'élèves du groupe A qui ont effectué la liaison (neuf\_ans), seulement le 8% (7% de l'ensemble total des élèves) ont prononcé le son [v] correctement, tout comme 23% du nombre total d'élèves du groupe B. Dans le cas de la liaison (grand\_orchestre), tous d'entre eux ont prononcé le son [d] au lieu du son [t] requis.



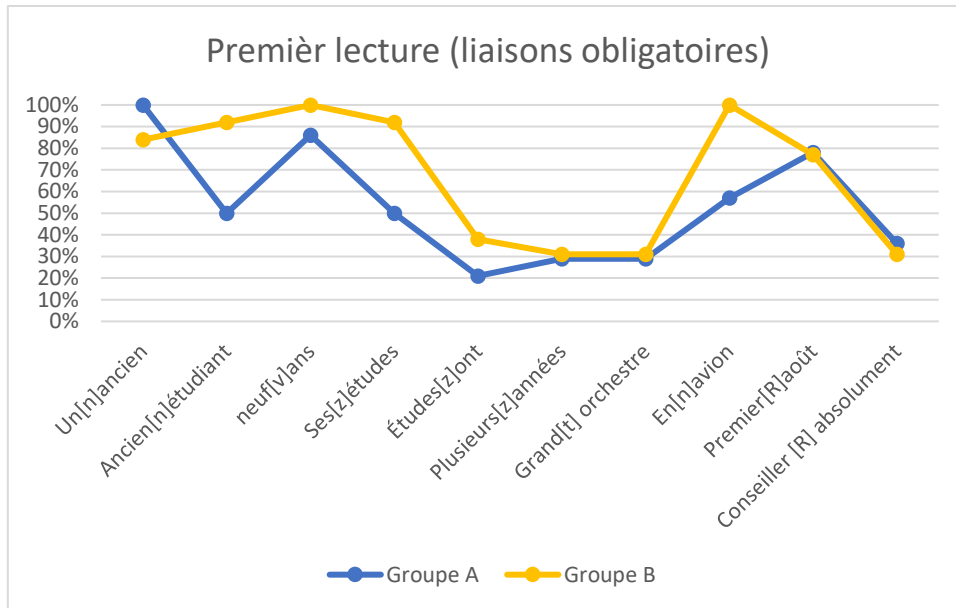


Figure 3. Pourcentage des élèves qui ont réalisé les liaisons obligatoires dans la première lecture. Comparaison entre Groupe A et Groupe B

Les données obtenues sur la réalisation de la liaison interdite dans le deuxième graphique se sont avérées très intéressantes en raison de la disparité des résultats obtenus (voir Figure 4.). D'une part, il y a le cas de la liaison interdite (pays#à) réalisée par le Groupe B, dans lequel aucun élève n'a produit d'erreurs. En revanche, on observe le cas des liaisons interdites (Jaques#est et c'est#un), répétées deux fois dans le texte, où le pourcentage de réponses correctes varie de la première à la deuxième fois. Cependant, les erreurs sont toujours de type ajout, très probablement en raison d'une incapacité à distinguer la liaison obligatoire de la liaison interdite. Le pourcentage de réalisation totale des liaisons interdites est pratiquement le même dans les deux groupes (Groupe A=39%, Groupe B =35%), ce qui montre que cet échec peut être général et indépendant du niveau de connaissance de chaque groupe.

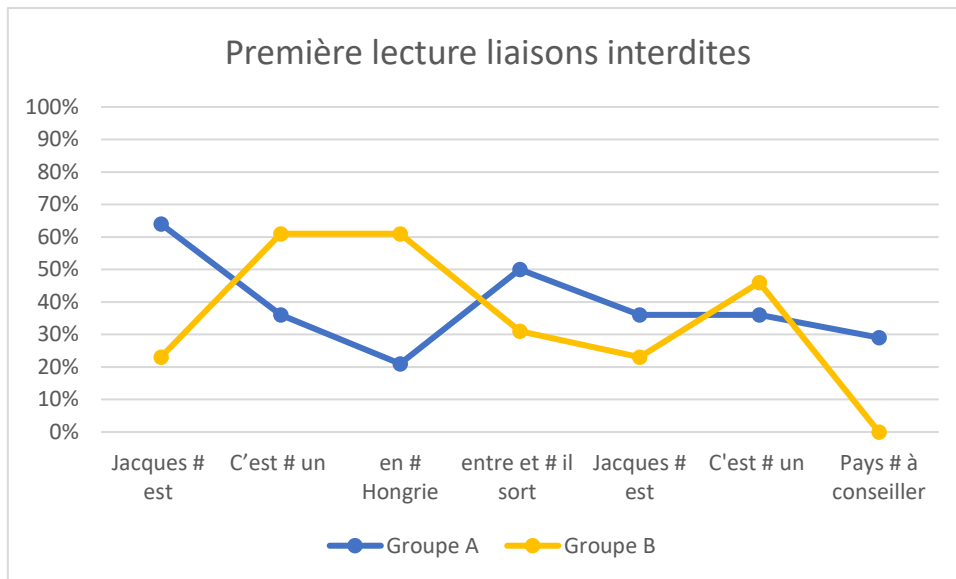


Figure 4. Pourcentage des élèves qui ont réalisé les liaisons obligatoires dans la première lecture. Comparaison entre Groupe A et Groupe B

Note. Nous avons comptabilisé les liaisons interdites qui n'ont pas été respectées. De ce fait, 0% correspond à une maîtrise parfaite de la liaison interdite.

Après l'analyse des enregistrements, nous pouvons constater que le niveau de production de la liaison des élèves n'est pas tout à fait satisfaisant. En rapportant cette information directement à l'objectif de ce travail, nous pouvons affirmer qu'il y a un manque au niveau phonétique, spécifiquement dans la réalisation de la liaison, tant au niveau de l'identification écrite que dans la production orale.

### 3.3.3. Les connaissances théoriques sur la liaison

Une fois l'atelier phonétique et le deuxième enregistrement terminés, les élèves ont rempli un second questionnaire divisé en quatre sections. La première section (Q2-Q5) mesure l'opinion des élèves sur leurs connaissances préalables à l'atelier phonétique. Une tendance à la baisse peut être clairement observée dans les deux groupes (voir Figure 5.). La moyenne de l'échelle de Likert diminue avec le degré de précision des termes, la plupart des élèves des deux groupes étaient conscients du phénomène de la liaison (Q2) et des consonnes finales muettes (Q3). En revanche, la grande majorité ignorait l'existence de la liaison interdite (Q5). Les résultats montrent une perception plus négative en termes de connaissances métalinguistiques phonétiques dans le Groupe B par rapport au Groupe A, ce qui s'avère très intéressant, car il se situe à un niveau plus élevé académiquement parlant.

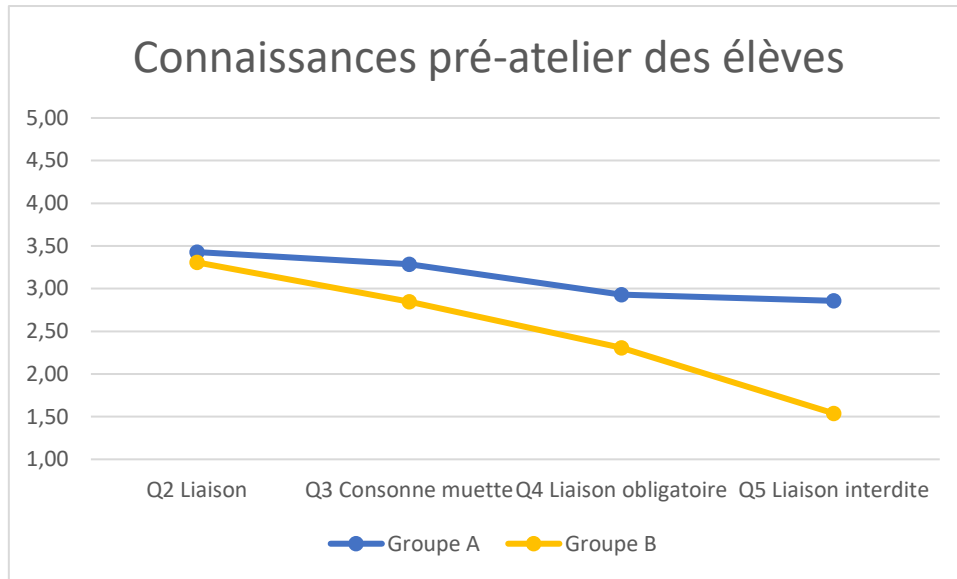


Figure 5. Réponses de la première section du deuxième questionnaire. Comparaison Groupe A et Groupe B

### 3.4. Analyse comparative entre les deux enregistrements (pré-et post-atelier)

Afin de mesurer l'impact de l'atelier phonétique sur la production de liaisons des élèves, les résultats obtenus dans les enregistrements effectués avant et après l'atelier ont été comparés. Pour poursuivre la même dynamique, les deux groupes seront analysés séparément. Cela permettra de confirmer si l'atelier phonétique a eu un impact positif sur la production et les connaissances théoriques des apprenants et les erreurs restantes, qui seront d'un grand intérêt pour les recherches futures, seront signalées.

Dans les deux groupes (voir Figure 6. et Figure 7.), une amélioration de la performance générale de la liaison obligatoire a été observée (Groupe A= d'un 45% à un 76%, Groupe B d'un 68% à un 78%), sauf pour la liaison entre les (neuf\_ ans) du Groupe B qui s'est aggravée. Néanmoins, une amélioration du pourcentage d'élèves prononçant correctement le son [v] (neuf\_ ans) a été constatée, passant de 23% en première lecture à 45% en seconde, contrairement au son [t] (grand\_ orchestre) qui a continué à être prononcé avec la même correspondance graphie-phonie [d] dans tous les cas. La prononciation du son [z] (ses\_ études, études\_ ont et plusieurs\_ années), qui a été travaillé dans la deuxième session consacrée à la relation graphie-phonie, mérite d'être mentionnée. L'écoute de la chanson "J'ai trouvé des amis", la pratique en binôme et la représentation visuelle du profit articulatoire du son [z] ont montré des améliorations substantielles dans la production de la non-correspondance entre graphie-phonie de son. Cependant, il y existe un manque de consistance satisfaisante de la production de la liaison obligatoire, ce qui montre qu'il n'y a pas encore une pleine conscience de quand il faut la réaliser.

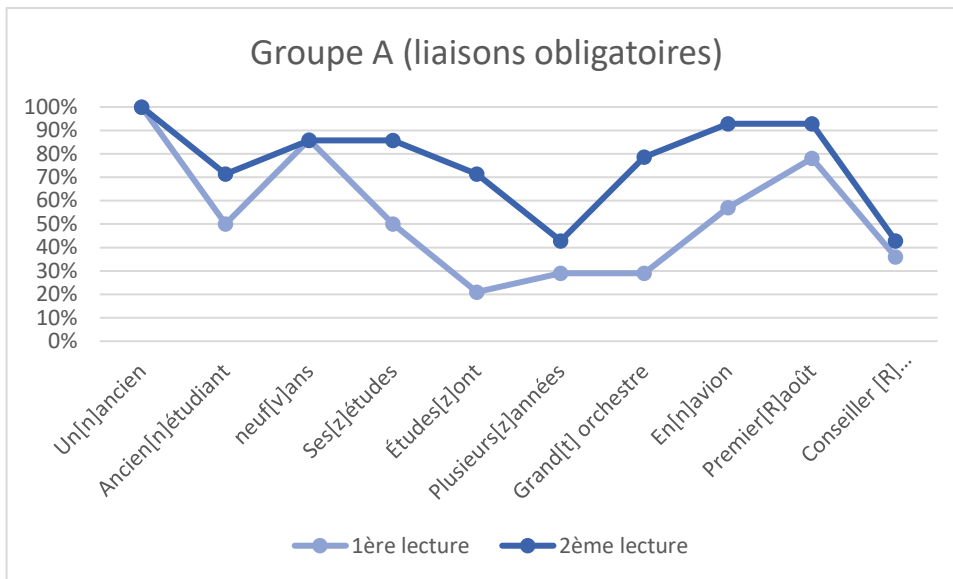


Figure 6. Comparaison de la première et la deuxième lecture du Groupe A (liaisons obligatoires)

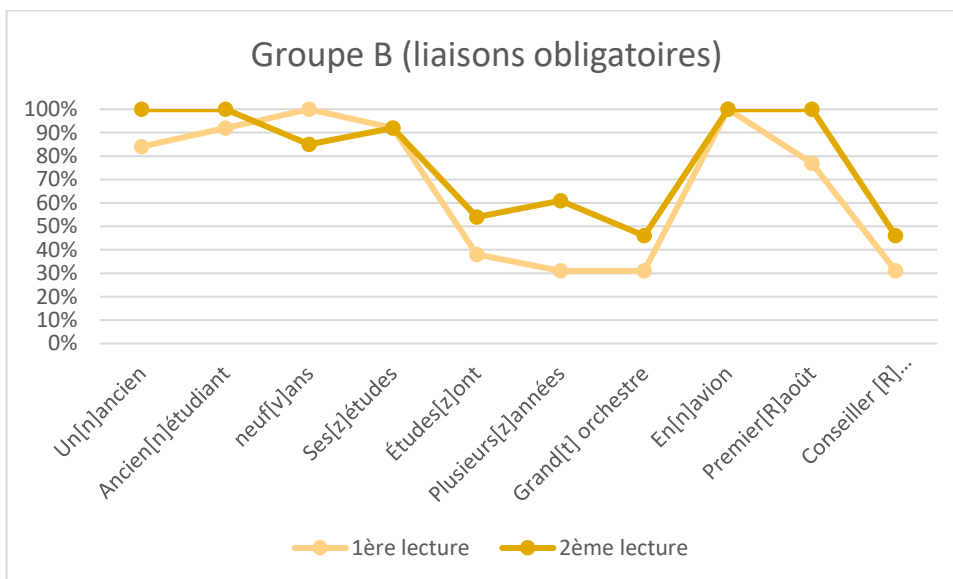


Figure 7. Comparaison de la première et la deuxième lecture du Groupe B (liaisons obligatoires)

Les résultats du deuxième enregistrement n'ont pas été ceux escomptés en ce qui concerne la liaison interdite (voir Figure 8 et Figure 9.). Dans le Groupe A, nous avons observé une augmentation de l'utilisation de la liaison interdite (de 39% à un 45%) et seulement une réduction dans le Groupe B (de 35% à un 30%). Cela peut s'expliquer par deux raisons différentes :

- D'une part, il y a la possibilité d'être confronté à un phénomène appelé hypercorrection (Alexopoulou, 2005, p.113) causé par l'influence de la liaison obligatoire travaillée en atelier.

Ce phénomène consiste à faire des erreurs causées par une correction exagérée d'un élément, dans ce cas, l'utilisation inadéquate de la liaison.

- D'autre part, il faut souligner la situation phonétique spécifique de certains élèves qui, comme l'indique Racine (2016), obtiennent initialement de bons résultats car ils prononcent toutes les lettres comme s'ils lisaient en L1. Cependant, au moment de réaliser les liaisons interdites, ils réalisent toutes les erreurs.

Dans les deux groupes, la production de la liaison interdite (en#Hongrie) se distingue en raison de la particularité de la langue française d'être dotée de deux types de <h> différents (<h> muet et <h> aspiré), particularité que la L1 ne possède pas. De même, le taux de réussite des liaisons interdites (Jacques#est) et (c'est#un) continue à varier de la première à la deuxième occurrence, ce qui montre que les élèves, même après l'atelier phonétique, ne maîtrisent pas encore l'usage de la liaison interdite.

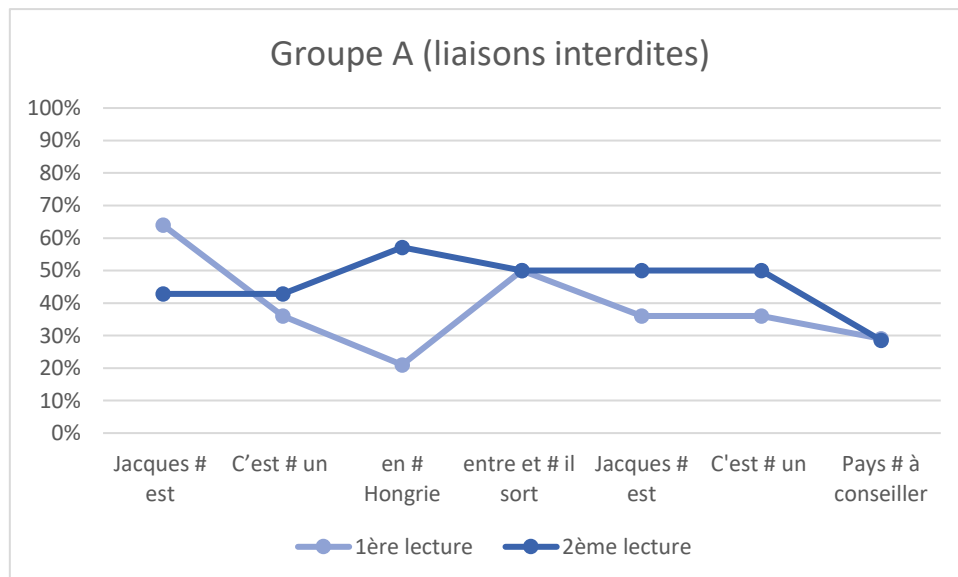


Figure 8. Comparaison de la première et la deuxième lecture du Groupe A (liaisons interdites)

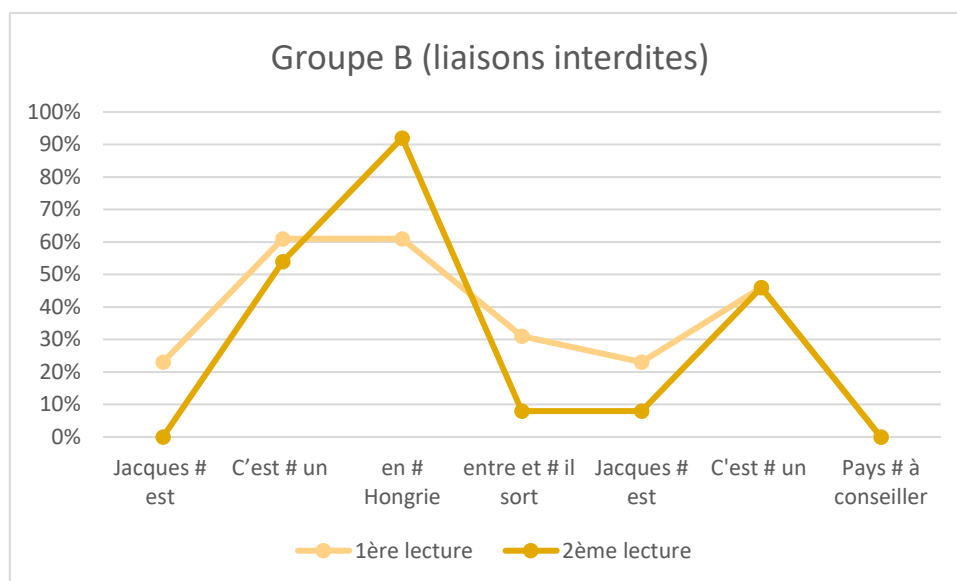


Figure 9. Comparaison de la première et la deuxième lecture du Groupe B (liaisons interdites)

### 3.5. Atteinte de la maîtrise de la liaison par rapport aux résultats obtenus

Dans cette partie du travail, les résultats obtenus par chaque groupe au point 3.3. sont comparés aux réponses du second questionnaire. De cette façon, en plus de connaître l'opinion des élèves sur l'atelier phonétique, il sera possible de vérifier si les réponses correspondent aux résultats obtenus.

#### 3.5.1. La perception

Le résultat de la Q6 (J'ai eu des difficultés pour savoir si j'écoutais un son ou deux sons) correspond au pourcentage de bonnes réponses obtenues dans le premier exercice de la première séance de l'atelier (Groupe A=78%, Groupe B=84%) (voir Figure 10.). En revanche à la question 7, malgré le fait que les élèves aient tous choisi le deuxième enregistrement (avec liaisons), comme étant le plus reconnaissable, un seul étudiant dans chaque groupe a mentionné l'utilisation de la liaison, littéralement, ce qui démontre, une fois de plus, la pertinence de ce travail et qu'il y existe un manque de prise de conscience totale lors de l'identification de ce phénomène aussi par l'écoute.

Enfin, à la Q8, il a été tenté d'obtenir des informations sur le niveau de curiosité suscité par la première séance (étant donné que les étudiants n'ont reçu aucune information préalable ou ultérieure sur le thème de l'atelier : la liaison), afin de maintenir la motivation des élèves et de stimuler une écoute plus attentive pour la deuxième session (où ils ont reçu des informations sur le sujet).

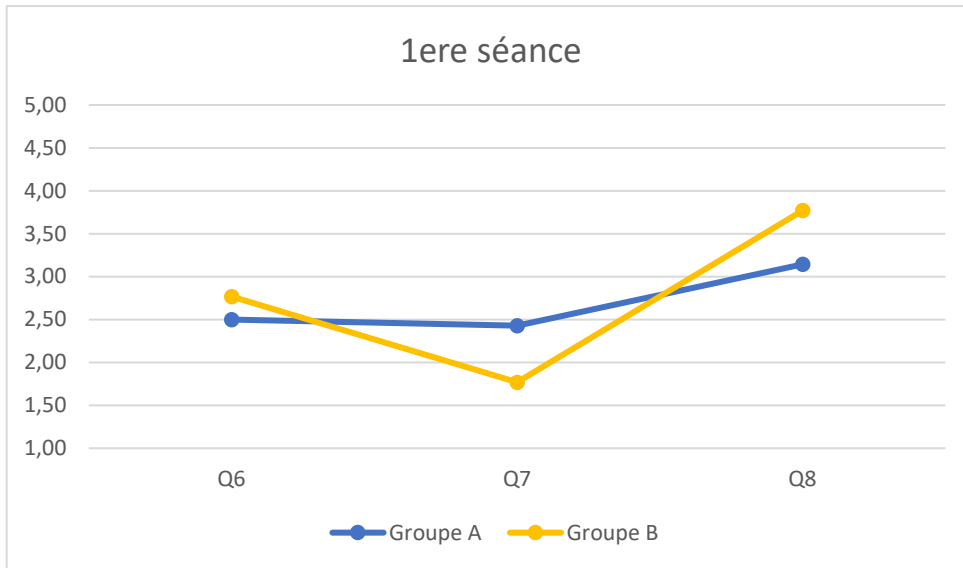


Figure 10. Réponses de la deuxième section (sur la première séance) du deuxième questionnaire. Comparaison Groupe A et Groupe B

### 3.5.2. La production

Lors de la deuxième séance la liaison obligatoire a été pratiquée à l'aide de la chanson « J'ai trouvé des amis ». Cette session était composée de plusieurs phases. Elle a commencé par une brève explication de l'altération des consonnes muettes, due au phénomène de liaison, dans laquelle les élèves ont confirmé l'affirmation de la Q9 : Les explications sur les consonnes muettes et la liaison étaient claires (voir Figure 11.). La phase suivante, qui consistait à chanter (Q11) et à pratiquer la liaison avec des collègues (Q12) a permis de travailler la prononciation de la liaison obligatoire, cependant, le profil articulatoire pour la prononciation correcte du son [z], montré dans cette séance, n'a pas obtenu un accueil aussi satisfaisant de la part des élèves. Par ailleurs, la pratique de la liaison (Q13) à haute voix avec des collègues ne semble pas avoir eu un résultat négatif en termes de gêne, étant donné qu'il s'agit d'élèves adolescents plus enclins à ce type de complexe. En effet, selon les réponses ouvertes du questionnaire, c'est la séance qu'ils ont le plus appréciée (19 sur le total d'élèves, 27) en raison de la prédominance d'activités pratiques.

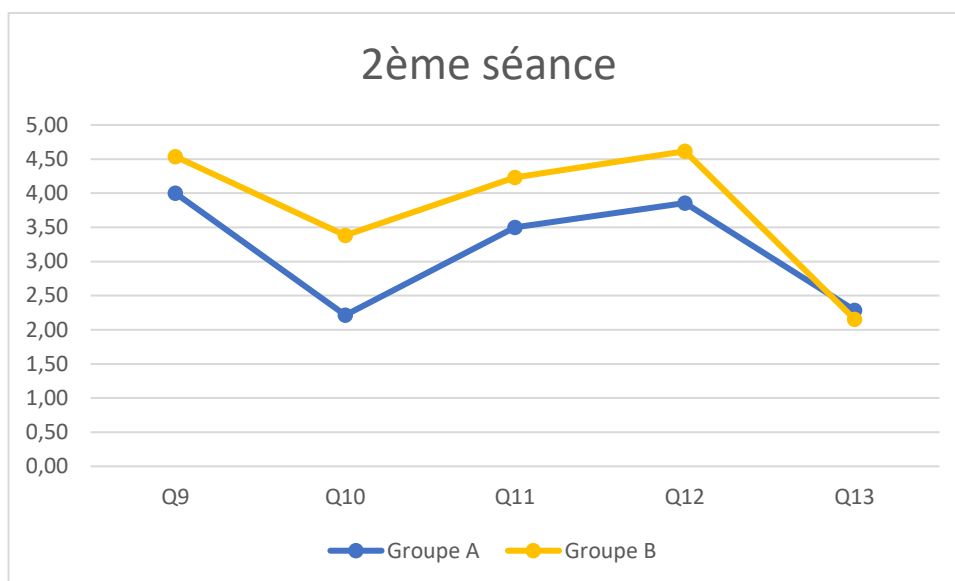


Figure 11. Réponses de la troisième section (sur la deuxième séance) du deuxième questionnaire. Comparaison Groupe A et Groupe B

### 3.5.3. Les connaissances théoriques

La majorité des étudiants sont d'accord avec l'affirmation de la Q14 du second questionnaire (voir Figure 12) : L'explication théorique est nécessaire pour la réalisation de la liaison. Ceci démontre l'objectif principal de ce travail. Il est impératif de traiter la compétence phonétique en classe comme toute autre compétence présente dans le curriculum. Bien que les élèves aient l'impression de bien comprendre la différence entre la liaison obligatoire et la liaison interdite (Q15), les résultats obtenus dans les enregistrements montrent que des doutes subsistent au niveau de la production, même après l'atelier phonétique.

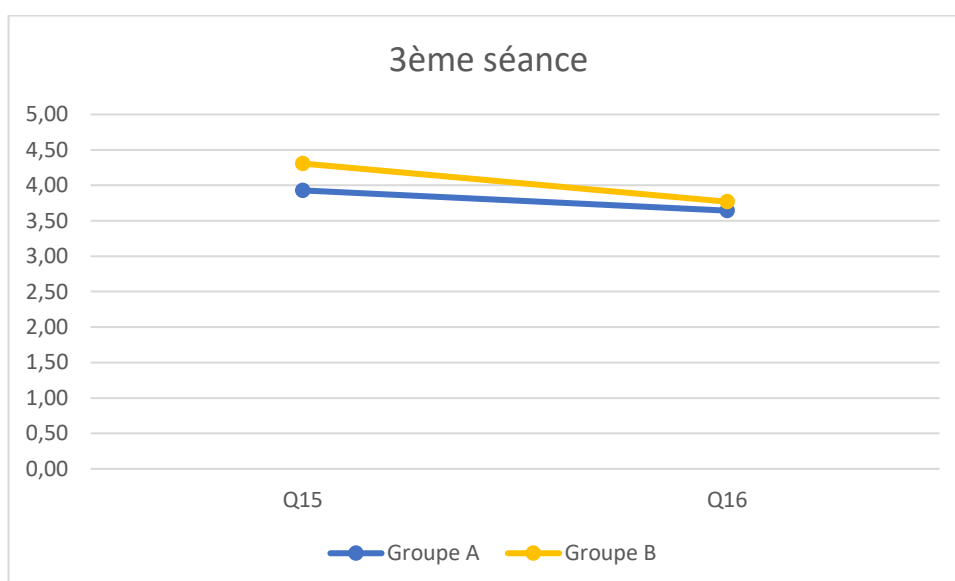


Figure 12. Réponses de la deuxième section (sur la troisième séance) du deuxième questionnaire. Comparaison Groupe A et Groupe B



## CONCLUSIONS ET QUESTIONS OUVERTES

Cet article se penche sur la question de savoir comment le manque de spécification du contenu phonétique dans le programme de l'école secondaire peut affecter la perception, la production et les connaissances phonétiques théoriques des élèves. La pertinence de cette étude est démontrée par le fait qu'un atelier phonétique sur la liaison a été effectué, où des résultats pertinents sur la question et directement liés aux objectifs principaux de ce travail ont été obtenus : analyser les effets causés par cette lacune curriculaire, réaliser un diagnostic tridimensionnel qui catégorise et analyse les erreurs commises au niveau phonétique par les élèves hispanophones et améliorer la maîtrise de la liaison par les élèves grâce à l'atelier phonétique.

Afin de tester la première hypothèse, concernant la relation directe de l'écart curriculaire avec le niveau de production, de perception et de connaissances théoriques sur la liaison, une première analyse (pré-atelier) a été réalisée, révélant le niveau de production et de perception des étudiants sur ce phénomène. Ces données reflètent une production de la liaison plus positive que prévue, compte tenu de son absence dans le curriculum. Cependant, il y a une incohérence dans leur production qui montre un manque de connaissance de la règle en question (reflété dans les réponses du deuxième questionnaire). Les élèves effectuent la liaison de manière inconsciente, ce qui rend difficile sa correction ou son amélioration. D'autre part, des erreurs communes de production ont été trouvées concernant la non-correspondance entre graphie-phonie et la différenciation du <h> muet et du <h> aspiré, causée par l'influence de la L1 qui maintient une correspondance graphie-phonie « transparente » (Racine, 2016, p.150).

En ce qui concerne la perception, nous écartons la raison de l'existence d'un « crible phonologique » chez l'élève hispanophone qui empêche l'identification de la liaison. Les résultats obtenus dans la première activité de la première session reflètent une grande capacité perceptive au moment de distinguer les séquences avec et sans liaison. De cette façon, nous écartons la deuxième hypothèse de ce travail, liée à l'impossibilité de percevoir la liaison en raison de l'absence d'un phénomène phonétique exact dans la langue espagnole. Cependant, la non-identification de la liaison par les élèves comme une conséquence pour mieux comprendre un texte oral (deuxième activité de la première session), une fois de plus, reflète le manque de connaissances métalinguistiques phonétiques qui ont une relation directe avec la production orale chez les élèves.

De manière à vérifier la troisième hypothèse présentée dans ce document, qui fait état d'une amélioration de la performance des élèves dans la liaison à la suite de l'atelier phonétique, la question suivante a été posée : De quelle manière l'atelier phonétique a-t-il affecté la maîtrise de la liaison par les élèves ? D'une part, sur la base des comparaisons des deux enregistrements, nous avons observé un plus grand nombre de liaisons obligatoires produites dans les deux groupes après l'atelier.

Cependant, bien que ce ne soit pas l'objectif principal de cet atelier, il n'y a guère eu d'amélioration dans l'articulation des sons sans correspondance directe avec leur graphie. D'autre part, les résultats obtenus dans la production des liaisons interdites, bien qu'ils ne soient pas entièrement satisfaisants, ont révélé deux comportements chez certains élèves qui ne sont pas sûrs de maîtriser complètement l'utilisation de la liaison :

1. S'en tenir aux stratégies de lecture de la L1, en effectuant toutes les liaisons obligatoires et en ne respectant aucune liaison interdite.
2. Subir les conséquences du phénomène d'hypercorrection, en transférant les règles correspondant à la liaison obligatoire vers la liaison interdite.

D'après ces résultats, il ne faut pas seulement signaler l'erreur mais également l'étudier et l'analyser. Il n'y a en effet aucun intérêt à ce que l'apprenant imite et répète la forme correcte sans savoir pourquoi, car cela peut provoquer d'autres erreurs, à terme, fossilisables. Il est important qu'il puisse prendre conscience de ses erreurs, qui doit commencer par une compréhension des règles métalinguistiques elles-mêmes.

Il est donc difficile de donner une réponse conclusive à la troisième hypothèse de l'étude. Les élèves ont augmenté leur production de la liaison obligatoire, mais n'ont guère amélioré (et parfois même détérioré) les résultats de la liaison interdite. Cependant, il ne faut pas oublier que nous comparons essentiellement les résultats obtenus dans un atelier composé de trois séances, avec des résultats qui reflètent les connaissances acquises, au moins, tout au long de l'enseignement secondaire, qui ont été déterminées par le manuel correspondant et les décisions du corps enseignant.

Il serait fascinant de pouvoir comparer à l'avenir la production de la liaison des mêmes élèves pour voir si l'atelier phonétique a servi d'outil de sensibilisation à la production de la liaison. Il serait également très intéressant d'analyser l'impact que la réalisation de cet atelier phonétique aurait sur les niveaux inférieurs de l'enseignement secondaire. D'autre part, nous invitons les futurs étudiants qui veulent faire un mémoire de fin d'études, d'imiter l'itinéraire marqué par cette étude en utilisant d'autres éléments phonétiques ou phonologiques indiqués au point 1.2.1., puisque c'est une façon de pouvoir compléter la lacune signalée dans le curriculum.

Enfin, nous espérons avoir suscité, à travers ce travail, une réflexion sur le rôle essentiel et les implications pédagogiques de la compétence phonétique dans l'enseignement du FLE, et plus particulièrement, dans le processus d'apprentissage des élèves de l'éducation secondaire. La non-spécificité du programme de compétence phonétique conduit les enseignants à effectuer des recherches et une planification plus poussée lorsqu'ils déterminent les éléments phonétiques à travailler dans chaque contexte et à chaque niveau (afin d'atteindre la progression requise dans le CECR). Une concrétisation des éléments dans le curriculum faciliterait l'évaluation de la compétence phonétique d'une année à l'autre, générant ainsi une prise de conscience de la progression des élèves,

qui se reflétera dans leur prononciation, et par conséquent, dans leur production et leur compréhension de la langue française.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abel, C. (2018). L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences / l'approche actionnelle – opposition ou synergie ?. *Revue TDFLE*, 72. [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1279](https://doi.org/10.34745/numerev_1279)
- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios lingüísticos Aplicada*, 41, 103-124.
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum* 5, 17-35.
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 79-98. <https://doi.org/10.4000/aile.1153>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation : a reference for teachers of english to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Champagne-Muzar, C., et Bourdages, J. ( 1998). *Le point sur la phonétique*. CLE International.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les Editions Didier.
- Coste, D. (1986). Didactique et diffusion du français langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 17-30.
- Deswarte, C., Baquero, F. J., Reyes-Rincón, J. H., & Plata-Peñafort, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. DOI : 10.11144. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 59-76. doi:<https://doi.org/10.4000/aile.1153>
- Dufeu, B. (2018). *Prononciation et CECRL*. Consulté le mars 31, 2021, sur Psychodramaturgie Site Web: <https://cutt.ly/7ncBIJ2>
- Durand, J., et Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18(01), 33-66. doi:<https://doi.org/10.1017/S0959269507003158>
- Grammont, M. (1914). *La prononciation française*. Delagrave.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didactique du Français, Didier Hatier.
- Larousse. (s.d.). *Sandhi. Dictionnaire en ligne*. Consulté le mars 30, 2021, sur <https://cutt.ly/tncNpDz>
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Hachette FLE.
- Loiseau, Y. (2008). De la phonétique et de l'oralité dans les manuels de FLE : Le cas de Connexions 3. *Synergies Espagne*, 1, 123-132.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009165>
- Mertens, P. (2019). *Phonétique, phonologie et prosodie du français*. Acco.

- Moyer, A. (2013). *Foreign accent : the phenomenon of non-native speech*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Navarra, Departamento de Educación. (1993). Decreto Foral 67/1993, de 22 de febrero, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en la comunidad foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 15-5-1993, 60. <https://cutt.ly/gncgLrX>
- Navarra, Departamento de Educación. (2015). Decreto Foral 24/2015 del 11 de noviembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 2-7-2015, 127. <https://cutt.ly/YncoW2J>
- Neufeld, G. (2006). Towards a Theory of Language Learning Ability. *Language Learning* 29(2), 227-241. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01066.x>
- Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. London : Macmillan Press.
- Parizet, M.-L. (2008). Phonétique et Cadre Commun : propositions pour un cours de FLE. *Synergies Espagne, 1*, 113-122.
- Patkowski, M. S. (1994). The critical age hypothesis and interlanguage phonology. Dans M. S. Yavas (Éd.), *First and Second Language Phonology* (pp. 205-221). Singular Publishing Group Incorporated.
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 4*, 79-96.
- Racine, I. (2016). La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE . *Bulletin VALS-ASLA, 102*, 147-167.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(3)*, 209-231.
- Troubetzkoy, N. S. (1967). *Principes de phonologie* (Deuxième ed.). Klincksieck.
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots français*. Hachette French.

## ANNEXES

### Annexe I. Les aspects phonologiques dans le Curriculum de l'ESO en Navarre

Deuxième langue étrangère : 1ère, 2ème, 3ème et 4ème d'ESO.

Contenidos	Criterios de aprendizaje
<p>4. Estructuras sintáctico-discursivas.</p> <p>6. Interrogación:</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Entonación.</p> <p>10. Expresión de:</p> <p style="padding-left: 20px;">c. La cualidad: (adjetivos: masculino/femenino; singular/plural; diferencias gráficas y fonéticas).</p> <p>11. Expresión de la cantidad:</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Singular/ plural (diferencias gráficas y fonéticas).</p> <p>6. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.</p>	<p>7. Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común, y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.</p>

*Tableau 5. Les aspects phonologiques du curriculum dans le Bloc. 1 : Compréhension de textes oraux*

Contenidos	Criterios de aprendizaje
<p>4.Estructuras sintáctico-discursivas.</p> <p>6. Interrogación :</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Entonación.</p> <p>10. Expresión de:</p> <p style="padding-left: 20px;">c. La cualidad: (adjetivos: masculino/femenino; singular/plural; diferencias gráficas y fonéticas)</p> <p>11. Expresión de la cantidad:</p> <p style="padding-left: 20px;">a.Singular / plural (diferencias gráficas y fonéticas)</p> <p>6. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.</p>	<p>7. Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque resulte evidente el acento extranjero, o se cometan errores de pronunciación siempre que no interrumpen la comunicación, y aunque los interlocutores tengan que solicitar repeticiones con frecuencia.</p>

*Tableau 6. Les aspects phonologiques du curriculum dans le Bloc. 2 : Production de textes oraux : expression et interaction*

**Annexe II. Contenus phonétiques dans les curriculums établis dans le Décret foral 67/1993 du 22 février**

Niveau	Contenus phonétiques
1	<p>Sonidos más específicos de la lengua francesa insistiendo en las diferencias con la lengua materna: [ i ], [ y ], [ s ], [ ða ], [ b ], [v], [c] [j]</p> <p>-la e muda</p> <p>-vocales nasales.</p> <p>-Los tipos y formas de la oración.</p> <p>-La entonación.</p>
2	<p>-Entonación (esquema interrogativo/enunciativo).</p> <p>-La liaison.</p> <p>-Revisión correspondencia grafía / fonética.</p>
3	<p>-Liaison-enchainement.</p> <p>-Insistencia: acentos tónicos.</p> <p>-Entonación para la expresión de sentimientos.</p> <p>-Acentuación del discurso.</p> <p>-Las vocales moyennes.</p>
4	<p>-Oposición de sonidos consonánticos sordos y sonoros.</p> <p>-Insistencia en las entonaciones ascendentes y descendentes.</p> <p>-El ritmo expresivo.</p>

*Tableau 7. Contenus phonétiques dans le Curriculum de Navarre de 1993 par niveaux.*

### Annexe III. Compétence phonologique dans le CECR

#### 5.2.1.4 Compétence phonologique

Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire

- Les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- Les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- La composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- La prosodie ou phonétique de la phrase :
  - accentuation et rythme de la phrase
  - intonation
  - réduction phonétique
  - réduction vocalique
  - formes faibles et fortes – assimilation -élision

MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	
<b>C2</b>	Comme C1
<b>C1</b>	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
<b>B2</b>	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
<b>B1</b>	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
<b>A2</b>	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
<b>A1</b>	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

**Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas**

- les aptitudes phonologiques nouvelles exigées de l'apprenant
- l'importance relative des sons et de la prosodie
- si l'exactitude phonétique et l'aisance constituent un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme.

Figure 13. Compétence phonologique du CECRL

Note. Adapté du Tableau maîtrise du système phonologique. Conseil de l'Europe (2001) <https://rm.coe.int/16802fc3a8>



**Annexe IV. Les graphies des consonnes de liaison**

Son	Graphie	Exemple
[z]	<s>	Les_États-Unis, les_amis
	<x>	Faux_ami, aux_enfants
	<z>	Allez_y ! Chez_elle
[t]	<t>	Tout_endormi
	<d>	Grand_espoir
[n]	<n>	En_attendant, un_an
[R]	<r>	Premier_emploi
[p]	<p>	Trop_ému
[v]	<f>	Neuf_ans

Tableau 8. Les graphies des consonnes de liaison

Note. Adapté de *Les graphies des 5 consonnes de liaison* Grammont (1914). Le consonne de liaison [v] a été ajouté.

## Annexe V. Questionnaire pré-atelier adressé aux apprenants

Q1 Numéro d'élève :

Q2 Âge :

Q3 As tu étudié en France? Si oui, pendant combien de temps?

Q4 Vous travaillez la phonétique en cours de français?

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q5 Il est nécessaire pour toi de travailler la phonétique en cours de français?

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q6 La prononciation est un problème quand tu parles en français.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q7 Tu voudrais être corrigé dès que vous aurez fait une erreur phonétique ?

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q8 Travailler la phonétique sert à augmenter ta confiance en vous lorsque tu parles.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q9 : Travailler la phonétique aide à améliorer ta compréhension orale.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q10 : Travailler la phonétique t'aide à comprendre d'autres aspects de la langue tels que la grammaire, le lexique, entre autres.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q11 : Travailler la phonétique te permet de mieux te faire comprendre.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q12 : Travailler la phonétique facilite la communication avec les locuteurs natifs.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

## **Annexe VI. Questionnaire adressé aux enseignants de FLE**

1. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant de français ?
2. Avez-vous une formation en phonétique française ?
3. À quel niveau considérez-vous qu'on puisse commencer à développer la compétence phonétique en cours de FLE ?
4. Pensez-vous que l'enseignement de la phonétique du français est utile ? Pour quoi ?
5. Pensez-vous que l'enseignement de la phonétique du français est difficile ?  
Oui / Non
6. Si oui, pour quelles raisons ?
  - Manque de matériel
  - Nombre d'heures insuffisantes
  - Manque de résultats
  - Manque de connaissances phonétiques
  - Compétence difficile à évaluer
  - Autre réponse:
7. Quelle place accordez-vous à la prononciation et à la phonétique dans votre enseignement du français ?
  - Des exercices spécifiques pour la prononciation dans une partie du cours séparée des autres aspects de la langue
  - La phonétique est incluse dans d'autres parties du cours (lectures, écritures, expression orale...)
  - La phonétique est rarement étudiée
  - La phonétique n'est jamais étudiée
  -
8. Si vous enseignez la phonétique, enseignez-vous : (vous pouvez choisir plusieurs réponses)
  - La perception
  - La production
  - Les règles théoriques phonétiques
  - Autre réponse:
9. Quoi détermine les éléments phonétiques que vous allez travailler dans chaque niveau ?
  - Le Cadre Européen Commun de Référence
  - Le curriculum de Navarre
  - Le manuel
  - Le département du français
  - Vous-mêmes
  - Autre réponse:
10. Évaluez-vous la compétence phonétique de vos élèves ? Si la réponse est oui, par quel moyen ?

## **Annexe VII. Questionnaire post-atelier adressé aux apprenants**

Numéro d'élève :

Q2 Avant l'atelier, je connaissais le phénomène de la liaison.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q3 Avant l'atelier, je savais ce que c'était une consonne muette.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q4 Avant l'atelier, j'avais connaissance des liaisons obligatoires.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q5 Avant l'atelier, j'avais connaissance des liaisons interdites.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

### 1ère séance (perception)

Q6 J'ai eu des difficultés pour savoir si j'écoutais un son ou deux sons.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q7 J'ai eu des difficultés pour trouver les différences entre les deux écoutes (avec et sans liaison).

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q8 Ces activités ont stimulé ma curiosité.

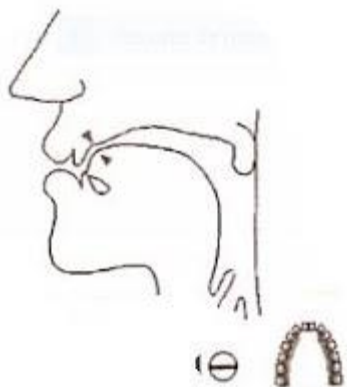
(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

### 2ème séance (production)

Q9 Les explications sur les consonnes muettes et la liaison étaient claires.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q10 Grâce au dessin du profil articulatoire, j'ai mieux compris comment faire le son [z].



(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q11 Chanter aide à pratiquer la liaison.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q12 Pratiquer avec les copains aide à corriger la prononciation.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q13 Je me suis senti embarrassé(e) en pratiquant la liaison avec mes collègues.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

### 3ème séance (théorie)

Q14 L'explication théorique est nécessaire pour la réalisation de la liaison.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q15 La différence entre la liaison obligatoire et la liaison interdite est claire.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

### **Opinion personnelle**

Q16 L'atelier m'a aidé à développer ma perception (l'écoute) du français.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q17 L'atelier m'a aidé à développer ma lecture en français.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q18 L'atelier m'a aidé à corriger ma prononciation en français.

(Pas du tout d'accord) 1 2 3 4 5 (Tout à fait d'accord)

Q19 Quelle est la session qui vous a le plus plu ? Pourquoi ?

Q20 Préférez-vous étudier la phonétique de manière pratique (1<sup>ère</sup> séance et 2<sup>ème</sup> séance) ou plus théorique (3<sup>ème</sup> séance) ?

Q21 Souhaitez-vous poursuivre les activités axées sur l'amélioration de la prononciation ?

### **Annexe VIII. Première séance de l'atelier phonétique**

1<sup>ère</sup> phase de sensibilisation aux faits phonétiques et de discrimination auditive. Travail sur la liaison obligatoire.

1. Les élèves écouteront le texte sans support visuel deux fois. Dans le premier enregistrement, les liaisons obligées ne seront pas respectées, contrairement à la deuxième lecture.

Les élèves devront choisir laquelle des écoutes a été plus compréhensible et dire pourquoi.

Transcription :

Mon\_amie Julie a eu un\_enfant et mes\_amis\_Anne et Pierre ont deux\_enfants.  
Ils\_en\_veulent encore un\_autre avant de partir aux\_Etats\_Unis\_en\_août. Hier,  
nous\_avons fait\_une fête chez\_elle. Parmi trois\_gros\_arbres, nous\_avons trouvé un  
petit\_escargot. Il y en\_a de plus\_en plus. Nous\_en\_avons pris dix\_huit au total.

1. Vous allez écouter deux mots ensemble. Vous écoutez un seul son ou deux sons séparés par une pause ?

Par exemple : Une maison 2 sons, des\_enfants 1 son.

1. Ils avaient
2. Chez eux
3. En // haut
4. Peut-être
5. Un homme
6. Faux ami
7. Elle // parle
8. Grand enfant
9. Trop aimable
10. Premier ami

EXERCICE 2 :

Nous allons écouter une fois la chanson « J'ai trouvé des amis » du groupe Tryo. Marquez les liaisons que vous entendez.

EXERCICE 3 :

En binôme, prenez le refrain.

- Une personne du groupe doit changer le mot qui suit les liaisons marquées, mais en respectant la liaison. Par exemple le mot "amis" par "étudiants". J'ai trouvé des\_ étudiants.
- L'autre personne doit changer le mot en éliminant la liaison, par exemple « amis » par « pingouins ». De(s) pingouins.

Soyez créatifs ! Vous pouvez utiliser le dictionnaire.

J'ai trouvé des\_ amis

Man trouvé des\_ amis

J'ai donné un peu d'mon âme

Man un peu d'ma vie, oui !

Si tu savais tout c'que j'ai pris...mmm

J'ai trouvé des\_ amis

Man trouvé des\_ amis

EXERCICE 4 :

Chantez les deux versions à votre collègue et notez dans le tableau combien de fois vous respectez ou pas les liaisons modifiées.

	<b>Version avec des liaisons</b>	<b>Version sans liaisons</b>
	Combien de liaisons avez-vous fait ?	Combien de fois avez-vous prononcé la consonne muette <s> ?
Exemple :	<i>////</i>	<i>/</i>
Collègue 1		
Collègue 2		



## **Annexe X. Troisième séance de l'atelier phonétique**

### **EXERCICE 1 :**

Soulignez les liaisons que vous trouvez dans le texte suivant.

Attention la lettre « W » sonne comme une voyelle !

Nicolas adore les Pyrénées. C'est vraiment excitant ! Les week-ends, il part avec sa voiture. Tous les onze jours, sa copine va avec lui. L'autre jour, le couple est tombé nez à nez sur deux souris et un hérisson. Avez-vous observé ces petits animaux de près ? Son voisin aime prendre ces petites bêtes. Vous savez combien il en dispose ? Douze au total.

### La liaison obligatoire :

1. **Entre un article déterminant et un nom/adjectif** : Des élèves, les anciens voisins [z]
2. **Entre un nombre et nom/adjectif** : un homme, deux enfants
3. **Entre un adjectif et un nom** : les anciens élèves, petit ange, grandes idées, grand obstacle
4. **Entre un pronom et un pronom/verbe** : Ils en veulent, vous en avez, nous aimons [z], Sont-elles malades ?
5. **Après un adverbe / préposition d'une syllabe** : bien arrivé, chez elle, quand on viendra, tout entier, très habile
6. **Expressions figées et noms composés** : c'est-à-dire, avant-hier, de plus en plus, plus ou moins, de temps en temps, quand est-ce que... ? [t], comment allez-vous ? peut-être, Les États-Unis

### La liaison interdite :

1. **Avant un mot commençant par un H ASPIRÉ** : *Un* hibou, *en* haut, *les* haies
2. **Après la conjonction ET** : Un homme *et* (~~EST~~) une femme, il finit *et* il rentre
3. **Après un nom propre** : *Thomas* est parti, *Gilbert* a 50 ans
4. **Après Quand (adverbe interrogatif) + l'inversion** : *Quand* est-il arrivé ? *Combien* il en veut ? *Comment* ont-elles réussi ? **EXCEPTIONS** *Quand\_*est-ce que ? *Comment\_* allez-vous ?
5. **Devant les chiffres ONZE, HUIT, et OUI** : *Les onze* enfants, *les huit* jours, *mais oui* ! **EXCEPTION** : dix-huit
6. **Devant un mot commençant par Y ou W** : *Les yaourts*, *les wagons* **EXCEPTION** : *Les\_*yeux
7. **Les expressions figées** : *Nez à nez*, *des salles à manger*, *des fers à repasser*, *à tort et à travers*
8. **Après certains adverbes (+ d'une syllabe)** : c'est absolument *t* ennuyeux ! ils sont toujours absents
9. **Entre sujet et verbe (sauf pronom personnel sujet)** : *Le train* arrive ce soir, (~~Le train n'arrive pas ce soir~~)
10. **Après un verbe** : il *part* avec son ami (~~ils partent avec leur ami~~)
11. **Après une inversion (question)** : *parlez-vous* espagnol ? *Ont-elles* aimé le film ? *Vont-ils* habiter à Paris ?

EXERCICE 2 : Ce sont des liaisons obligatoires ou interdites ?



Figure 14. Packaging Saint Valentin de Monoprix

Note. Adapté de Monoprix et l'Agence Rosapark (<https://cutt.ly/unSzD3R>)

1. Le « laid » ça peut\_être beau.
2. T'es dispo pour\_un petit « verre » ?
3. J'ai très\_ « envie » de toi.
4. Ça te dit\_un « date » avec moi ?
5. Vous\_allez\_avoir des papillons dans le ventre ?
6. Je sens qu'on\_a plein de choses\_en « comun ».
7. Ce soir\_ « on n'est » pas couché.