

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

La phonétique dans l'enseignement du FLE selon l'approche actionnelle
Phonetics in the teaching of FLE according to the action-oriented approach
Fonetika ve výuce FLE podle akčního přístupu

Pavčina Široká

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy – navazující magisterské
Studijní obor: Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ : ČJ-FJ

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma *La phonétique dans l'enseignement du FLE selon l'approche actionnelle* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 6. 2018

.....

podpis

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D. za věnovaný čas, odborné vedení práce, cenné rady a věcné připomínky, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Mé poděkování patří také PhDr. Sylvě Novákové, Ph.D. za odborné rady z oblasti fonetiky a za rady, které mi pomohly vytvořit koncept této práce. V neposlední řadě děkuji také Annabelle Roux za pomoc při gramatické kontrole práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem *La phonétique dans l'enseignement du FLE selon l'approche actionnelle* se zabývá pojetím fonetiky ve výuce FLE dle nového akčního přístupu. Práce je v úvodní části zaměřena na diachronní vývoj výukových metod ve výuce fonetiky francouzštiny jako cizího jazyka (FLE). Dále se práce soustředí na teoretické vymezení základních fonetických jevů, se kterými pracujeme v praktické části práce. Jevy jsou stručně charakterizovány z hlediska teoretického, dále z hlediska didaktického a následně práce definuje obsahy, které by měli být zahrnuty ve výuce FLE na úrovni A1 dle společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jsou zde vymezeny fonetická cvičení a doporučené postupy ve výuce fonetiky FLE. V následující části práce je věnována pozornost diachronnímu vývoji v oblasti evaluace fonetiky FLE, vymezení kritérií pro hodnocení a stanovení hlavních typů hodnocení.

Praktická část práce analyzuje pojetí fonetiky v novodobých učebnicích FLE, které jsou pojaty dle akčního přístupu. Na základě teoretických poznatků v teoretické části práce jsou stanovena kritéria pro analýzu učebnicových souborů. Následně práce analyzuje pět učebnicových souborů dle stanovených kritérií a cílů práce. Diplomová práce si klade za cíl vymezit pojetí fonetiky dle nového akčního přístupu ve výuce FLE vzhledem k historickému vývoji v metodologii didaktiky FLE a porovnat jednotlivé výukové materiály, tedy jazykové učebnice, mezi sebou.

KLÍČOVÁ SLOVA

Fonetika, metody, učebnice, akční přístup, francouzština jako cizí jazyk, začátečník

ABSTRACT

The diploma thesis entitled *Phonetics in the teaching of FLE according to the action-oriented approach* deals with the concept of phonetics in teaching French as a foreign language according to the new action-oriented approach. The thesis is focused on the diachronic development of teaching methods in the teaching of French as a foreign language (FLE). Further, the thesis focuses on the theoretical definition of basic phonetic terms, which we work in the practical part of the thesis with. The terms are briefly characterized from the theoretical point of view, from the point of view of the didactic, and subsequently the work defines the contents that should be included in the FLE teaching on level A1 according to the Common European Framework of Reference for Languages. There are defined phonetic exercises and recommended practices in the teaching of phonetics of FLE. The following part is devoted to the diachronic development in the field of FLE phonetics evaluation, the definition of criteria for evaluation and the determination of the main types of evaluation.

The practical part analyses the concept of phonetics in modern textbooks of FLE, which are conceived according to the action-oriented approach. Based on the theoretical knowledge in the theoretical part of the thesis, the criteria for analysis of textbooks are set up. Subsequently, the thesis analyses five textbooks according to the criteria of the thesis. The diploma thesis aims are to define the concept of phonetics according to the new action approach in the FLE teaching due to the historical development in the methodology of didactics of FLE and to compare individual teaching materials, which means language textbooks, between themselves.

KEYWORDS

Phonetics, methods, textbooks, action-oriented approach, French as a foreign language, beginner

Table des matières

INTRODUCTION	1
1 PARTIE THÉORIQUE	3
1.1 PLACE DE LA PHONÉTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU COURS DE L'HISTOIRE	4
1.1.1 Avant XIXe siècle.....	4
1.1.2 Méthodes phonétiques.....	5
1.1.3 Méthodes audio-orales.....	6
1.1.4 Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	7
1.1.5 Autres méthodes avant les années 70.....	8
1.1.6 Approche structurale et approche cognitive	9
1.1.7 Des années 70, 80, 90 et les approches communicatives	9
1.1.8 Méthodes non-conventionnelles	11
1.1.8.1 The silent way.....	11
1.1.8.2 La suggestopédie	11
1.1.8.3 La méthode TPR (Réponse physique totale).....	12
1.1.9 L'approche actionnelle et la place de la matière phonique dans le CECRL	12
1.1.9.1 Intégration des faits phonétiques aux autres composants langagiers selon CECRL.....	14
1.1.9.2 Production orale	14
1.1.9.3 Écoute ou compréhension de l'orale.....	14
1.1.9.4 Activités d'interaction et stratégies	15
1.1.9.5 Apprentissage de la prononciation selon CECRL.....	16
1.1.10 Courants principaux et éclectisme actuel	16
1.1.11 Récapitulation	18
1.2 LA PHONÉTIQUE ET LA DIDACTIQUE DE LA PHONÉTIQUE.....	20
1.2.1 Niveau segmental.....	20
1.2.1.1 Voyelles	20
1.2.1.2 Conception didactique des voyelles.....	21
1.2.1.3 e caduc	22
1.2.1.4 Conception didactique de e caduc	22
1.2.1.5 Enseignement des voyelles et de e caduc selon le <i>Référentiel</i> au niveau A1.....	22
1.2.1.6 Consonnes.....	23
1.2.1.7 Conception didactique des consonnes	23
1.2.1.8 Enseignement des consonnes selon le <i>Référentiel</i> au niveau A1	24
1.2.1.9 Semi-consonnes / semi-voyelles	24
1.2.1.10 Conception didactique des semi-consonnes / semi-voyelles	25
1.2.1.11 Enseignement des semi-consonnes / semi-voyelles selon le <i>Référentiel</i> au niveau A1	25
1.2.2 Récapitulation du niveau segmental	25
1.2.3 Niveau suprasegmental.....	26
1.2.3.1 Rythme.....	26
1.2.3.2 Conception didactique du rythme	27
1.2.3.3 Enseignement du rythme selon le <i>Référentiel</i> au niveau A1	29
1.2.3.4 Enchaînements et liaison.....	29

1.2.3.5	Conception didactique de l'enchaînement et de la liaison.....	29
1.2.3.6	Enseignement de l'enchaînement et la liaison selon le <i>Référentiel</i> au niveau A1	30
1.2.3.7	Récapitulation du niveau suprasegmental	30
1.2.4	<i>Ordre de l'enseignement de la phonétique</i>	31
1.2.5	<i>Typologie d'exercices phonétiques</i>	32
1.3	ÉVALUATION DE LA COMPETENCE PHONETICO-PHONOLOGIQUE.....	35
1.3.1	<i>Développement de l'évaluation de la phonétique</i>	35
1.3.2	<i>Critères d'évaluation</i>	38
1.3.3	<i>Type d'évaluation</i>	40
2	PARTIE PRATIQUE	43
2.1	L'OBJECTIF DE L'ANALYSE.....	43
2.2	PROCEDE DE L'ANALYSE.....	43
2.3	QUESTIONS DE RECHERCHE.....	44
2.4	CRITERES POUR L'ANALYSE.....	44
2.4.1	<i>Est-ce les traits permettent d'atteindre le niveau A1 ?</i>	44
2.4.2	<i>Dans quel ordre se développe l'enseignement de la phonétique ?</i>	45
2.4.3	<i>Quels types d'exercices phonétiques prédominent et quels sont absents ?</i>	46
2.4.4	<i>Comment s'effectue l'évaluation de la phonétique ?</i>	46
2.5	NOUVELLES METHODES DU FLE	49
2.5.1	<i>Alter Ego + I</i>	49
2.5.1.1	Conception de la méthode.....	49
2.5.1.2	Conception de la phonétique.....	50
2.5.1.3	Traits phonétiques	51
2.5.1.4	Ordre des traits phonétiques.....	52
2.5.1.5	Type d'exercices.....	53
2.5.1.6	Évaluation de la phonétique.....	54
2.5.1.7	Résultats de l'analyse.....	55
2.5.2	<i>Écho A1 (2^e édition)</i>	57
2.5.2.1	Conception de la méthode.....	57
2.5.2.2	Conception de la phonétique.....	57
2.5.2.3	Traits phonétiques	59
2.5.2.4	Ordre des traits phonétiques.....	59
2.5.2.5	Type d'exercices.....	60
2.5.2.6	Évaluation de la phonétique.....	63
2.5.2.7	Résultats de l'analyse.....	63
2.5.3	<i>Mobile A1</i>	66
2.5.3.1	Conception de la méthode.....	66
2.5.3.2	Conception de la phonétique.....	67
2.5.3.3	Traits phonétiques	68
2.5.3.4	Ordre des traits phonétiques.....	68
2.5.3.5	Type d'exercices.....	69
2.5.3.6	Évaluation de la phonétique.....	70

2.5.3.7	Récapitulation de la méthode.....	70
2.5.4	<i>Entre nous 1</i>	73
2.5.4.1	Conception de la méthode.....	73
2.5.4.2	Conception de la phonétique.....	73
2.5.4.3	Traits phonétiques	74
2.5.4.4	Ordre des traits phonétiques.....	75
2.5.4.5	Type d'exercices.....	76
2.5.4.6	Évaluation de la phonétique.....	77
2.5.4.7	Résultats de l'analyse.....	77
2.5.5	<i>Cosmopolite 1</i>	79
2.5.5.1	Conception de la méthode.....	79
2.5.5.2	Conception de la phonétique.....	79
2.5.5.3	Traits phonétiques	81
2.5.5.4	Ordre des traits phonétiques.....	82
2.5.5.5	Type d'exercices.....	82
2.5.5.6	Évaluation de la phonétique.....	84
2.5.5.7	Résultats de l'analyse.....	85
2.5.6	<i>Analyse des méthodes – synthèse</i>	87
	CONCLUSION	91
	RÉSUMÉ EN TCHÈQUE	94
	BIBLIOGRAPHIE	97
	SOMMAIRE DES ANNEXES	103

INTRODUCTION

Le sujet de notre mémoire de maîtrise se présente par la conception de la phonétique dans les nouvelles méthodes du FLE. Lorsque nous apprenons une langue, nous devons saisir la matière sonore de la nouvelle langue et concernant le français, la prononciation correcte est essentielle. Une mauvaise prononciation dans le français peut empêcher une bonne compréhension. Selon nos expériences, nous pouvons constater que la sonorité du français est un facteur motivant des apprenants pour choisir cette langue, néanmoins une prononciation correcte peut être difficile pour les apprenants en raison de la différence entre la forme orale et écrite de la langue. Pour cette raison, il est important de prêter beaucoup d'attention à l'enseignement de la phonétique non seulement au début mais aussi tout au long de la formation.

Pendant mon stage au collège et au lycée, j'ai eu possibilité d'enseigner le FLE aux apprenants de l'âge de 10 à 18 ans et j'ai aperçu deux points différents. Le premier était que la phonétique a eu peu de place dans le cours du FLE au lycée par rapport à celui du collège, surtout avec des enfants de 10 ans. Les enfants au collège ont été souvent menés à chanter, réciter les poèmes et bouger avec les sons. Par contre au lycée, nous avons consacré la plupart de temps à la grammaire. Ce point est lié au deuxième et c'est la méthode utilisée dans la classe. Je me suis rendue compte que la méthode utilisée dans le cours du FLE joue un grand rôle dans l'enseignement parce que la conception du cours est très liée à la conception de la méthode.

Nous pouvons toujours chercher les supports pédagogiques supplémentaires pour rendre l'enseignement plus efficace pourtant il est important de choisir un bon ensemble pédagogique. Pendant mon stage, je n'ai pas eu la possibilité d'enseigner avec une nouvelle méthode du FLE selon l'approche actionnelle et pour cette raison j'ai choisi ce sujet.

Dans notre mémoire, nous analysons les nouvelles méthodes du FLE de l'approche actionnelle (au sens de l'ensemble pédagogique) destinées aux grands adolescents et adultes du niveau A1. Il s'agit de méthodes des différentes maisons d'éditions. Deux méthodes appartiennent à la même maison d'édition, néanmoins chacune est apparue dans une année différente.

Notre mémoire s'ouvre par la présentation de l'évolution historique concernant l'enseignement de la phonétique par rapport aux méthodes des époques jusqu'au présent. Nous parcourons les méthodes principales qui ont influencé la conception actuelle de la phonétique dans la didactique du FLE parce que le passé nous permet de comprendre l'actualité. Par la suite, nous nous focalisons sur les phénomènes phonétiques, particulièrement sur leur conception didactique et leur place dans l'enseignement au niveau A1 pour que nous puissions analyser les phénomènes dans les méthodes. Nous nous préoccupons des théories concernant l'ordre de l'enseignement de la phonétique

que nous comparons avec celui dans les méthodes et nous présentons des exercices phonétiques que nous explorons dans les méthodes. Avant de conclure la partie théorique de notre mémoire, nous nous focalisons sur l'évolution historique de l'évaluation de la phonétique et nous présentons des types et des critères pour l'évaluation de la phonétique. Nous exploitons des connaissances théoriques de l'évaluation dans une partie de notre analyse.

Dans la partie pratique, nous faisons suite aux connaissances théoriques et nous définissons des critères pour l'analyse des méthodes. Avant de définir les critères, nous nous posons quatre questions essentielles : Est-ce les traits phonétiques permettent d'atteindre le niveau A1 ? Dans quel ordre se développe l'enseignement de la phonétique ? Quels types d'exercice phonétiques prédominent et quels sont absents ? Comment s'effectue l'évaluation de la phonétique ?

Pour répondre à ces questions, nous analysons cinq ensembles pédagogiques y compris le livre de l'élève, le cahier d'exercices, le guide pédagogique et éventuellement des autres composants. L'analyse de chaque méthode comprend la présentation de la conception de la méthode et de la conception de la phonétique. Par la suite, nous analysons les traits phonétiques disponibles dans chaque méthode et nous démontrons le résultat dans un tableau. Pendant l'analyse des méthodes, nous étudions l'ordre de l'enseignement de la phonétique et des exercices phonétiques. Les résultats de l'analyse sont disponibles dans les tableaux placés dans les annexes que nous avons créés pour conceptualiser et comparer les résultats de chaque méthode. L'analyse des méthodes se termine par l'étude de l'évaluation de la compétence phonético-phonologique.

L'intention de ce travail est d'étudier la conception actuelle de la phonétique dans l'enseignement du FLE selon l'approche actionnelle dans les nouvelles méthodes du FLE, comparer les méthodes entre eux et inférer comment la conception de la phonétique se développe par rapport aux méthodes précédentes.

1 PARTIE THÉORIQUE

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, nous analysons les nouvelles méthodes du FLE focalisées sur l'approche actionnelle. Il faut aussi comprendre que cette approche a été développée grâce aux expériences positives et négatives avec des méthodes précédentes. Pour cela, nous présentons tout d'abord la place de la phonétique dans l'enseignement du FLE au cours des années jusqu'au présent. Vu que la phonétique fait partie aussi des autres composants dans l'enseignement du FLE, nous observons la place de la phonétique dans les compétences établies par le Conseil de l'Europe.

Après cela, nous traitons la terminologie des composants de la compétence en prononciation qui sont définis par le *Référentiel pour le niveau A1 du français*. Les composants selon le Référentiel sont divisés en deux niveaux : niveau segmental et niveau suprasegmental, connus aussi comme le niveau prosodique et le niveau phonématique. Nous gardons alors la terminologie proposée par le Référentiel.

Nous abordons le niveau segmental et suprasegmental du point de vue théorique ainsi que didactique pour établir la terminologie des phénomènes phonétiques que nous analysons dans ce travail et pour pouvoir aborder l'enseignement de ces phénomènes en cours du FLE. Nous observons encore comment le Référentiel définit l'acquisition des phénomènes phonétiques mentionnés au niveau A1 ce qui nous permet de classer quels phénomènes en quel niveau d'apprentissage sont adéquats pour les débutants.

Le premier point de l'analyse dans la partie pratique est focalisé sur les phénomènes phonétiques qui font partie d'un ensemble pédagogique (comprendons le manuel du FLE). Par la suite, nous étudions quel ordre de l'enseignement de la phonétique est recommandé pour le cours du FLE. L'ordre de l'enseignement de la phonétique suit dans l'analyse de la partie pratique.

Ensuite, nous examinons la typologie d'exercices phonétiques qui nous permet de conceptualiser la pratique de la phonétique est appréciée à quel point elle est variée. La typologie d'exercices phonétique nous montre quels types d'exercice prédominent, quels sont rares ou quels sont absents dans les manuels.

Par la suite, nous introduisons des critères selon lesquels nous pouvons évaluer la compétence phonético-phonologique vu que certains exercices phonétiques peuvent être réemployés pour l'évaluation de l'acquisition de la prononciation. Nous commençons encore par le développement des critères de l'évaluation de la phonétique. Cela nous permet de compléter nos connaissances utiles non seulement pour l'analyse des ensembles pédagogiques mais aussi pour l'enseignement du FLE plus efficace. L'évaluation de la compétence phonético-phonologique dans les ensembles pédagogiques présente le dernier point de notre analyse.

1.1 Place de la phonétique dans l'enseignement du FLE au cours de l'histoire

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'approche actionnelle a été établie grâce aux expériences positives et négatives avec des méthodes précédentes et pour cela nous parcourons les méthodes du FLE au cours des années jusqu'au présent. Nous nous focalisons sur la place de la phonétique dans les méthodes et nous récapitulons les courants principaux qui ont influencé les nouvelles méthodes du FLE (comprenons les ensembles pédagogiques) avec l'approche actionnelle. Les nouveaux ensembles pédagogiques représentent l'objet de l'analyse de ce travail.

Les méthodes utilisées au cours de l'histoire, ou certaines pratiques reprises des méthodes, peuvent être réemployées dans le cours du FLE. Avec la connaissance des méthodes privilégiées aux années précédentes, nous pouvons rendre notre travail en classe de FLE plus effective. Nous observons ci-dessous l'évolution dans l'apprentissage de la phonétique dans les méthodes pour voir l'influence des méthodes précédentes sur les méthodes suivantes.

1.1.1 Avant XIXe siècle

Nous remarquons les premiers pas de la phonétique dans l'enseignement des langues étrangères déjà 3000 ans avant notre ère chez les sumériens qui ont accompagné chaque idéogramme d'une notation phonétique. Ce phénomène a été marqué également dans la langue akkadienne. Une autre époque assez importante est considérée chez Grecs et Romains qui ont donné l'importance aux sons en lisant à haute voix. « *À cette pratique phonétique vient se greffer une préoccupation supplémentaire, soit l'enseignement des faits suprasegmentaux (comme l'intonation ou le rythme).* » (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998 : 4) Néanmoins un renversement dans l'approche de l'enseignement de la phonétique s'est fait au deuxième siècle avant notre ère. « *Aristophane de Byzance propose un système de tons du grec classique par des étrangères. Malgré cette innovation, la pratique phonétique reste essentiellement liée au code écrit.* » (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998 : 4)

La focalisation à l'écrit subsiste à l'époque du Moyen Age et même de la Renaissance. Une seule chose que nous avons pu considérer comme l'enseignement de la phonétique était la transcription phonétique pratiquée par des apprenants, en utilisant les sons de la langue maternelle.

La pratique phonétique du XVIIe siècle a été liée avec le nom Comenius, un grand personnage de l'évolution dans la pédagogie et dans la didactique des langues étrangères. Il a

publié des manuels dont le plus important *Orbis Sensualium Pictus*. Il y explorait l'alphabet en prenant en compte l'initiation phonétique. « *L'alphabet latin est présenté sur deux pages, de façon symbolique et amusante, sous la forme d'un abécédaire illustré. Chaque page comprend quatre colonnes : dans la première, on trouve des images d'animaux, dans la seconde, une courte phrase bilingue, dans la troisième, une transcription phonétique du son illustré et, enfin, les formes majuscules de la graphie latine.* » (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998 : 5) L'enseignement de la prononciation du latin à cette époque-là a été effectué surtout par l'imitation de l'enseignant et par l'écoute.

Pendant le XVIIe et XIXe siècles, la méthode grammaire-traduction a été privilégiée dans l'enseignement de la phonétique, c'est-à-dire que l'essentiel de la pratique pédagogique était l'écrit et la traduction. L'espace pour la phonétique était limité à la répétition des mots ou des phrases des textes écrits, ce que nous appelons *l'approche traditionnelle* qui, plus tard, a été considérée comme inopérant.

1.1.2 Méthodes phonétiques

Ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle que nous avons commencé à élaborer l'enseignement de la prononciation des langues étrangères à l'expression orale du point de vue réceptif et productif grâce à la fondation de la phonétique expérimentale. Les gens ont commencé à avoir besoin de la communication. La phonétique expérimentale a initialement utilisé l'observation directe des appareils phonatoires, plus tard des divers dispositifs. Elle s'est concentrée sur l'étude de la matière sonore.

Le premier laboratoire phonétique a été établi à Paris en 1897 par abbé Pierre Rousselot. Pendant le temps de la réforme de l'enseignement de la prononciation des langues nous parlons de la méthodologie directe. Cette méthode consistait à privilégier l'expression orale avant l'expression écrite. La méthode a été pratiquée par la répétition de l'enseignant afin de créer des automatismes phonétiques.

Parmi les années 1880 et 1890 la phonétique a pris la place réelle et aussi importante dans l'enseignement des langues grâce à l'alphabet phonétique international. En ce moment-là, nous parlons des méthodes phonétiques ou de la correction phonétique. Nous travaillions avec la description physiologique des sons et utilisation de l'alphabet phonétique international qui a fonctionné comme un instrument pour les apprenants.

Comme les premiers utilisateurs de cette méthode sont considérés l'abbé Pierre Rousselot et Paul Passy qui est considéré comme le précurseur de la phonétique. Ces

personnages ont donné un aspect scientifique à l'oral et la prononciation est devenue une priorité de l'enseignement. (Guimbretière, 1994 : 45-46)

La méthode phonétique a été élaborée par quelques apprenants en seulement quelques mois et par certains enseignants en quelques années. « *L'importance de l'habileté à discriminer les sons et les fait suprasegmentaux (intonation et rythme) est soulignée et considérée comme étant une première étape dans l'acquisition des habiletés phonétiques.* » (Sweet 1964 : 7) Pour atteindre cet objectif, les enseignants ont utilisé la pratique des dictées phonétiques, aussi des exercices de repérage, d'identification des sons, de transcriptions phonétiques, des techniques, de répétition et de lecture à haute voix pour corriger soi-même. (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998 : 7 - 8)

1.1.3 Méthodes audio-orales

Le principe des méthodes phonétiques se développe vers les méthodes audio-orales en Amérique de 1940 à 1960. (Brooks 1960) Par cette méthode, nous avons cherché à améliorer des automatismes linguistiques, pas seulement phonétiques mais aussi morphologiques et syntaxiques pour atteindre l'objectif de la conversation spontanée et inconsciente.

Les méthodes privilégiaient les sons aux unités suprasegmentaux, comme le rythme et l'intonation. « *La sélection des sons à l'étude se fait à priori au moyen d'une "analyse contrastive", dans laquelle on compare la langue maternelle à langue cible afin de prédire les éléments susceptibles de constituer une source de difficulté dans l'apprentissage de la langue seconde.* » (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998 : 9). Autrement dit, que selon l'analyse contrastive, les unités choisies pour l'enseignement dépendent de la langue d'origine des apprenants parce que les erreurs en langue enseignée ont été causés par la non-correspondance de la langue maternelle et de la langue enseignée. Cette analyse permettait de dévoiler des sources des erreurs chez apprenants, surtout des erreurs qui se développaient pendant l'apprentissage. L'enseignement de la phonétique était systématique, en utilisant des exercices de répétition et de discrimination auditive.

Des méthodes audio-visuelles avaient comme l'objectif l'enseignement de l'oral contrairement aux méthodes traditionnelles où l'enseignement de l'écrit était perçu comme une extension de l'oral. L'association entre l'image et le son montre des dialogues dans le contexte et des circonstances pour présenter aux apprenants le sens de l'énoncé d'une façon naturelle. Les enseignants ont également utilisé les enregistrements qui leurs permettaient de présenter un modèle plusieurs fois selon les besoins des apprenants. Le contenu de cette méthode a été choisi

par Gougenheim (Gougenheim, et al., 1964). Il a défini le lexique et les structures par la fréquence de leur emploi.

La structure des cours est systématique, chaque leçon contient un nombre d'unités limitées et la leçon progresse du plus simple au plus difficile selon une règle. Tout d'abord les enseignants présentent le dialogue enregistré et les images fixes, puis ils expliquent le dialogue par séquences, après, les apprenants mémorisent le dialogue et exploitent le dialogue à l'aide des images ou des exercices structuraux. (Bérard, 1991 : 13)

1.1.4 Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

En même temps, les méthodes en Europe ont été plus systématiques et la pratique phonétique a donné la naissance à la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) à l'Institut de la phonétique de l'Université de Zagreb en 1953. La méthode SGAV permettait une pratique phonétique systématisée. La différence entre SGAV et la méthode audio-orale, c'est que la méthode SGAV ne consistait pas à la répétition mécanique des mots et des phrases mais présente comment faire la correction phonétique des phrases répétées de point de vue des erreurs interlinguistiques et des erreurs intralinguistiques. (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998 : 10)

La méthode SGAV ne privilégie plus les sons aux rythmes et intonations comme la méthode audio-orale mais elle travaille avec tous les trois unités dans le contexte, en utilisant les dialogues et les supports visuels comme des films et des images. Les manuels de la méthode SGAV présentent le schéma prosodique des énoncés avec la transcription phonétique ce qui est le premier degré de l'apprentissage de la prononciation parce que l'acquisition de la prosodie permet de mieux s'approprier des sons de la langue cible. (Guberina 1965)

La méthode SGAV *Bonjour Line* pour les enfants emploie des comptines où les sons sont établis dans leur position propice et quelques méthodes pour adultes, par. ex. *De Vive Voix* ou *La France en Direct*, dont des poèmes ont l'effet de même genre d'activité. La méthode *De Vive Voix* emploie des conversations plus réelles et permet à l'apprenant d'être initiative. Nous parlons d'une nouvelle pédagogie qui recommande aux enseignants de travailler d'abord avec les images et puis avec la production des apprenants. Les méthodes audiovisuelles sont considérées comme le Niveau 1 pour les débutants et les méthodes SGAV sont appelées Niveau 2 qui est définis des certains principes par Francis Debyser, didacticien du français langue étrangère et directeur du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger BELC, comme ceux-ci :

1. Une réflexion plus poussée sur les objectifs ; 2. Une orientation sur l'enseigné ; 3. Des méthodes plus actives ; 4. Le développement de l'expression libre et de la créativité ; 5. La mise en place d'une véritable compétence de communication ; 6. Le dépassement de la méthodologie structuraliste dérivée de la linguistique appliquée ; 7. L'accès à des variétés différenciées de type de la langue, de registres et de discours ; 8. L'utilisation de document authentique ; 9. Une plus grande diversification des procédures didactiques. (Debyser, 1991 : 15) Nous pouvons observer plus tard une certaine similarité par analogie avec la nouvelle approche actionnelle.

1.1.5 Autres méthodes avant les années 70

Avant les années 60, nous avons pu rarement rencontrer le terme « oral » dans les manuels ou dans les plans d'études mais nous avons utilisé plutôt le terme « le parler des élèves » qui avait deux objectifs principaux. Le premier était juste d'apprendre aux élèves à parler français et le seconde d'apprendre aux élèves à utiliser le parler pour apprendre leurs devoirs par cœur avec une bonne récitation. (Dolz, Schneuwly, 1998 : 11)

Une méthode importée de la méthodologie audio-orale était l'audition des modèles. Les procédés ont été basés sur l'audition de modèles de phonographe et puis des autres appareils comme magnétophone qui ont annoncé une révolution de l'apprentissage du système phonologique de la langue au niveau intellectualisé. L'avantage de ces méthodes est que l'apprenant s'entend par l'écoute attentive qui met l'accent sur l'audition. Pourtant cette imitation mécanique pouvait ennuyer l'élève qui ne s'entend pas.

Une méthode basée sur la compréhension approfondie de l'appareil phonatoire est la méthode articulatoire qui exige la caractéristique exacte du son avec le point d'articulation. Il faut savoir expliquer les mécanismes articulatoires et des schémas de la cavité nasale, buccale et pharyngale. Il s'agissait d'une acquisition théorique du système phonologique orienté vers un travail physique et conscient de la voix et des sons. (Cuq, Gruca, 2003 : 174)

La méthode verbo-tonale a le rapport dans la méthodologie audio-visuelle et structuro-globale, elle repose sur une correction de l'audition et passe par un plan corporel, psychologique, psychosomatique et audio-phonatoire. Cette méthode propose une stratégie systématique pour une intégration inconsciente. « *L'intervention consiste à replacer l'élément fautif dans un environnement optimal pour reconditionner l'audiphonation et ce, en recourant, selon les cas, à l'intonation, au rythme, à la tension, à la phonétique combinatoire et à la prononciation nuancée.* » La méthode est basée sur l'analyse descriptive structurale comme la méthodologie structuro-globale. (Gumbretière, 1994 : 46-48)

1.1.6 Approche structurale et approche cognitive

Plusieurs méthodes de ce temps sont inspirées par le structuralisme américain et utilisent surtout la discrimination en comparant un seul élément des énoncés et la répétition. Enfin, lorsque nous mentionnons des méthodes audio-orales et SGAV, nous parlons de l'approche structurale. (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998 : 10)

Des années 60, l'approche structurale commence à être remplacée par l'approche cognitive dont le but représente la compréhension intellectuelle du système linguistique de la langue cible. (Chastain, 1990) La première partie de la pratique phonétique est la discrimination qui est prise comme une phase principale dans le progrès d'aptitudes phonétiques. Chastain (1976) explique qu'il faut commencer l'enseignement de la phonétique par la discrimination parce qu'il n'est pas possible répéter correctement les sons sans les bien saisir. L'approche cognitive privilégie exemplifier le rythme et la mélodie par les gestes, montrer la cadence descendante et montante et décrire des mouvements articulatoires oralement ou graphiquement. L'aspect de la méthode cognitive d'apprendre des faits phonétiques signifie le début de l'expansion de l'enseignement phonétique des langues secondes. (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998 : 11)

1.1.7 Des années 70, 80, 90 et les approches communicatives

Au début des années 70, la priorité a été donnée à l'apprenant qui devait s'exprimer d'une manière authentique mais l'importance de la phonétique corrective a été laissée à côté sans être capable de se transmettre adéquatement puisque les objectifs de l'enseignement des langues étrangères ont été redéfinis. (Gumbretière, 1994 : 49.)

Au cours des années 70, il s'agit d'une évolution de l'enseignement. C'est une nouvelle époque innovante qui rompt avec les méthodes traditionnelles et apporte les méthodes nouvelles grâce aux options méthodologiques de *C'est le printemps* des auteurs Geneviève Calbris et Jacques Montredon. La méthodologie maintient certaines unités des méthodes audiovisuelles comme les images fixe, priorité à l'oral ou exercices systématiques et introduit des nouveaux éléments suivants: 1. *Organiser les unités en fonction d'objectif de communication* ; 2. *Diversifier les personnages, les situations et proposer des thèmes plus proches des préoccupations des adultes* ; 3. *Introduire des documents semi-authentiques et plusieurs variétés du français parlé* ; 4. *Proposer des procédures pédagogiques plus diversifiés et des activités de conceptualisation telle qu'elles avaient été introduites au Niveau 2*. Il fallait montrer l'importance du rythme et des schémas mélodiques de la production orale depuis le début d'enseignement d'une langue étrangère. (Gumbretière, 1994 : 50)

Dès 1975, nous nous orientons vers l'apprenant et l'apprentissage des contenus via la communication, laquelle marginalise la pratique phonétique dans l'acquisition des langues secondes. À cette époque-là, nous parlons de l'approche communicative. Selon Galazzi-Matasci et Pedoya (1983 : 40) « *La disparition quasi totale de la composante phonétique dans l'approche communicative serait due à un changement d'attitude dans l'enseignement phonétique des langues secondes : le critère d'acceptabilité eu égard aux exigences de la communication remplace le "critère de performance optimale (identité avec le système cible)"* ». » Effectivement, le fond pédagogique était un écho de la taxonomie des faits prosodiques choisis par les linguistes.

L'approche communicative contient des techniques et des méthodes d'enseignement très varié, cette approche se relâche des travaux dans les manuels du FLE. L'objectif de l'approche communicative est bien évidemment la compétence de communication. (Bérard, 1991)

Au milieu des années 80, nous sommes revenus à une systématisation. Il apparaît une nouvelle œuvre *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation* qui propose un dispositif didactique qui a mis les enseignants au courant du système phonique et présentait certains faits pédagogiques. Cet ouvrage présente la phonétique d'une façon simplifiée pour la rendre plus claire. Monique Callamand qui est l'auteur de cet ouvrage a inclus aussi des exercices structuraux comme l'héritage de la méthodologie structuro-globale pour des répliques des situations de communication. L'œuvre représente un ouvrage référentiel pour la plupart didacticiens. (Callamand, 1986)

La pédagogie de la phonétique des années 90 reste un domaine pauvre par rapport aux autres disciplines linguistiques ce qui peut être causé par plusieurs facteurs signalés par Champagne-Muzar et Bourdages (1998 : 17-26). Selon eux, il s'agit des problèmes suivants : l'exposition à la langue cible est suffisante pour développer la compétence articulatoire et prosodique, les sujets parlants sont incapables d'acquérir après la puberté une maîtrise des habitudes articulatoires et prosodiques et que les traces phonétiques exolingues n'ont pas d'écho sur la communication. À partir des années 90, la méthodologie reste basée sur des exercices de répétition mais nous pouvons trouver plusieurs œuvres pédagogiques consacrées à la prononciation et à la prosodie. (Gumbretière, 1994 : 51)

Depuis les années 90, nous remarquons un grand progrès dans l'enseignement des langues via les multimédias, surtout dans le domaine concernant la parole. Les techniques d'analyse de la parole ont apporté des nouvelles méthodes d'enseignement de la prononciation. Philippe Martin (1996) présente aux enseignants plusieurs représentations du signal ce qui

permet aux élèves de visualiser l'intensité, la durée et la hauteur et en conséquence de progresser dans la prononciation parce que les élèves peuvent entendre la prononciation correcte avec leur propre voix.

1.1.8 Méthodes non-conventionnelles

Ils existent encore quelques méthodes qui touchent l'aspect affectif et donc ils peuvent avoir l'influence sur la motivation des étudiants. Il s'agit des approches suivantes : « The silent way », « la suggestopédie » et « la méthode TPR ». (Lauret 2007)

1.1.8.1 The silent way

C'est une approche pédagogique explorée par Caleb Gattegno (1911-1988)¹ et tout d'abord attribuée à l'enseignement de la mathématique. La base de cette méthode est le silence de l'enseignant, c'est-à-dire qu'il explique seulement peu de la problématique et c'est à l'étudiant qu'il découvre fonctionnement des idées présentées par l'enseignant qui corrige les étudiants lorsque c'est nécessaire, en effet les apprenants devraient devenir indépendants.

En ce qui concerne l'apprentissage du FLE, le représentant est Young Roslyn (1990)² et selon sa méthode l'enseignant introduit aux étudiants les sons, la combinaison des sons et mots, les mots en phrases, l'accent et l'intonation et des correspondances graphiques à l'aide des couleurs et des bâchettes sans utiliser l'alphabet phonétique et la description linguistique.

La présentation graphique du système orthographique en utilisant des couleurs et de bâchettes est considéré comme une méthode alternative qui développe l'apprentissage de la prononciation d'une façon positive et son but est d'aider surtout aux enfants qui ont des problèmes avec l'apprentissage de la prononciation par des méthodes traditionnelles. Cette méthode est aujourd'hui utilisée aux écoles comme Montessori.

1.1.8.2 La suggestopédie

La suggestopédie est une approche pédagogique inventée par Lozanov, un psychiatre de la Bulgarie. Cette méthode visait les étudiants à l'école primaire et son essentiel est la science de la suggestion. Elle est basée sur cinq principes de l'enseignement de la prononciation dans la classe. Le premier est le bien-être ce qui signifie que l'enseignement se déroule dans un

¹ Chika Ninomiya. Attention et prises de conscience dans l'apprentissage : une étude des comportements enseignant/apprenants dans l'approche Silent Way. Linguistique. 2015. <dumas-01171307> (consulté 21.1. 2018) p. 22-26.

² Ibid. p. 22-26.

endroit avec une ambiance positive ce qui devrait éliminer le stress, les problèmes psychologiques et par contre se détendre et soutenir confiance des apprenants.

Le deuxième représente l'apprentissage de la respiration comme le fond de l'oral, le troisième principe est l'écoute accompagnée de musique classique qui supporte l'écoute concentrée. Un autre principe présente la chanson parce qu'elle aide à mieux apprendre et mémoriser le rythme des phrases et le dernier principe est la touche de tous les sens.

La chanson présente plutôt un support pédagogique qui peut dégager des blocages et barrières et renforcer la confiance en soi, la mémorisation des sons et des structures linguistiques. L'essentiel est le rythme et en conséquence il faut bien choisir les chansons qui ont le rythme similaire au français parlé. La chanson peut être parfois suffisante pour entraîner la prononciation dans la classe. (Lauret 2007)

1.1.8.3 La méthode TPR (Réponse physique totale)

Cette méthode est basée sur deux activités principales. La première activité repose sur l'exercice de la tête, du cou et des épaules et la deuxième activité sur l'exercice de la voix. Il s'agit des activités de respiration, de la respiration profonde, des activités de relaxation, échauffement vocal et les activités vocales théâtrales. Les activités théâtrales ont ce nom selon des techniques pratiqués au théâtre et il s'agit notamment des expressions du visage, mouvement du corps, technique de respiration, etc.

Cette méthode repose sur une philosophie que la voix, c'est le corps. Cela signifie qu'un apprenant d'une langue étrangère souvent néglige l'expression du corps et en conséquence cela peut gêner le rythme et la bonne prononciation. L'objectif de cette méthode est alors que les apprenants se sentent soulagés, pas stressés quand ils parlent en langue étrangère et il est plus facile pour eux de s'approprier la phonétique de la langue étrangère. (Lauret 2007)

1.1.9 L'approche actionnelle et la place de la matière phonique dans le CECRL

Depuis des années 90, nous passons de l'approche communicative à l'approche actionnelle dont l'objectif est l'apprenant considéré comme un acteur dans la société qui a des compétences langagières mais aussi des compétences générales et avant tout des compétences à communiquer langagièrement. L'approche actionnelle s'oriente vers des compétences interactives dans un environnement d'un certain domaine.

Selon les approches communicatives nous avons travaillé surtout avec les actes de parole mais désormais nous prenons en compte tous les sens donnés du contexte social. En

effet, il s'agit de l'approche ayant des sources volitives, affectives, cognitives et l'ensemble des capacités d'un acteur social.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL 2001), un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001 qui fonctionne comme un outil pour les enseignants privilégie l'approche actionnelle. L'approche actionnelle suit les principes du CECR et présente les trois approches - *apprendre, enseigner et évaluer*. L'approche actionnelle privilégie la place de l'apprenant, des *tâches communicatives*, soutient une *démarche interculturelle* et des activités intégrant les situations authentiques de la société française et le monde francophone ce qui supporte la motivation des élèves. Quant au CECRL, nous distinguons la compétence communicative qui contient les composants linguistiques, sociolinguistique et pragmatique.

L'approche actionnelle intègre une *démarche inductive*, c'est-à-dire qu'elle accentue la réflexion et la conceptualisation des élèves sur les phénomènes linguistiques dont ils tirent les règles de fonctionnement. Les nouvelles méthodes de l'approche actionnelle intègrent aussi l'approche interculturelle. Elle fait l'appel à développer des compétences culturelles. L'objectif de l'approche est de développer le *savoir-faire* et le *savoir-être*, faire un apprenant actif, apprendre à apprendre et former un apprenant autonome.³

CECRL définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence et traite aussi la matière phonétique d'une façon peu détaillée et répandue à plusieurs endroits.

Nous pouvons trouver le premier signe de la phonétique dans le CECRL au chapitre 4.5 « *Opérations de communication langagière* »⁴, puis dans le chapitre 5.1.4.2⁵. Nous y découvrons l'importance des aptitudes phonétiques pour l'apprentissage du FLE. Nous pouvons y retrouver quelques éléments qui ont l'impact positif sur les attitudes phonético-phonologiques. Il s'agit par exemple de la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus ou la capacité de découvrir dans l'énoncé parlé la structure significative des éléments phonologiques. La compétence phonético-phonologique apparaît dans la liste des compétences communicatives langagières au même titre que les compétences lexicales, grammaticale et sémantique.

³ Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. [Consulté le 12 janvier 2018]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf, p. 4

⁴ Ibid, p. 73

⁵ Ibid, p. 85

Le CECR présente six niveaux qu'il faut acquérir pour obtenir le statut de la « maîtrise d'un nouveau système phonologique ». Les six niveaux expriment une progression à partir de la prononciation difficile vers la prononciation de « *fines nuances de sens* ». ⁶

1.1.9.1 Intégration des faits phonétiques aux autres composants langagiers selon CECRL

Nous pouvons percevoir dans le CECRL, dans les Référentiels ou dans les ensembles pédagogiques du FLE que la phonétique est intégrée essentiellement dans les autres disciplines langagières et fait une partie des autres composants de la langue. Elle concerne la production orale, la réception orale et le transcodage entre l'oral et l'écrit.

1.1.9.2 Production orale

Les phénomènes phonétiques présentent le pilier oral du message. Les apprenants du FLE tirent l'avantage de la maîtrise du système phonético-phonologique du niveau segmental ainsi que suprasegmental lorsqu'ils entrent dans la communication. Selon Nickel (1985 in Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 33) une bonne maîtrise des *contours intonatifs* peut cacher des petits erreurs lexicales et grammaticales.

Le CECRL définit l'écoute et la production orale pour le niveau A1 qui comprend l'acquisition de la compétence phonétique comme celle-ci : Production orale générale : « *Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.* », Monologue suivi : décrire l'expérience : « *Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.* », S'adresser à un auditoire : « *Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.* » ⁷

1.1.9.3 Écoute ou compréhension de l'orale

Champagne-Muzar et Bourdages (1998) présentent plusieurs recherches faites par plusieurs auteurs qui élaborent la relation entre présentation des faits phonétiques aux apprenants et une écoute auditive. Selon J.B. Gilbert (1983) la compréhension orale ne peut pas être conçue sans une présentation des faits phonétiques.

Quant à Le Blanc (1986) l'écoute comme une pratique initiale dans l'apprentissage supporte la rapidité d'acquisition des faits phonétiques. Une étude de Champagne-Muzar (1992) déduit que l'apprentissage systématique des faits phonétiques aide à développer la

⁶ Ibid, p. 92

⁷ Ibid, p. 92

compréhension orale. Effectivement, les apprenants peuvent mieux comprendre ce qu'ils entendent quand ils connaissent des faits phonétiques parce qu'ils connaissent l'organisation interne des éléments.

Compréhension orale soutient aussi l'utilisation des médias en cours du FLE comme des journaux télévisés. Le CECRL définit l'écoute et la compréhension orale pour le niveau A1 qui comprend l'acquisition de la compétence phonétique comme celle-ci : Compréhension générale : « *Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.* », Comprendre des annonces et instructions orales : « *Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples.* »⁸

1.1.9.4 Activités d'interaction et stratégies

Les activités interactives alternent les rôles d'un locuteur et d'un auditeur ; or, les stratégies de la production et de la compréhension orale sont employées pendant une interaction pour établir une situation de communication avec un principe de négociation et de coopération.

Voici les définitions du CECRL d'interaction pour le niveau A1 qui comprend l'acquisition de la compétence phonétique : Interaction orale générale : « *Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.* »

Comprendre un locuteur natif : « *Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves.* » Conversation : « *Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir. Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif.* »⁹

⁸Ibid, p. 56

⁹Ibid, p. 62

1.1.9.5 Apprentissage de la prononciation selon CECRL

Non seulement, l'enseignement de la phonétique est dans le CECRL, présenté comme un élément intégré dans les autres compétences langagières mais le CECRL présente aussi certaines stratégies comment développer la prononciation du français. Regardons ci-dessous des stratégies pour le développement de la compétence phonético-phonologique proposées par le CECRL. Les stratégies sont définies de cette façon : « *Comment peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur capacité à prononcer une langue* » :

- a. *par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques ?*
- b. *par une imitation en chœur (collective)*
 - *de l'enseignant ?*
 - *d'enregistrements audio de locuteurs natifs ?*
 - *d'enregistrements vidéo de locuteurs natifs ?*
- c. *par un travail personnalisé en laboratoire de langues ?*
- d. *par la lecture phonétique à haute voix de textes calibrés ?*
- e. *par l'entraînement de l'oreille et l'exercice phonétique ?*
- f. *comme dans d. et e. mais avec l'appui de textes en transcription phonétique ?*
- g. *par un entraînement phonétique explicite (voir 5.2.1.4) ?*
- h. *par l'apprentissage des conventions orthoépiques (c'est-à-dire, la prononciation des différentes graphies) ?*
- i. *par une combinaison des pratiques ci-dessus ? »*

Lorsque nous regardons les stratégies mentionnées, nous pouvons être confus parce que les auteurs posent des questions au lieu de nous proposer les stratégies. Il est évident que nous ne pouvons pas être sûrs s'il est recommandé d'utiliser toutes les stratégies ou pas. Les auteurs parlent des exercices phonétiques mais ils ne spécifient pas de quels exercices phonétiques dont il s'agit. Nous pouvons alors avoir le sentiment que les auteurs nous proposent plutôt un souffleur pour l'enseignement de la prononciation qu'en emploi. Nous pouvons constater que les stratégies ne sont pas concrètes et ne sont pas suffisantes pour l'enseignement.

1.1.10 Courants principaux et éclectisme actuel

Les mouvements de la phonétique d'aujourd'hui relèvent de l'éclectisme et des matériels pédagogiques. Aujourd'hui, selon quelques auteurs (Cuq, Gruca, 2003 : 174 - 175) la phonétique ne représente plus un moment de la classe parce qu'elle fait une partie de chaque

phase de l'apprentissage et elle est contextualisée. Néanmoins, de notre expérience nous savons que ce n'est vrai et qu'il y a des moments qu'il faut consacrer à la pratique de la phonétique.

La correction de la prononciation s'est développée aussi grâce à la fondation de l'alphabet phonétique à la fin du XIX^e siècle qui a présenté l'intérêt principal dans l'enseignement des langues vivantes. La focalisation sur la forme a été réalisée dans plusieurs écoles qui se sont inspirées des théories de l'époque dont les plus importantes persistent toujours. Il s'agit de la méthode articulatoire, de la méthode des oppositions phonologiques, de la méthode verbo-tonale et de l'approche prosodique ou l'approche rythmique intonative et expressive.

L'approche prosodique ou l'approche rythmique intonative et expressive privilégie l'enseignement du rythme et des schémas mélodiques en ce qui concerne la production et la perception. Cette approche est déduite de la méthode verbo-tonale et revient avec la deuxième génération de la méthodologie SGAV. Nous parlons d'une théorie qui manifeste que l'appropriation des structures prosodiques facilite celle des éléments phonétiques, participe à donner le sens général de l'interprétation et permet de lier des schémas intonatifs à des attitudes et des expressions faciales ou gestuelles.

Nous pouvons mentionner une méthode qui est considérée comme une méthode parfaitement éclectique parce qu'elle suit les tendances actuelles en enseignement et apprentissage de la phonétique du FLE. Il s'agit de « *Le Français ENTRE NOUS* ». (Vychoňová in Dohalská, Vychoňová, 2015 : 87) Cet ensemble pédagogique utilise toutes les traces des méthodes utilisées au cours des siècles.

Les apprenants sont tout d'abord sensibilisés aux sons d'une nouvelle langue d'une façon implicite en forme des chansons, petits dialogues, comptines et jeux phonétiques. Poursuite dans la phase de l'entraînement, les apprenants sont menés à écouter et après, imiter le modèle proposé.

Le manuel traite le niveau segmental (phonématique) et suprasegmental (prosodique) tout au long de l'apprentissage et propose les activités diverses qui mènent vers une réflexion destinée à l'apprenant (les activités sont aussi disponibles sous forme MP3). En plus, le manuel constitue une version numérique qui propose encore des activités complémentaires qui donnent la possibilité du travail avec le tableau blanc ou des tablettes.

La première partie du manuel propose un cours audio-oral sans aucun support textuel, la deuxième partie du manuel est consacrée à l'apprentissage du rapport entre la forme orale et graphique du son. La deuxième partie est plus explicite et supporte une approche cognitive des apprenants qui ont conscience de ce qu'ils apprennent. Le manuel comprend aussi des activités

novatrices, par ex. un dialogue doublement enregistré (en français standard et français quotidien) et une activité suivante propose une écoute attentive de l'intonation de l'énoncé qui présente une émotion de l'énoncé. (Nováková in Dohalská, Vychopňová, 2015 : 86-87)

1.1.11 Récapitulation

Nous avons parcouru les méthodes au cours des années depuis le temps jadis jusqu'au présent et nous avons nous présenté l'influence des méthodes précédentes sur les méthodes suivantes. Nous avons introduit que les racines de la phonétique commencent déjà chez Grec et Romains, nous avons présenté les méthodes traditionnelles basées sur l'écrit et la traduction qui ont dominé jusqu'au XIX^e siècle. Les méthodes traditionnelles ont été remplacées par la méthode phonétique qui a utilisé les dictés, les exercices de repérage, transcription, répétition et la lecture.

C'était au XIX^e siècle que la phonétique a pris une place réelle dans l'enseignement des langues étrangères grâce à la fondation de l'alphabet phonétique internationale et de la phonétique expérimentale. Nous avons mentionné la méthode audio-orale qui a dominée parmi les années 1940-1960 et dont le but était de développer les automatismes par la répétition et par la discrimination auditive. Cette méthode était toujours focalisée sur le niveau segmental (phonématique) néanmoins elle a été remplacée par la méthode SGAV.

La méthode SGAV a traité des aspects suprasegmentaux (prosodiques) ainsi que des aspects segmentaux (phonématiques) dans un contexte des dialogues ou avec des supports audiovisuels. Nous avons aussi mentionné des méthodes dérivées de la méthode audio-visuelle et de SGAV comme méthode verbo-tonale, articulatoire et audition des modèles. Nous avons aussi présenté que la méthode audio-orale et la méthode SGAV appartiennent dans l'approche structurale.

L'approche structurale a été remplacée par l'approche communicative dans les années 70. Cette approche utilise les documents semi-authentique, les thèmes proches, donne la priorité à l'oral et le but et la compétence en communication. Dans les années 90, l'approche communicative commence à être remplacée par l'approche actionnelle qui comprend un apprenant comme un acteur dans la société alors tout est conceptualisé dans la vie réelle et cette approche est actuellement privilégiée par le *Conseil de l'Europe* et conséquemment par les nouvelles méthodes du FLE qui présentent l'objectif de l'analyse de ce travail. Nous avons encore mentionné les méthodes non-conventionnelles qui peuvent être intégrées dans le cours du FLE. Nous avons conclu le chapitre par les courants principaux qui ont culminé à l'éclectisme actuel.

Nous avons observé quels sont les compétences actuelles nécessaires pour la communication en français. Nous passons maintenant vers la didactique de la phonétique où nous observons la terminologie des phénomènes phonétiques spécifiques pour le FLE, leur caractéristique et leur conception didactique. La terminologie, les caractéristiques et la conception didactique sont présentés d'une façon simplifiée. Nous abordons tout ce dont nous avons besoin pour pouvoir analyser ces phénomènes plus tard dans la partie pratique.

1.2 La phonétique et la didactique de la phonétique

Dans cette partie consacrée à la phonétique et la didactique de la phonétique, nous traitons la terminologie de la compétence phonético-phonologique de base nécessaire pour l'analyse des nouvelles méthodes du FLE avec leurs caractéristiques d'une façon simplifiée.

Cette partie traite aussi des exercices systématiques des phénomènes mentionnés ce que nous permet d'aborder des exercices phonétiques. Nous prêtons attention aux exercices phonétique plus tard. Les exercices systématiques incluent les apprenants de n'importe quelle nationalité, vu que les classes d'aujourd'hui peuvent être mixtes. Ensuite nous spécifions quel est le contenu recommandé par le *Référentiel* pour les débutants.

Pour mieux saisir la caractéristique et la conception didactique des phénomènes phonétiques mentionnés, nous pouvons observer le tableau articulatoire et acoustique des voyelles ainsi que le système phonologique en annexes (images 1, 2).

1.2.1 Niveau segmental

Le niveau segmental comprend les voyelles, les semi-consonnes ou semi-voyelles (ils ont le statut de consonne dans la composition des syllabes sauf [j]) et les consonnes. Tous ces trois phénomènes définissent les phonèmes. Les consonnes et les voyelles se distinguent avant tout par l'articulation. Les consonnes se produisent par une rencontre de l'air avec un obstacle partiel ou total tandis que les voyelles sont produites par le courant de l'air sortie sans être interrompu. (Beacco, Porquier, 2007 : 132)

1.2.1.1 Voyelles

Les voyelles présentent le centre de la syllabe : une seule voyelle par syllabe phonétique ce que nous appelons le noyau syllabique. En ce qui concerne l'articulation des voyelles, nous distinguons quatre voyelles nasales [ã], [ẽ], [õ], [õẽ] et sept voyelles orales [i], [y], [u], [E], [OE], [O], [A] selon le trapèze vocalique de l'API (Alphabet phonétique international) depuis 1993. Les archiphonèmes [E], [OE], [O] comprennent les voyelles [e/ɛ], [ø/œ], [o/ɔ], [ə] et archiphonème [A] comprend les voyelles [a/ɑ]. Les voyelles sont encore distinguées en voyelles ouvertes, mi- fermée et fermées voyelles antérieures et voyelles postérieures, voyelles arrondies et voyelles écartées. (Beacco, Porquier, 2007 : 136)

Les voyelles fermées sont [i], [y], [u], [e], [ø], [o] et signifient qu'il y a un rétrécissement de la cavité buccale et la langue monte. Les voyelles ouvertes sont [ɛ], [œ], [ɔ],

[a], [ɑ] et signifient et il y a une ouverture dans la cavité buccale et la langue ne bouge pas. La voyelle [ə] est considéré comme mi-fermée/ mi-ouverte.

Les voyelles antérieures sont [i], [y], [e], [ø], [ɛ], [œ], [a], [ə] et le bout de la langue s'approche à l'avant de la bouche. Les voyelles postérieures sont [u], [o], [ɔ], [ɑ] et le dos de la langue touche l'arrière de la bouche. Les voyelles arrondies sont [y], [u], [ø], [ə], [œ], [o], [ɔ], [ɑ] et signifient que les lèvres sont arrondies. Les voyelles non arrondies signifient que les lèvres sont écartées ou neutre et il s'agit des voyelles [i], [e], [ɛ] et [a]. (Wioland, 1991)

Nous pouvons observer l'articulation des voyelles orales et nasales en annexes (images 4, 5)

1.2.1.2 Conception didactique des voyelles

La linguistique propose un système de simplification pour la didactique qui a évolué suite à l'usage des locuteurs natifs. Il ne faut plus inclure l'apprentissage des voyelles [œ] et [ɑ] en cours du FLE parce qu'ils sont disparus de l'usage et au lieu de ces voyelles mentionnées les locuteurs utilisent les voyelles [ɛ] et [a]. (Duběda in Dohalská, Vychopňová, 2015).

En cours du FLE, nous enseignons surtout les voyelles dans l'opposition. Tout d'abord, il s'agit de l'opposition des voyelles arrondies et écartées. Cette opposition peut être distinguée dans la plupart des cas par ces mots : *ce x ces, deux x des, veux x vais, je x j'ai, lit x lu*.

Une autre opposition entre les voyelles présentes, les voyelles antérieures et postérieures. Il est recommandé de faire des exercices à l'aide de l'écoute et associer les sons aux mouvements de la langue. Il est difficile pour les débutants de différencier les trois voyelles de *je, jeu, jeune* donc il suffit d'imiter les sons aussi bien que possible. Par contre, il faut distinguer les voyelles [u] x [y], par exemple dans les mots *loup x lu*.

Nous distinguons encore l'opposition des voyelles orales et nasales. Pour distinguer ces voyelles, les apprenants doivent surtout écouter les enregistrements et ils peuvent aussi toucher leur nez par les doigts pour sentir les vibrations pendant la prononciation des voyelles nasales. Quand nous enseignons la différence entre les articles indéfinis *un x une*, nous devons faire l'attention que la prononciation d'une voyelle soit aussi longue que l'autre. (Léon, 2003 : 14 - 33) Nous allons observer si ces tendances vont être suivies dans les nouveaux manuels du FLE dans le chapitre 2.5.

1.2.1.3 e caduc

Ce phénomène porte plusieurs noms, il peut être appelé « e caduc », « e muet », « e instable » ou autrement. Il s'agit de la voyelle graphique qui n'est pas prononcée à l'oral dans plusieurs cas. Lorsqu'elle se prononce, c'est une voyelle arrondie. La fréquence de [ə] dépend de niveau du discours, il est donc plus fréquent dans un discours du niveau soutenu. (Beacco, Porquier, 2007 : 137)

Il existe aussi plusieurs règles qu'il faut suivre. Si *e* est précédé d'une consonne prononcée, il tombe (*samedi*), s'il est précédé de deux consonnes prononcées, il reste (*probablement*). Cette règle fonctionne également dans un groupe des mots, par ex. dans le groupe « *une petite* » *e* reste mais dans le groupe « *la petite* » *e* tombe. Seule exception présente les groupes figés où la règle de la prononciation de *e caduc* ne fonctionne pas, par exemple dans la construction « *Je ne sais pas* ». (Léon, 2003 : 38-45)

1.2.1.4 Conception didactique de e caduc

Il est recommandé de garder la position de la langue et des lèvres pour les consonnes en contact lorsque *e caduc* n'est pas prononcé. Il faut aussi expliquer que *j* avant *e caduc* au début de phrase se prononce généralement [ʒ] (*je vous en prie*) mais quand *j* est suivi des consonnes *p, t, c, q, f, s, ch* il se prononce comme [ʃ] (*je pense*). Lorsque le *e caduc* se prononce, les apprenants peuvent compter sur les doigts le rythme pour garder la même longueur que des autres voyelles. Les apprenants peuvent écouter et répéter les enregistrements et vérifier l'arrondissement des lèvres dans le miroir. (Léon, 2003 : 39-44) Nous allons aussi observer si l'apprentissage de *e caduc* suit ces recommandations dans le chapitre 2.5.

1.2.1.5 Enseignement des voyelles et de e caduc selon le *Référentiel* au niveau A1

En ce qui concerne les voyelles, selon le *Référentiel* les apprenants du niveau A1 devront acquérir les voyelles caractérisant le français et il s'agit des voyelles antérieures labiales [y, ø, œ] et les voyelles nasales [ã, ê, õ]. Il faudrait présenter encore l'opposition des archiphonèmes [œ] et [E] pour introduire le son [œ] comme un son typique du français pour présenter l'opposition de valeur morphologie, par ex. pour distinguer le pluriel et le singulier (*le/ les*) ou le présent et le passé (*Je.../ J'ai...*). Par contre la distinction entre le [ə], le [ø] et le [œ] ne devrait pas présenter le contenu d'apprentissage pour le niveau A1 mais il faut introduire la présence et l'absence du [ə].

1.2.1.6 Consonnes

Des facteurs qui modifient la nature du courant d'air expiré des consonnes définissent le type d'articulation : occlusives sonores et sourdes, fricatives sonores et sourdes, nasales, latérales et vibrantes. Selon ce critère nous pouvons définir les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes tels que, par exemple, sonorité, nasalité, occlusion, labialité qui font partie des compétences phonologiques selon CECRL.

Les consonnes occlusives sonores sont : [b], [d], [g] ; les consonnes occlusives sourdes sont : [p], [t], [k] ; les consonnes fricatives sonores sont : [v], [z], [ʒ] ; les consonnes fricatives sourdes sont : [f], [s], [ʃ] ; les consonnes nasales sont : [m], [n], [ɲ] : la consonne latérale est : [l] et la consonne vibrante est : [R]. Le point d'articulation signifie où se trouve un obstacle du passage d'air. Les points d'articulations qui présentent l'obstacle pour courant de l'air peuvent être : les lèvres, les dents, les lèvres et les dents, les alvéoles, le palais, le voile du palais et la luette. (Léon, 2003) Nous pouvons observer l'articulation des consonnes en annexes (images 6, 7, 8)

1.2.1.7 Conception didactique des consonnes

Plusieurs consonnes sont enseignées en opposition selon leur type d'articulation. Nous avons alors l'opposition des consonnes [s] x [z], [ʃ] x [ʒ], [p] x [b], [f] x [v], [t] x [d], [b] x [v], [k] x [g], [p] x [f] et [r] x [l]. Pour différencier les sons [s] x [z], les apprenants peuvent toucher la pomme d'Adam pour sentir les vibrations pendant la prononciation de [z]. Les mots ou groupes des mots pour présenter la différence peuvent être par ex. *Nous savons x nous avons ; poisson x poison*. (Léon, 2003)

Pour comprendre la différence entre [ʃ] x [ʒ], les apprenants peuvent toucher leur larynx et sentir les vibrations quand ils prononcent le son [ʒ]. Des exemples qui peuvent démontrer l'opposition entre ces deux sons sont par exemple : *chose x j'ose, des chats x déjà*. Il faut aussi éviter la confusion entre les groupes de consonnes [s] x [z] et [ʃ] x [ʒ]. Nous pouvons démontrer la différence de l'articulation ([s] x [z] : lèvres écartés et langue en bas x [ʃ] x [ʒ] : lèvres arrondies et langue en haut) ce que les apprenants peuvent vérifier avec le miroir. (Léon, 2003)

Pour apprendre la différence entre les consonnes sourdes [p], [f], [t], [k] et les consonnes sonores [b], [v], [d], [g], les apprenants peuvent encore poser les doigts sur la pomme d'Adam et sentir les vibrations quand ils prononcent les consonnes sonores. Les exemples pour entraîner la différence entre [p] et [b] peuvent être : *pont x bon, taper x tabou, ça tape x quelle jolie robe*. À la fin des mots, les apprenants peuvent vérifier avec le miroir que *p* et *b* explosent.

Les exemples pour entraîner la différence entre [f] et [v] peuvent être : *fou x vous, en effet x à vous, font x vont*. Prenons quelques exemples de l'opposition entre [t] x [d] : *tout x doux, ton x don, c'est à moi x un grand homme*. Les exemples qui présentent l'opposition entre [k] x [g] peuvent être : *car x gare, cale x gale, quai x gai, bac x bague, Ce quai n'est pas gai*. (Léon, 2003)

La différence principale entre la prononciation de [v] x [b] et [f] x [p] et le mode d'articulation et celle que [v] et [f] peuvent être prolongés tandis que [b] et [p] explosent et ne peuvent pas être prolongés comme les consonnes [t], [d], [k], [g]. Les caractères communs de [l] et [R] sont que les cordes vocales vibrent pendant la prononciation des deux consonnes et que nous entendons le passage de l'air par bouche. La différence est celle que [R] s'articule avec l'arrière de la langue et la luette et [l] s'articule avec le point de la langue contre les dents. Il est alors recommandé de faire les exercices avec le miroir. Les exemples pour entraîner l'opposition peuvent être : *ris x lis, mire x mille, par la porte, dans le rêve*.

Les consonnes [p], [b], [f], [v], [t], [d], [k] et [g] se prononcent toujours de la même façon dans n'importe quelle place d'un mot. (Léon, 2003) Nous allons voir comment les nouvelles méthodes traitent les consonnes dans la chapitre 2.5.

1.2.1.8 Enseignement des consonnes selon le *Référentiel* au niveau A1

Comme les consonnes caractéristiques pour le français sont considérés les sons [R] et [ʒ] et l'importance est donnée aux sons [s], [z], [t] et [d] comme marqueurs du genre et du nombre.

1.2.1.9 Semi-consonnes / semi-voyelles

Les semi-voyelles ont des particularités vocaliques et consonantique néanmoins ne sont pas capables de créer un noyau syllabique, sauf [j]. Le courant de l'air ne trouve pas un obstacle mais la langue se trouve dans la position extrême qui peut faire un obstacle au courant de l'air et les semi-voyelles s'appêtent aux consonnes. Les semi-voyelles sont : [w] comme dans « *joie* », [j] comme dans « *fille* » et [ɥ] comme dans « *lui* ». (Muzar, Bourdages, 1998)

Pour la prononciation de [ɥ] et [w] les lèvres sont arrondies et la langue est en avant. Les *u* et *ou* sont toujours suivis d'une voyelle avec laquelle ils se prononcent en une seule syllabe. L'exception est devant les consonnes [R] et [l] car si deux consonnes se trouvent devant *ou* et une de ces consonnes est [R] ou [l], nous le prononçons comme une seule voyelle [u] (*trouer*). C'est pareil avec le phonème *u* qui est après [R] ou [l] prononcé comme une seule voyelle [y]. (Wioland, 1991)

La prononciation de semi-voyelle [j], appelée *YOD* par Monique Léon (2003), est similaire comme celle de [i] et elle est toujours suivie et précédée d'une voyelle. En ce qui concerne la prononciation, la langue est appuyée contre le palais.

1.2.1.10 Conception didactique des semi-consonnes / semi-voyelles

Il faut expliquer que l'articulation de semi-consonne [ɥ] et tout d'abord dans la position comme pour la prononciation de [y] et puis les organes articulatoires reprennent la position d'une voyelle avec laquelle ils se prononcent en une seule syllabe. C'est pareil avec les autres semi-consonnes / semi-voyelles. La semi-consonne [w] prend tout d'abord la position de la voyelle [u] et la semi-voyelle [j] prend la position de la voyelle [i]. (Wioland, 1991)

Monique Léon (2003) présente les semi-consonnes [ɥ] et [w] dans l'opposition de la prononciation de *oué* et *ué*. Les mots qui peuvent être utilisés pour cette opposition sont par exemple : *oui x huit, Louis x lui, joint x juin*. En ce qui concerne la semi-voyelle [j] ou *YOD*, nous pouvons la prononcer avec les lèvres écartés (*filles*), avec les lèvres entrouvertes (*taille*) et avec les lèvres très arrondies (*nouille*).

Quand les apprenants prononcent les semi-consonnes / semi-voyelles, ils peuvent entendre *les* vibrations des cordes vocales comme dans la prononciation des voyelles et aussi le bruit du passage de l'air entre les lèvres. Ce qui est aussi utile, c'est entraîner l'articulation devant le miroir. Nous allons voir la conception des semi-consonnes / semi-voyelles dans les nouveaux manuels du FLE dans le chapitre 2.5.

1.2.1.11 Enseignement des semi-consonnes / semi-voyelles selon le *Référentiel* au niveau A1

Selon le *Référentiel* pour le niveau A1, il n'est pas recommandé de distinguer en production ainsi qu'en réception les sons [i] x [j] et [ɥ] x [w] donc il est suffisant de présenter ces sons et les reproduire aussi bien que possible.

1.2.2 Récapitulation du niveau segmental

Nous avons introduit la terminologie concernant le niveau segmental, c'est-à-dire les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes / semi-voyelles, et leurs caractéristiques qui nous ont mené vers leur concept didactique. Dans les parties consacrées à la didactique, nous avons perçu comment nous pouvons améliorer l'apprentissage de certains sons.

Le résultat est que nous enseignons la plupart des phonèmes en opposition et l'enseignement de ces phonèmes devrait comprendre l'écoute, visualisation de la position des

organes articulatoires et l'intégration des supports somatiques pour pouvoir imiter les sons aussi identiquement que possible. Nous avons aussi inclus les exigences du *Référentiel* qui définit quels traits phonétiques présentent le contenu pour le niveau A1 pour pouvoir le comparer avec le contenu dans les manuels que nous allons vérifier dans le chapitre 2.5.

1.2.3 Niveau suprasegmental

Le niveau suprasegmental comprend trois phénomènes qui s'appliquent sur plusieurs syllabes composant un groupe syllabique. Il s'agit de rythme, de l'accentuation et de l'intonation. Le niveau suprasegmental comporte aussi trois phénomènes qui s'appliquent entre deux syllabes, nous parlons des enchaînements vocaliques, des enchaînements consonantiques et des liaisons. Deux phénomènes du niveau suprasegmental définissent la syllabe, il s'agit de la structure syllabique et de la dynamique syllabique. (Beacco, Porquier, 2007 : 132)

1.2.3.1 Rythme

1.2.3.1.1 Syllabes

La syllabe est toujours vocalique, c'est-à-dire qu'une syllabe ne peut pas exister sans une voyelle. Il existe les syllabes accentuées et non accentuées. La durée des voyelles dans les syllabes non accentuées est brève (par ex. [a] dans le mot *parole*) et la durée des syllabes accentuées dépend des syllabes ouvertes qui se terminent par une voyelle prononcée ou des syllabes fermées qui se terminent par une ou plusieurs consonnes prononcées.

L'allongement des syllabes dépend de la nature de voyelle ou de la nature et du nombre des consonnes prononcées. Les voyelles [a, o, ø] sont toujours longues (*base, débâcle*). Les autres voyelles sont longues si la consonne articulée est [r, ʒ, z, v] (*sort, page, phase, vive*). Les voyelles devant les autres consonnes sont brèves. Les voyelles nasales sont toujours longues (*prince, éponge, menthe*). (Béchade, 1992 : 30 - 32)

Effectivement en français, les syllabes ouvertes prédominent. La plupart de mots du français oral sont les monosyllabes grammaticaux situés à l'intérieur d'une unité rythmique. Il s'agit par exemple des sons [a], [e], [la], [dø], [se]. (Beacco, Porquier, 2007 : 134)

1.2.3.1.2 Groupes rythmiques

Il faut considérer la prononciation du français comme un ensemble des groupes rythmiques mis en chaîne parlée et pas comme des mots isolés. Des groupes rythmiques dépendent de la production et perception des pauses et des accents. En général, ils ne dépassent pas sept syllabes.

Le schéma vocalique est caractérisé par l'égalité syllabique et par une relation étroite entre le groupe grammatical et l'unité accentuelle. (Dolz, Schneuwly, 1998 : 54) Le découpage des groupes rythmiques est de type syntaxico-prosodique et la place de découpage est donnée par la structure syntaxique : « La poste / est loin ? » « C'est loin / la poste ? » (Beacco, Porquier, 2007 : 133)

1.2.3.1.3 Accentuation

L'accent français primaire est placé toujours sur la dernière voyelle prononcée du groupe rythmique. (Léon, 2003 : 102) Il est formé de la durée, de l'intensité et de la hauteur. Le nombre d'accents divise le flux de la parole en séquences et lui attribuent un rythme. L'unité rythmique de base est la syllabe et le rythme est l'alternance des syllabes accentuées et non accentuées. (Beacco, Porquier, 2007 : 133) Lorsqu'un mot entre dans un groupe, il perd son accent au profit du groupe : *Monsieur* -> *Monsieur-Jean*. (Léon, 2003 : 102)

1.2.3.1.4 Pauses

Une pause peut être sonore ou silencieuse. Une pause sonore signifie un aspect d'hésitation et après elle peut continuer une pause silencieuse de la même valeur et le choix entre les deux types de pause est à locuteur. Pour le français, il est typique que la pause sonore présente un geste vocal propre au français. Pour la pause sonore, il est typique pour français le « [ə] d'hésitation ». (Beacco, Porquier, 2007 : 133)

1.2.3.1.5 Intonation

L'intonation s'accorde au schéma rythmique et fait l'objet de plusieurs variations individuelles. L'intonation du français a une fonction linguistique, c'est-à-dire qu'elle marque la modalité de la proposition mais sa fonction principale est de présenter la continuation ou la fin de la parole. L'intonation montante exprime que le locuteur veut continuer à parler et par l'intonation descendante on marque qu'a finis de parler donc elle construit un discours. Elle nous aussi permet d'exprimer nos émotions et nos positions ce qui peut être accentué par la tonalité et l'intensité de la voix. Dans ce cas on parle de l'intonation assertive, interrogative, exclamative ou impérative. (Dolz, Schneuwly, 1998 : 53 ; Charliac, 1998 : 20)

1.2.3.2 Conception didactique du rythme

Nous pouvons prendre quelques exemples des mots pour présenter l'accent français et le souligner (*Paris, chocolat, aime, Prends-le*). Il faut expliquer ce qui est un groupe rythmique

pour que les apprenants comprennent qu'un groupe rythmique égale à un syntagme ou bien à une idée.

Les groupes rythmiques peuvent être alors très courtes ou très longues selon le nombre des syllabes mais en général, ils ne dépassent pas sept syllabes, comme nous avons mentionné plus haut. Un groupe rythmique peut s'allonger quand on ajoute des mots ; or, l'accent se déplace et l'intonation devient plate dans le groupe. Il est donc recommandé de travailler avec l'enregistrement et regarder le déplacement de l'accent et le changement de l'intonation par rapport à l'allongement des groupes. Voici un exemple : *Une dame en robe noir* ↑ *a sonné* ▼. -
> *Une dame en robe de soie noire* ↑ *a sonné à la porte* ▼. (Léon, 2003 : 102-103)

Nous entraînons la phrase énonciative, c'est-à-dire affirmative et négative, à plusieurs syllabes. Le rythme binaire à deux syllabes (*C'est vrai*), le rythme ternaire à trois syllabes (*C'est à droite*), le rythme quaternaire à quatre syllabes (*J'ai oublié*) et le rythme quinaire à cinq syllabes (*J'étais étudiant*).

Quand une phrase a plusieurs groupes rythmiques, nous pouvons la diviser en deux parties dont la première partie peut être considérée comme une question (finie par le sommet de hauteur) et la deuxième partie répond à cette question (*Elle est arrivée ce matin.* → *Elle est arrivée* = une question ; *ce matin* = réponse). Nous pouvons aussi diviser une phrase en plusieurs groupes rythmiques selon l'importance des informations dans une phrase (*Je l'ai rencontré à la bibliothèque / ce matin.* x *Je l'ai rencontré / à la bibliothèque / ce matin.*). (Léon, 2003 : 104-108)

Les apprenants entraînent aussi l'intonation de la phrase interrogative positive et négative. Il est bon de comparer la phrase énonciative avec la phrase interrogative avec l'enregistrement pour entendre la différence de l'intonation. Il faut distinguer la phrase interrogative avec inversion (*Avez-vous* ↑ *mon stylo ?* ↑), la phrase interrogative avec un adverbe, un pronom ou un adjectif interrogatif à l'initiale (*Comment* ↑ *avez-vous fait ça ?* ↑) et la phrase interrogative avec *Est-ce que* et *Qu'est-ce que* où se trouve le sommet de hauteur sur le *que* final.

Nous pouvons aussi démontrer comment l'intonation monte et descend sur l'escalier pour le mieux comprendre à l'aide d'un enregistrement. Nous ne pouvons pas négliger la phrase impérative où il est recommandé de commencer assez haut et puis doucement descendre l'escalier de l'intonation. (Léon, 2003 : 109-118) Nous allons observer comment les nouveaux manuels du FLE entraînent le rythme dans le chapitre 2.5.

1.2.3.3 Enseignement du rythme selon le *Référentiel* au niveau A1

Nous nous présentons maintenant les définitions du *Référentiel* (Beacco, Porquier, 2007) par rapport au rythme, à l'accentuation et l'intonation. L'acquisition du rythme au niveau A1 est défini comme : « *En perception, le locuteur A1 est conscient que la séparation graphique des mots écrits ne se retrouve pas à l'oral. En production, le locuteur A1, dans les juxtapositions d'énoncés, marque la frontière entre deux groupes rythmiques.* » (Beacco, Porquier, 2007 : 133)

En ce qui concerne l'accentuation, le *Référentiel* définit les exigences comme celle-ci : « *Le locuteur A1 a perçu l'accentuation de durée sur la dernière syllabe du groupe rythmique. Il sait que la bonne prononciation de la dernière syllabe du groupe rythmique est essentielle pour se faire comprendre. Le locuteur A1 sait mettre en valeur la dernière syllabe phonétique. Il distingue l'oral de la transcription orthographique.* ». (Beacco, Porquier, 2007 : 133) Des exigences de l'intonation comprennent le rôle linguistique et l'expressive de l'intonation. « *Le locuteur A1 sait produire un ton haut sur la dernière syllabe du groupe pour poser une question sans mot interrogatif ou pour signifier que l'énoncé n'est pas achevé. Il sait produire un ton bas pour signifier une finalité.* ». (Beacco, Porquier, 2007 : 133)

1.2.3.4 Enchaînements et liaison

Les mots sont à l'oral intégrés dans la chaîne sonore continue. Nous parlons de l'enchaînement, la liaison ou l'élision. L'enchaînement vocalique se fait entre les mots lorsqu'un mot finit par une voyelle, le mot suivant commence par une voyelle et il n'y a aucune interruption de la voix. Deuxième type s'appelle l'enchaînement consonantique qui est créé de même façon comme l'enchaînement vocalique sauf que le premier mot finit par une consonne. Pour l'enchaînement consonantique, elle est typique la resyllabation.

Le troisième type s'appelle la liaison qui se forme lorsqu'on prononce une consonne finale qui est normalement muette (D, P, S, T, X, Z, G) au cas où le mot suivant commence par une voyelle ou un « h » muet. La consonne finale prononcée appartient au son de la syllabe du mot suivant. Dans ce cas, il faut bien distinguer la différence entre la liaison obligatoire, interdite et facultative pour éviter une mauvaise prononciation qui pourrait devenir incompréhensible. (Léon, 2003)

1.2.3.5 Conception didactique de l'enchaînement et de la liaison

Les apprenants doivent apprendre à enchaîner les mots et ne pas les prononcer isolément et comprendre que l'enchaînement se fait dans un groupe qui représente une même

idée. Des exemples de l'enchaînement consonantique pour présenter des groupes d'une idée commune peuvent être ceux-ci : *Il a faim, cet hiver, cette année, quel utopie, avec elle, notre enfant, etc.* Il faut aussi expliquer qu'il n'y a pas de différence phonique entre une double voyelle et une voyelle simple (*quel/quelle, cet/cette, etc.*). Dans la plupart des cas, il s'agit de sujet et prédicat ou un mot avec son déterminant. Les apprenants essaient imiter l'enregistrement aussi authentiquement que possible.

En ce qui concerne l'enchaînement vocalique, il faut expliquer que les voyelles enchaînées ne sont pas prononcées sur le même ton et la mélodie qui change permet d'éviter les coupures brusques. Nous entraînons l'enchaînement avec l'enregistrement et les apprenants essaient d'imiter ce qu'ils entendent. Les bons exemples pour entraîner l'enchaînement vocalique est par exemple la différence entre le présent et le passé composé avec le verbe *avoir* : *J'ai un billet → J'ai eu un billet.*

En ce qui concerne la liaison, il y a aussi cette règle qu'elle doit se faire dans un groupe rythmique. La liaison est obligatoire surtout dans les cas s'il y a une fonction morphologique (*il apporte x ils apportent*) par conséquent il faut expliquer comment la prononciation avec la liaison change le sens. Il faut aussi mentionner le *h-aspiré* en opposition des mots sans *h-aspiré* qui ont les sens différents (*des héros x des éros, en haut x en eau, les hauteurs x les auteurs*). Les sons les plus fréquents de la liaison sont : [s], [t] et [n]. Nous utilisons la liaison du son [p] dans une prononciation soignée vu que la liaison est plus fréquente dans un discours soutenu. (Dohalská, Schulzová, 1991 : 157) Le concept de l'enchaînement et de la liaison va être aussi présentée dans le chapitre 2.5.

1.2.3.6 Enseignement de l'enchaînement et la liaison selon le *Référentiel* au niveau A1

Le niveau A1 traite aussi l'enchaînement et la liaison qui sont définis dans le *Référentiel* comme celui-ci : « *La continuité syllabique amène le locuteur A1 à pratiquer l'enchaînement et la liaison au moins dans les groupes figés ou fréquents.* »

1.2.3.7 Récapitulation du niveau suprasegmental

Nous avons défini la terminologie, les caractéristiques et le concept didactique des traits phonétiques du niveau suprasegmental que nous analysons dans la partie pratique. Nous avons présenté le rythme du français qui est caractérisé par les groupes rythmiques, par l'accentuation de la dernière syllabe, par l'intonation et par les pauses. Nous avons mentionné comment enseigner cette problématique aux apprenants qui doivent connaître les groupes rythmiques, les syllabes des mots et les fonctions différentes de l'intonation. En ce qui concerne

l'enchaînement et la liaison que nous avons aussi caractérisés, nous avons mentionné que les apprenants doivent apprendre à prononcer les mots dans une chaîne et ne pas les prononcer isolément.

Nous avons vu quels traits phonétiques devraient faire partie de l'enseignement du FLE pour les débutants mais il faut encore prêter l'attention à l'ordre de l'enseignement de ces phénomènes. Par la suite, nous regardons alors quel ordre par quelle façon de l'enseignement de la phonétique est recommandé par quelques auteurs.

1.2.4 Ordre de l'enseignement de la phonétique

En ce qui concerne l'ordre des activités phonétiques, Laurent (2007 : 139) explique qu'il est nécessaire de commencer le travail par la perception et continuer vers la production, de l'oral vers l'écrit, des structures simples aux structures complexes, du plus accentué au moins accentué, du plus favorisant au moins favorisant et du plus utile au moins utile au niveau de fréquence dans la langue.

Quant à Wioland (2007 : 6), il faut découvrir l'importance relative entre la production des apprenants et l'attente des auditeurs natifs : « *Il est capital de faire découvrir à l'apprenant le fonctionnement de la prononciation : non seulement les structures rythmiques, syllabiques, phonématiques et autres, mais également la hiérarchie d'importance – tout ne revêtant pas la même importance – en fonction de ce qu'attend sans en être forcément consciente « l'oreille francophone ».* L'objectif premier est de sensibiliser les enseignants comme les apprenants à ce qui, dans la communication orale en français, est primordial pour « l'oreille francophone ».

Selon Monique Léon (2003), il dépend du professeur de décider quel ordre choisir pour ses élèves.

Comme les structures simples et les plus caractérisant le français nous considérons ceux qui ont été choisis pour l'enseignement du français au niveau A1 par les auteurs du *Référentiel*.

En ce qui concerne le niveau de fréquence dans la langue, nous observons les sons du français selon leur fréquence dans la langue. Les voyelles les plus fréquentes dans le français sont : /E/ : 24,4% ; /a/ : 19,7% ; /i/ : 11,8 % /œ/ : 9,9 % ; /O/ : 7,7 % ; /ã/ : 7,1 % ; /u/ : 5,6 % ; /õ/ : 5,2 % ; /y/ : 4,4 % ; /ẽ/ : 4,2 %. Les consonnes et semi-consonnes selon la fréquence dans la langue sont : /R/ : 12,8 % ; /s/ : 10,6 % ; /l/ : 10 % ; /t/ : 10,4 % ; /k/ : 7,2 % ; /d/ : 7,1 % ; /m/ : 6,8 % ; /p/ : 6,6 % ; /n/ : 5,5 % ; /v/ : 4,9 % ; /j/ : 3,5 % ; /z/ : 2,9 % ; /z/ : 2,7 % ; /f/ : 2,5 % ; /w/ : 2,5 % ; /b/ : 2,3 % ; /f/ : 0,9 % ; /q/ : 0,9 % ; /g/ : 0,8 %. (Beacco, Porquier, 2007 : 136-137)

Nous pouvons maintenant observer une organisation du contenu de l'enseignement de la prononciation basée sur une synthèse des travaux de plusieurs auteurs, donnée par Champagne-Muzar et Bourdages (1998 : 49-52) qui peut nous inspirer dans l'analyse dans la partie pratique de ce travail.

Les phases proposées sont :

1. Une phase de sensibilisation aux faits articulatoires et prosodiques : C'est une phase qui permet aux apprenants de faire attention aux faits articulatoires et phonétiques et avoir une vue d'ensemble de la langue.

1. Une phase de discrimination auditive : À cette phase, les apprenants écoutent les éléments sonores de la langue et comparent les traits articulatoires et prosodiques de la langue.

2. Une phase d'interrogation corporelle : Cette phase a pour le but aider aux apprenants à s'approprier les sons de la langue et de prendre la conscience des phénomènes phonétiques en forme de gymnastique ce qui peut être présentés par exemple par les gestes de l'enseignant.

3. Phase de reconnaissance et de production de l'association de la structure phonique à la représentation visuelle. A cette phase, on présente aux apprenants les relations son-graphème.

4. Phase portante sur la production orale dirigée : Cette phase aide aux apprenants automatiser le plan articulatoire et prosodique.

5. Phase consacrée à l'expression orale spontanée : Dans la dernière phase, les apprenants pratique la conversation en utilisant des faits phonétiques acquis et ils devraient participer à un dialogue avec un locuteur natif.

Nous avons vu plusieurs phases de l'enseignement dont une mène à une autre afin que les apprenants soient capables d'apprendre les phénomènes phonétiques pas à pas d'une perception auditive des sons vers une production orale spontanée. Maintenant, nous prenons connaissance de la typologie d'exercices phonétiques qui nous permet de conceptualiser les activités phonétiques que nous avons mentionné plus haut pour pouvoir analyser les manuels du FLE.

1.2.5 Typologie d'exercices phonétiques

Le CECRL présente seulement des stratégies pour atteindre les objectifs de la compétence phonético-phonologique d'une façon peu claire, comme nous l'avons déjà mentionné. Elle ne propose pas des exercices pour l'enseignement de la phonétique comme par exemple pour la grammaire. Pour cette raison, nous utilisons la typologie proposée par Fenclova

(2003 : p. 91 – 100) et puis réutilisée dans la recherche de Honzickova¹⁰. Des typologies d'exercices encore très utilisées sont par exemple celles de Celce-Murcia (1996), de Champagne-Muzar (1993) et de Lebel (1990). Chaque typologie est formée d'une manière pertinente d'après des objectifs d'apprentissage. Voici la typologie d'exercices phonétiques qui figurent dans l'oeuvre de Fenclova pour l'analyse des manuels dans la partie pratique :

a. Exercices auditifs : Il s'agit d'une simple perception des phénomènes phonétiques.

b. Exercices auditifs visualisés : La perception des phénomènes phonétiques est accompagnée des mouvements de la bouche, des diagrammes, des schémas d'intonation ou des dessins de la position des organes d'articulation.

c. Exercices de discrimination : Cet exercice permet de développer la capacité discriminative des apprenants et d'entraîner des phénomènes segmentaux et suprasegmentaux.

d. Exercices intégrant des supports somatiques extra-linguistiques : Ce type d'exercice est basé sur l'association des activités articulatoires avec la mimique des discours extra-linguistiques. D'habitude, on l'utilise pour imaginer qu'une partie du corps est une source d'un son.

e. Exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole : Avec ce type d'exercice, les apprenants entraînent la relation entre la forme orale et la forme écrite. Il s'agit par exemple de la dictée, de la lecture à haute voix ou de la transcription phonétique.

f. Production dirigée d'imitation : Ce type d'activité signifie une écoute attentive suivie d'une répétition individuelle, collective, avec l'enseignant ou avec l'enregistrement.

g. Production dirigée de transformation : Le début d'activité est le même comme dans l'exercice précédent, néanmoins après une écoute attentive suit une répétition avec une transformation d'un phénomène.

h. Exercices avec des éléments d'un jeu : Il s'agit des activités ludiques et amusant comme une dramatisation, des chansons, des poèmes ou des virelangues, etc.

Nous avons présenté des exercices phonétiques qui systématisent les activités que nous avons présenté dans la partie *didactique de la phonétique*. Dans la partie mentionnée, nous avons introduit plusieurs possibilités pour que les apprenant puissent apprendre à prononcer

¹⁰ HONZÍČKOVÁ, Lucie. Pojetí fonetiky v učebnicích francouzského jazyka. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra francouzského jazyka a literatury. Vedoucí práce Nováková, Sylva. Disponible sur <http://hdl.handle.net/20.500.11956/85656>. (consulté 3.2. 2018)

certaines sons correctement. La typologie d'exercices phonétiques nous permet de vérifier quelles activités phonétiques prédominent, sont rares ou lesquelles sont absentes dans les manuels et si les activités sont variées. Les exercices phonétiques peuvent être réutilisés pour l'évaluation de la compétence phonétique et nous passons maintenant à la partie consacrée à l'évaluation.

1.3 Évaluation de la compétence phonético-phonologique

Cette partie théorique a pour l'objectif de présenter tout ce qui se réfère à l'évaluation de la compétence phonétique. Les manuels souvent intègrent une vérification des connaissances acquises en forme des tests ou des autres formes d'évaluation et notre objectif est de vérifier comment s'effectue l'évaluation des compétences phonologiques dans les nouveaux manuels du FLE.

Comme nous allons voir dans les analyses des manuels, l'évaluation représente une partie inséparable de l'enseignement tant de la phonétique que des autres domaines linguistiques parce qu'elle met en évidence l'efficacité du travail des enseignants, « elle permet de vérifier si les objectifs ont été atteints ou sont en voie d'être atteints (évaluation formative), elle permet de vérifier le degré de maîtrise par l'apprenant des objectifs du programme (évaluation sommative) ou d'établir un diagnostic des habiletés des apprenants. Champagne-Muzar et Bourdages (1998 : 87) En effet, il faut constamment évaluer la prononciation pour voir un progrès des apprenants au cours de leur enseignement.

Pour justifier que les nouveaux critères de l'évaluation de la compétence phonologique sont basés sur des travaux antécédents, nous regarderons dans le premier chapitre un développement de l'évaluation des habiletés phonétiques au cours des années. Dans la partie suivante, nous nous présentons les critères de l'évaluation de la compétence phonologique proposés par le *Référentiel* qui fonctionnent comme un outil des enseignants pour l'évaluation.

1.3.1 Développement de l'évaluation de la phonétique

Au XX^e siècle les instruments d'évaluation des habiletés phonétiques réceptives, autrement dit, les tests, ont été insuffisants parce qu'on connaissait seulement deux tests destinés surtout aux adolescentes et aux adultes et, en plus, au niveau plus élevé. Nous parlons de test de Hendrich (1971) qui repose sur les faits segmentaux, les voyelles et les consonnes, et de test de Champagne-Muzar (1992) qui a inclus encore les faits suprasegmentaux. Même l'évaluation des habiletés phonétiques productives a été insuffisante et la prononciation des élèves a été évaluée par des évaluateurs à l'aide des grilles en utilisant particulièrement la lecture à haute voix et les dialogues dirigés.

Selon des études de Dimitrijevič et de Djordjevič (1972) la connaissance approfondie de la phonétique et de la phonologie a été évaluée et représente pour les professeurs une tâche plus importante qu'une expérience de l'enseignant dans l'évaluation. Il est donc nécessaire d'élaborer

ce domaine plus profondément. Les études de Dimitrijevič et de Djordjevič relèvent l'importance d'évaluation des faits suprasegmentaux.

Les auteurs proclament que la sensibilisation aux faits phonétiques assure la véridicité des évaluateurs plutôt que la compréhension approfondie du système des faits segmentaux et suprasegmentaux même d'un locuteur natif. Étant donné qu'il n'accède pas un niveau d'homogénéité transcendant à celui des enseignants inexpérimentés. La sensibilisation aux faits phonétiques permet à l'image acoustique des plusieurs types d'énoncé qu'il se développe. Nous pouvons acquérir cette image acoustique d'une écoute sélective. Les élèves se focalisent sur les faits phonétiques d'une extraction des autres aspects linguistiques pendant l'écoute sélective et dévoilent les caractéristiques phonétiques.

Lorsque nous explorons la littérature qui élabore l'évaluation des habiletés phonétiques en FLE, nous pouvons apercevoir un accroissement et une multiplicité des tâches étudiées.

Les premiers ouvrages des années 20 de Lundeberg (1929 : 195) et de Greenleaf (1929 : 536) se focalisent sur les écoutes d'enregistrement avant et après le travail basé sur la lecture du texte de 6 à 8 lignes sans préciser le contenu et puis le comptage du pourcentage des fautes. Cette évaluation se baisse sur la subjectivité et sur l'épuisement de professeur néanmoins cette pratique pédagogique n'est pas difficile à réaliser habituellement dans la classe. Néanmoins, nous savons que pendant l'évaluation de la prononciation, il n'est pas suffisant de compter les fautes mais il faut chercher la source des fautes. Il peut s'agir de problèmes de transcodage entre graphie et son ou d'un problème avec la prononciation des sons.

Koren (1995 : 388) apporte une évaluation complexe de la production, la perception et la prosodie à l'aide d'une échelle à cinq degrés. Les tests sont très divers et supplémentaires. Ils comprennent la lecture de mots, la répétition de mots et d'un dialogue, dialogue écrit, description du texte lu, interview et jeu de rôle et les résultats sont examinés trois fois.

Le travail de Pimsleur (1961 : 472) nous présente une constitution de « Tests de niveau de connaissance de la parole française » à l'aide d'une échelle à trois niveaux. L'étude comporte une seule activité de lecture de 20 phrases avec 20 voyelles différentes, en positions accentuée et inaccentuée. Il s'agit d'un test d'origine linguistique alors on peut considérer ce test comme assez fiable.

L'ouvrage de Di Cristo (1975 : 12) est un progrès dans la structuration d'un test en forme échelle-profil qui consiste en aspects prosodiques et phonématiques du français. Il s'agit de 43 courtes phrases qui sont prononcées deux fois et chaque item teste seulement une erreur

unique. Ce test représente une évaluation exacte de chaque aspect de la prononciation pourtant que la cohérence interne n'est pas délimitée.

La publication de Champagne-Muzar et Bourdages (1998 : 102) informent les enseignants d'un test diagnostique de trois types d'élaboration : conversation dirigée, lecture et imitation, et d'une échelle à quatre niveaux. Cette œuvre apporte une évaluation de la prononciation d'apprenants en FLE à l'aide de trois tâches distinctes ce qui est sans doute un avantage. La lecture à haute voix est une méthode au cours laquelle il faut faire attention uniquement aux faits phonétiques et nous pouvons examiner des aspects articulatoires et prosodiques en même temps. La conversation dirigée comprend par exemple les questions et les réponses, l'entrevue ou la description des images.

La faiblesse de cette technique peut présenter la difficulté de la contrôler. L'imitation peut être considérée comme une technique favorise puisqu'elle échappe aux défauts des autres modes d'évaluation et on va maintenant énumérer les avantages de cette technique contrairement aux techniques précédentes. Selon les auteurs un test pour les débutants devrait compter douze syllabes au maximum parce qu'un nombre plus élevé dépasse la capacité de la mémoire en langue seconde chez les débutants.

Le travail de Pillot-Loiseau et al. (2010 : 76) offre l'évaluation de la prononciation du FLE d'une façon de présenter avec précision l'apprenant, sa relation au FLE et la connaissance de ses problèmes de prononciation y compris la répétition, la lecture, la parole spontanée et mémorisation. Le fonds d'évaluation comporte des logatomes pour étudier les voyelles dans tous les contextes consonantiques ; une phrase sur plusieurs intonations, en lecture et répétition ; un extrait de parole spontanée et un extrait de texte mémorisé ; des consonnes dans divers contextes intervocaliques ; la répétition et la lecture non préparée de deux courts extraits du texte *Le petit Prince* ; une phrase cadre comprenant les voyelles de la langue maternelle de l'apprenant et des phrases ambiguës en lecture non préparée, du type « Jean lève son verre/J'enlève son verre ».

L'étude de Georgeton et al. (2012 : 147) se diffère des ouvrages précédents parce qu'il présente une évaluation acoustique des voyelles françaises isolées dans des phrases cadres produites par 40 femmes natives. Cette étude présente des valeurs formantiques de référence pour des apprenants, c'est-à-dire des études contrastives, pour un corpus dont les contextes phonétiques sont précisément examinés. Le seuil de cette étude est l'absence d'évaluation perceptive sur un travail non divers.

Certains auteurs nous renseignent aussi d'une auto-évaluation des habiletés phonétiques dans leurs œuvres récentes (Major, 2004 : 202 ; Neumeyer et al., 2000 : 84 ; Franco

et al., 2010 : 402). Les œuvres mentionnées signifient un développement de l'évaluation de la prononciation en FLE pourtant elles ne sont pas encore très nombreuses et parfois nous manquons une précision de l'évaluation. Comme nous l'avons déjà mentionné, dans l'évaluation de la phonétique, il faut distinguer si nous évaluons l'orthoépique, c'est-à-dire, la prononciation correcte ou le transcodage entre son et graphie.

1.3.2 Critères d'évaluation

L'évaluation de la phonétique fait une partie des documents officiels en ce qui concerne les capacités langagières du FLE néanmoins la phonétique présente une partie mineure dans l'évaluation de l'oral dans le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELFL) puisqu'elle obtient 3 points au maximum sur 25. En ce qui concerne le niveau débutant (A1) les trois points peuvent être obtenus si la prononciation de candidat est compréhensible et ces trois points signifient « phonétique, prosodie, fluidité ».

En effet, nous pouvons estimer que la prononciation a peu de place dans la classe en comparaison avec les autres disciplines du FLE. Il est possible que la raison soit peu de confiance et peu d'intérêt pour ce domaine. (Lauret, 2007 : 37).

Les critères d'évaluation de Diplôme d'Etudes en Langue Française sont basés sur le CECRL où sont prescrits les niveaux de la maîtrise du système phonologique pour chaque niveau de compétence. (Grilles d'évaluation de la production orale pour DELFL/DALFL de A1 à C1 consulté sur le site du CIEP le 12/01/2018).

Il faut aussi mentionner une curiosité que le niveau de la langue ne doit pas correspondre au niveau de la phonétique. Citons maintenant Lauret sur ce sujet : « *le processus de l'acquisition du système phonologique n'est pas linéaire* ». Nous ne pouvons pas non plus « *fixer de façon très précise une progression de la maîtrise du système phonologique de la nouvelle langue* ». (Lauret, 2007).

Nous pouvons maintenant regarder des échelles et des descripteurs mentionnés par Champagne-Muzar des trois auteurs dont on peut s'inspirer à créer nos propres échelles selon le niveau et surtout selon le type de groupe. Certains débutants peuvent avancer vite au niveau de la prononciation en dépit des autres niveaux linguistiques comme dit Lauret (2007).

En premier lieu, on peut nommer l'échelle proposée par Sharon Lapkin (1985) de OISE (Ontario Institute for Studies in Education) où il repart les sons et la prosodie dont les critères pour les sons peuvent être appliqués chez les débutants par exemple avec quelques petits changements.

Sharon Lapkin : La prononciation des sons

0	1	2	3
FAIBLE	MOYENNE	BONNE	COMME UN LOCUTEUR NATIF
Beaucoup d'erreurs, fort accent	Quelque erreurs, accent moyen	Presque pas d'erreurs, peu d'accent, pas comme un locuteur natif	Aucune erreur, niveau difficilement réalisable

Une autre échelle a été proposée par le ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale du développement pédagogique, Document 16-7111 in Champagne-Muzar, Bourdages, 1998 : 93). Voici les critères aussi qualificatifs comme les précédents.

Prononciation selon ministère d'Éducation du Québec

1	2	3	4	5	6
Prononciation souvent inintelligible qui rend la communication impossible.	Erreurs graves fréquentes rendant la compréhension difficile, A besoin de répéter fréquemment pour être comprise.	Accent exigeant un effort particulier de l'auditeur, mauvaise prononciation pouvant parfois fausser la communication.	Léger accent et quelques mauvaises prononciations nuisant pas à la compréhension.	Bonne prononciation, on sent toutefois que le candidat s'exprime dans une langue autre que sa langue maternelle.	Excellente prononciation, aucun accent.

Un autre critère d'évaluation est présenté par Bourdages et Champagne (1998) comme des descripteurs en forme des mots et la prosodie est schématisée d'une proposition avec modèles prosodiques graphiques. Sur les notes de 1 au 5 on évalue selon la correspondance de la prononciation des mots ou de la proposition équivalent à la prononciation d'un locuteur natif (note 5) ou si elle est encore éloignée de la prononciation d'un locuteur natif (note 1). Ce critère d'évaluation de la prononciation permet aux résultats d'être fiables en dépit d'absence de critères qualitatifs et la subjectivité de travail.

Dans l'évaluation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL 2001), perception et production ne sont pas hiérarchisées mais mis sur le même plan et traitées

ensemble. Selon CECRL, nous avons aussi la liberté de décrire et de demander « des aptitudes phonologiques nouvelles », d'accorder une importance plus ou moins étendue aux « sons » et à « la prosodie » ainsi que de constituer « l'exactitude phonétique et l'aisance » comme « un objectif d'apprentissage immédiat ou à long terme ».

L'évaluation de la maîtrise de la compétence phonético-phonologique selon le CECRL

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

Nous pouvons observer dans le tableau que pour le niveau A1 , les auteurs du CECRL ne mentionnent pas le niveau suprasegmental et ils parlent seulement de la prononciation. Cela peut donner l'impression que les apprenants commencent à étudier l'intonation au niveau B2. Nous avons déjà spécifié que le niveau suprasegmental présente le contenu de l'enseignement de la phonétique pour les débutants ainsi que le niveau segmental donc il est évident que le niveau suprasegmental ne peut pas manquer dans l'enseignement et l'évaluation du niveau A1.

1.3.3 Type d'évaluation

Le CECRL présente plusieurs types d'évaluation mais ce qui nous intéresse pour l'analyse de l'évaluation dans les manuels, c'est une évaluation formative et sommative, l'évaluation mutuelle et l'autoévaluation et l'évaluation sur une échelle et sur une liste de contrôle. L'évaluation formative permet de dévoiler les points fort et points faibles pendant l'apprentissage et l'évaluation sommative contrôle les connaissances à la fin du cours par une note. L'évaluation mutuelle est effectuée par l'enseignant et l'auto-évaluation fait l'apprenant par soi-même. L'évaluation sur une échelle évalue des apprenants selon des niveaux donnés sur

une échelle et l'évaluation sur une liste de contrôle juge selon une liste des points censés pour un niveau ou un module.

Dans la partie consacrée à l'évaluation, nous avons parcouru le développement des critères de l'évaluation de la compétence phonétique avec quelques exemples des auteurs qui ont élaboré ce sujet. Nous avons vu plusieurs critères possibles pour l'évaluation y compris l'évaluation selon CECRL. Nous avons aussi défini quelques types d'évaluation que nous utilisons pour l'analyse de la partie pratique.

Avant de passer à la partie pratique et l'analyse des nouvelles méthodes du FLE, nous faisons une récapitulation de la partie théorique. Nous avons commencé avec la place de la phonétique au cours des années où nous avons présenté les courants principaux de l'enseignement de la phonétique qui ont influencé la conception actuelle. Nous avons spécifié que la phonétique est aujourd'hui intégrée dans les autres composants de la langue dans l'enseignement du FLE.

Nous avons caractérisé les phénomènes phonétiques de base nécessaires pour l'analyse des nouvelles méthodes du FLE. Nous avons défini le concept didactique de ces phénomènes et nous avons spécifié quels traits phonétiques devraient faire partie du cours du FLE pour les débutants.

Nous avons mentionné la théorie de l'ordre pour l'enseignement de la phonétique et nous avons défini la typologie d'exercices phonétique qui nous aide pendant l'analyse. Le dernier point de la partie pratique était l'évaluation de la phonétique, où nous avons présenté le développement de l'évaluation de la phonétique, des critères possibles pour l'évaluation de la phonétique. L'évaluation de la phonétique présente le dernier point de l'analyse des nouvelles méthodes du FLE.

Nous avons retenu que le niveau A1 doit introduire les caractéristiques majeures de la prononciation, c'est-à-dire de présenter les sons les plus fréquents et les plus caractéristiques du français et nous avons défini ces caractéristiques. Nous avons mentionné qu'il est recommandé de commencer l'enseignement de la phonétique par la sensibilisation aux sons et à la prosodie et continuer avec plusieurs types d'exercices vers une communication spontanée. Nous avons spécifié plusieurs types d'exercices phonétiques qui correspondent aux phases de l'enseignement de la phonétique mentionnées. Nous avons présenté les critères pour l'évaluation formative et sommative faite par les élèves et par l'enseignant et nous avons retenu

qu'il existe plusieurs critères de l'évaluation de la phonétique. Nous avons observé l'échelle pour l'évaluation proposée par CECRL et nous avons déduit qu'elle n'est pas très claire et suffisante pour évaluer la compétence phonético-phonologique.

Ce sont des connaissances principales qui, avec des connaissances de l'histoire dans l'enseignement de la phonétique, nous permettent d'analyser la conception de la phonétique dans les nouvelles méthodes du FLE et inférer l'influence des méthodes précédentes sur le concept de la phonétique dans l'enseignement du FLE selon l'approche actionnelle. Dans la partie pratique, nous définissons des questions de recherche ainsi que des critères pour l'analyse où nous récapitulons les connaissances théoriques.

2 PARTIE PRATIQUE

Dans la partie pratique, nous nous occupons de la conception de la phonétique dans les nouvelles méthodes du FLE (français langue étrangère). Nous analysons cinq ensembles pédagogiques y compris le livre de l'élève, le cahier d'exercices, le guide pédagogique et éventuellement des autres composants. Nous nous présentons tout d'abord les objectifs de ce travail. Par la suite nous regardons comment nous effectuons le procédé de l'analyse, nous observons les questions de recherche et nous définissons les critères basés sur la partie théorique.

L'analyse de chaque méthode suit les questions et les critères de la recherche. Tout d'abord dans l'analyse, nous prenons la connaissance générale de la méthode comme Maisons d'édition, l'année de l'édition, les auteurs, les composants de la méthode et la conception. Ensuite, nous nous focalisons sur les différentes parties d'analyse des méthodes y compris les manuels, des cahiers d'exercices ou autres composants des méthodes à l'aide des guides pédagogiques. Nous analysons quels traits phonétiques comprennent la méthode, dans quel ordre est la phonétique enseignée, quel type d'exercices est employé et comment s'effectue l'évaluation de la phonétique.

À la fin, nous récapitulons les résultats acquis et nous les comparons avec les critères mentionnés plus bas. Nous observons si les méthodes comprennent le contenu recommandé pour le niveau A1, si les méthodes contiennent des exercices suffisants pour l'enseignement et l'évaluation de la phonétique ou si nous avons encore besoins des autres supports pédagogiques.

2.1 L'objectif de l'analyse

L'objectif du travail est d'analyser comment s'effectue l'enseignement de la phonétique avec des nouvelles méthodes du FLE. L'objectif de l'analyse et de ce travail est de traiter la conception et la place de la phonétique dans les nouvelles méthodes du FLE, comparer les méthodes entre eux et inférer comment la conception de la phonétique se développe par rapport aux méthodes précédentes.

2.2 Procédé de l'analyse

Nous avons choisi des nouvelles méthodes du FLE, qui ont apparus après 2010, destinées aux étudiants du lycée, autrement dit aux grands adolescents, de niveau débutant lesquelles intègrent l'approche actionnelle actuellement privilégié par le Conseil de l'Europe. Étant donné que l'approche actionnelle privilégie dans le cours du FLE l'apprenant, la vie réelle

et la culture du monde francophone, développe surtout les compétences communicatives et socioculturelles, soutient l'utilisation des documents authentiques, une démarche inductive, développe les savoirs et le savoir-faire avec le but de former un apprenant actif et autonome, l'objectif de l'acquisition des compétences phonologiques est de développer chez apprenants la compétence à communiquer langagièrement dans toutes les domaines de la vie réelle.

Nous analysons quels traits phonétiques du niveau segmental et suprasegmental sont présents dans les manuels, quel ordre suivent l'enseignement de la phonétique, quels exercices phonétiques prédominent, sont rares ou absents dans les manuels et comment s'effectue l'évaluation des compétences phonétiques avec les manuels.

2.3 Questions de recherche

Suite aux critères mentionnés ci-dessus, nous avons déterminés des questions de recherche suivantes :

1. Est-ce les traits phonétiques permettent d'atteindre le niveau A1 ?
2. Dans quel ordre se développe l'enseignement de la phonétique ?
3. Quels types d'exercices phonétiques prédominent et quels sont absents ?
4. Comment s'effectue l'évaluation de la phonétique ?

2.4 Critères pour l'analyse

Les critères d'analyse sont mentionnés ci-dessous pour préciser chaque question de recherche et déterminer des aspects de la recherche. Nous travaillons avec des critères inspirés des recherches présentées dans la partie théorique.

2.4.1 Est-ce les traits permettent d'atteindre le niveau A1 ?

Le niveau A1 doit introduire les caractéristiques majeures de la prononciation, c'est-à-dire de présenter les sons les plus fréquents et les plus caractéristiques du français. Dans la partie théorique, nous avons présenté les phénomènes phonétiques segmentaux et suprasegmentaux par rapport à leur enseignement au niveau A1 selon le *Référentiel*. Regardons ci-dessous encore une fois les spécifiques du niveau segmental et suprasegmental pour le niveau A1.

Les traits phonétiques : En ce qui concerne les voyelles, selon le *Référentiel* les apprenants du niveau A1 devront acquérir les voyelles caractérisant le français et il s'agit des voyelles antérieures labiales [y, ø, œ] et les voyelles nasales [ã, ê, õ]. Il faudrait présenter encore

l'opposition des archiphonèmes [ɛ] et [e] pour introduire le son [ɛ] comme un son typique du français pour présenter l'opposition de la valeur morphologique, par ex. pour distinguer le pluriel et le singulier (*le/ les*) ou le présent et le passé (*Je.../ J'ai...*).

Par contre la distinction entre le [ə], le [ø] et le [œ] ne devrait pas présenter le contenu d'apprentissage pour le niveau A1 mais il faut introduire la présence et l'absence du [ə]. En ce qui concerne les semi-consonnes, le niveau A1 ne comprend pas la distinction, seulement la connaissance. Les consonnes caractéristiques pour le français sont considérés les sons [R] et [ʒ] et l'importance est donnée aux sons [s, z, t, d] comme marqueurs du genre et du nombre.

La prosodie de la phrase : Le niveau suprasegmental privilégie d'introduire surtout le rythme. « *En perception, le locuteur A1 est conscient que la séparation graphique des mots écrits ne se retrouve pas à l'oral. En production, le locuteur A1, dans les juxtapositions d'énoncés, marque la frontière entre deux groupes rythmiques.* » (Beacco, Porquier, 2007 : 133)

En ce qui concerne l'accentuation, le *Référentiel* définit les exigences comme celle-ci : « *Le locuteur A1 a perçu l'accentuation de durée sur la dernière syllabe du groupe rythmique. Il sait que la bonne prononciation de la dernière syllabe du groupe rythmique est essentielle pour se faire comprendre. Le locuteur A1 sait mettre en valeur la dernière syllabe phonétique. Il distingue l'oral de la transcription orthographique.* ».

Des exigences de l'intonation comprennent le rôle linguistique et l'expressive de l'intonation. « *Le locuteur A1 sait produire un ton haut sur la dernière syllabe du groupe pour poser une question sans mot interrogatif ou pour signifier que l'énoncé n'est pas achevé. Il sait produire un ton bas pour signifier une finalité.* ».

L'enchaînement et la liaison : « *La continuité syllabique amène le locuteur A1 à pratiquer l'enchaînement et la liaison au moins dans les groupes figés ou fréquents.* »

2.4.2 Dans quel ordre se développe l'enseignement de la phonétique ?

Nous avons mentionné dans la partie théorique plusieurs phases de l'enseignement de la prononciation présentées par Champagne-Muzar et Bourdages (1993). Selon Laurent (2007) et le *Référentiel* (Beacco, Porquier, 2007) l'enseignement devrait développer des faits plus fréquents au moins fréquents dans la langue et des aspects plus caractéristiques pour la langue. Nous analysons alors comment se développe l'enseignement de la phonétique dans les manuels. Les voyelles les plus fréquentes dans le français sont : /E/ : 24,4% ; /a/ : 19,7% ; /i/ : 11,8 % ; /ɛ/ : 9,9 % ; /O/ : 7,7 % ; /ɑ/ : 7,1 % ; /u/ : 5,6 % ; /ɔ/ : 5,2 % ; /y/ : 4,4 % ; /ɛ̃/ : 4,2 %. Les consonnes et semi-consonnes selon la fréquence dans la langue sont : /R/ : 12,8 % ; /s/ : 10,6 %

; /l/ : 10 % ; /t/ : 10,4 % ; /k/ : 7,2 % ; /d/ : 7,1 % ; /m/ : 6,8 % ; /p/ : 6,6 % ; /n/ : 5,5 % ; /v/ : 4,9 % ; /j/ : 3,5 % ; /ʒ/ : 2,9 % ; /z/ : 2,7 % ; /f/ : 2,5 % ; /w/ : 2,5 % ; /b/ : 2,3 % ; /ʃ/ : 0,9 % ; /ɥ/ : 0,9 % ; /g/ : 0,8 % . (Beacco, Porquier, 2007 : 136-137)

Voici encore les phases de l'enseignement de la phonétique présentées par Champagne-Muzar et Bourdages :

1. Une phase de sensibilisation aux faits articulatoires et prosodiques
2. Une phase de discrimination auditive
3. Une phase d'interrogation corporelle
4. Phase de reconnaissance et de production de l'association de la structure phonique à la représentation visuelle
5. Phase portant sur la production orale dirigée
6. Phase consacrée à l'expression orale spontanée

2.4.3 Quels types d'exercices phonétiques prédominent et quels sont absents ?

Les critères choisis pour cette question de recherche sont présentés dans la partie théorique et nous analysons quels types d'exercices se trouvent dans les manuels le plus fréquemment selon la typologie présentée. Voici encore la typologie des exercices phonétiques :

- a. Exercices auditifs
- b. Exercices auditifs visualisés
- c. Exercices de discrimination
- d. Exercices intégrant des supports somatiques extralinguistiques
- e. Exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole
- f. Production dirigée d'imitation
- g. Production dirigée de transformation
- h. Exercices avec des éléments d'un jeu

2.4.4 Comment s'effectue l'évaluation de la phonétique ?

Nous présentons comment des objectifs de la compétence phonético-phonologique sont intégrés aux autres composant langagières pour le niveau A1 dans le *CECRL* ci-dessous :

- Production orale :

Production orale générale : « *Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.* »

Monologue suivi : décrire l'expérience : « *Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.* »

S'adresser à un auditoire : « *Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.* »

- Écoute ou compréhension de l'orale :

Compréhension générale : « *Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.* »

Comprendre des annonces et instructions orales : « *Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples.* »

- Activités d'interaction et stratégies :

Interaction orale générale : « *Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.* »

Comprendre un locuteur natif : « *Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves.* »

Conversation : « *Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir.* »

Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif. »

- Conscience et aptitudes phonétiques :

« *De nombreux apprenants, et notamment les adultes, verront leur aptitude à prononcer une nouvelle langue facilitée par*

– *la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques*

– *la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus*

– *la capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques*

(c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs)

– la compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons applicable à tout nouvel apprentissage d'une langue. »

- Compétence phonologique :

« 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. »

- Compétence sociolinguistique :

« Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire " merci ", " s'il vous plaît ", " excusez-moi ", etc. »

- Compétence fonctionnelle :

Assistance à l'oral : « Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication. »¹¹

Nous avons présenté tous les objectifs de la compétence phonético-phonologique mentionnés dans les autres composants de la langue selon le CECRL. Ces objectifs peuvent nous aider à évaluer la compétence phonético-phonologique dans les autres composants de la langue. Ce qui nous intéresse alors dans l'analyse, c'est la présence et absence de ces critères dans les nouvelles méthodes du FLE. Nous observons si les critères sont définis dans les méthodes en même forme, en forme modifiée ou s'ils sont absents.

¹¹ Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. [Consulté le 15 avril 2018]. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>

2.5 Nouvelles méthodes du FLE

Nous analysons cinq nouvelles méthodes de FLE pour les grands adolescents et adultes du niveau A1 qui ont été publiées après 2010. Il s'agit des méthodes qui suivent l'approche actionnelle : Alter Ego + 1, Echo A1, Mobile A1, Entre nous 1 et Cosmopolite 1. Ce sont des méthodes des différentes maisons d'édition sauf Alter Ego + 1 et Cosmopolite 1 qui appartiennent à la même maison d'édition. Néanmoins ces deux méthodes mentionnées sont apparues à des années différentes.

L'analyse de chaque méthode comprend une présentation de maison d'édition et de l'année, des auteurs et des composants. Dans l'analyse des méthodes, nous nous présentons la conception de la méthode, ensuite nous passons à la conception de la phonétique dans tous les composants de la méthode. Après cela, nous analysons les traits phonétiques dans la méthode, la partie suivante présente l'ordre de l'enseignement de la phonétique. Par la suite, nous analysons des exercices phonétiques utilisés dans la méthode et leur fréquence. A la fin, nous nous concentrons sur l'évaluation de la phonétique.

2.5.1 Alter Ego + 1

Maison d'édition : Hachette, 2012

Auteurs : Annie Berthet, Corina Brilliant, et al.

Composants :

- un livre de l'élève avec CD-Rom inclus
- un cahier d'activités avec CD audio inclus
- un guide pédagogique
- un coffret audio classe
- un manuel numérique enrichi pour la classe
- un CD-Rom d'accompagnement personnalisé avec 500 activités

2.5.1.1 Conception de la méthode

En préface de la méthode Alter Ego+ nous pouvons apprendre qu'elle renouvelle une méthode précédente Alter Ego dont la structure reste similaire mais Alter Ego+ soutient une démarche actionnelle.

La méthode Alter Ego+ comporte neuf dossiers et chaque dossier est composé de trois leçons, de trois tâches et correspond à un projet : Chaque projet doit atteindre des objectifs qui sont clairement définis aux apprenants dans le tableau des contenus au début de la méthode. Le

tableau présente le contenu et les objectifs socio-langagiers pour chaque leçon, les objectifs sont divisés en deux parties : objectif pragmatiques (des objectifs communicatifs et savoir-faire) et linguistiques qui sont encore divisés en objectifs linguistiques grammaticaux, lexicaux et phonétiques.

Chaque dossier contient une préparation au DELF et un carnet de voyage. Les leçons proposent des activités de compréhension suivies d'activités d'expression et de réemploi. Des activités qui comprennent une écoute utilise le CD-Rom. CD-Rom accompagne le manuel et quelques exercices sont en direct avec la chaîne de télévision mondiale TV5 monde qui présente une source authentique socioculturelle, disponible sur le site www.tv5.org. Nous trouvons dans les leçons aussi des *Points de langue*, *Points de culture* et des *Aide-mémoire* qui permettent de systématiser et conceptualiser le contenu.

À la fin du manuel, la rubrique *Activités de phonie-graphie* propose un entraînement du rapport entre la forme orale et écrite du français pour chaque dossier, la rubrique *Lexique thématiques* systématisé le lexique des dossiers sans traduction des mots. Elle est suivie d'un tableau de conjugaison, puis la rubrique *Précis grammatical* propose une conceptualisation de la grammaire. La dernière rubrique *Transcription des enregistrements* permet aux apprenants ainsi qu'aux enseignants de vérifier les réponses correctes dans les exercices.

2.5.1.2 Conception de la phonétique

Les objectifs phonétiques sont définis dans le tableau des contenus pour des activités pertinentes. La phonétique est entraînée dans chaque leçon dans les activités destinées à la phonétique et aussi dans les activités de la production et compréhension orale. Les apprenants commencent à entraîner la phonétique du FLE dans l'exercice 4 du dossier 0 par une simple écoute d'un dialogue qui est suivie du dialogue écrit. Dans ce cas il s'agit de l'exercice de la compréhension orale à l'aide des images.

Nous pouvons constater que la méthode propose très souvent des exercices qui exigent une écoute, juste dans le dossier 1, nous pouvons trouver l'écoute dix-neuf fois de quarante exercices (y compris des exercices phonétiques), c'est-à-dire qu'à peu près une moitié d'exercices proposent un secours audio par l'écoute du CD-Rom. La méthode propose encore des activités de phonie-graphie pour mieux intégrer le système phonologique et orthographique de la langue.

La prononciation est entraînée par des exercices de production orale qui font partie de presque toutes les leçons dans la méthode. Les apprenants sont menés à faire un dialogue en pairs ou en groupes parfois en forme de dramatisation. Voici un exemple : « *Dites dans quels*

pays vous rêvez de vivre pendant quelques mois et justifier. Faites une liste commune pour le groupe, puis comparez avec les listes des autres groupes. »

Le cahier d'exercices divise chaque dossier en trois parties : *lexique, grammaire et communication*. Nous n'y trouvons plus d'exercices phonétiques étant donné que le cahier d'exercices réemploie des aspects phonétiques du livre de l'élève en forme d'écoute dans les parties de la compréhension orale afin de développer les compétences communicatives. Prenons un exemple du dossier 1, où des apprenants entraînent les heures : « *Écoutez les dialogues. Associez dialogues et dessins.* » À la fin du cahier d'exercices se trouve le portfolio qui présente un outil d'autoévaluation que nous étudions plus bas dans la partie destinée à l'évaluation.

2.5.1.3 Traits phonétiques

Niveau segmental	Niveau suprasegmental
<ul style="list-style-type: none"> • Alphabet • Discrimination [y] et [u] • Discrimination [s] et [z] • Prononciation des nombres • Distinction masculin et féminin des professions • Marque du genre dans les adjectifs à l'oral • Le <i>e</i> caduc dans les formes pronominales • Le son [ɔ̃] • Homophones • [k] et [s] avec la lettre <i>c</i> • [g] et [ʒ] avec la lettre <i>g</i> • [s] et [z] avec la lettre <i>s</i> • Discrimination des sons [ø] et [œ] • Discrimination [ə] / [e] • Distinction [ɛ̃] / [ɛ] • Le <i>e</i> caduc dans les formes pronominales au passé composé • Consonnes tendues et relâchés • [o] / [ɔ] • Distinction [o] / [ɔ] • Le <i>e</i> caduc dans l'expression de la quantité • [k] / [g] • La nasale [ɑ̃] • Distinction des trois nasales principales • Prononciation de <i>plus</i> • Distinction passé composé / imparfait • [w], [ʉ], [j] 	<ul style="list-style-type: none"> • Accentuation de la dernière syllabe 2x • Intonation montante et descendante • Intonation de la question 2x • Syllabation et l'accentuation de la dernière syllabe • Intonation de la question • Intonation : l'appréciation positive ou négative (1), le doute et la persuasion • Rythme et intonation d'un slam • Liaison et enchaînement avec les nombres • Liaison avec [z] et [t] • Prononciation de un/une + nom • Enchaînement et liaison • Liaison/enchaînement dans la prononciation de l'heure • Élision (de/d') avec les noms de pays

Nous avons repéré les traits phonétiques au niveau segmental et suprasegmental pour voir ce qu'apprennent les étudiants avec la méthode Alter Ego + 1. Nous pouvons observer dans le tableau que la méthode présente aux apprenants les phonèmes caractéristiques pour le français comme les voyelles antérieures labiales [y, ø, œ], les voyelles nasales [ɑ̃, ɛ̃, ɔ̃], le *e*

caduc, les semi-consonnes/ semi-voyelles [w], [ɥ], [j] et les consonnes [s], [z] et [ʒ] ; par contre, la consonne [R] est plutôt négligée et les apprenants peuvent l'apprendre par les écoutes des enregistrements. Les étudiants apprennent à distinguer aussi les voyelles [ø] / [œ] et [o] / [ɔ] ce qui dépasse le niveau A1. Nous pouvons voir aussi que la méthode traite du niveau suprasegmental l'élision, l'enchaînement et la liaison, la syllabation, l'accentuation, le rythme et l'intonation avec ses fonctions linguistiques et expressives.

2.5.1.4 Ordre des traits phonétiques

Nous trouvons des aspects segmentaux et suprasegmentaux dans chaque leçon du manuel, nous pouvons nommer comme un exemple les traits phonétiques dans les dossiers 0 et 1.

La leçon 0 commence, comme nous avons déjà mentionné, par une simple écoute d'un dialogue. L'exercice suivant destiné à l'écoute propose aux apprenants de prendre connaissance de l'alphabet français aussi par l'écoute mais le premier exercice phonétique commence par l'accentuation de la dernière syllabe ce qui permet aux apprenants d'entendre et de reproduire le rythme du français et de comprendre des groupes rythmiques dès le début d'apprentissage du FLE.

Nous commençons la leçon 1 par la discrimination des sons [y] et [u] afin d'éviter de confondre des sons proches, puis nous continuons vers l'intonation montante et descendante pour accomplir le schéma rythmico-mélodique de base du français. L'exercice phonétique suivant est destiné à la liaison avec les nombres (entre l'adjectif cardinal et le nom) pour entendre les deux liaisons principales avec [z] et [t] et après, nous apprenons la prononciation des nombres avec la liaison des nombres. Le dossier finit par des exercices de discrimination des sons [s] et [z] pour différencier la prononciation proche des deux formes et pour différencier les verbes *avoir* et *être* à la troisième personne du pluriel.

La rubrique phonie-graphie complète la pratique phonétique et des apprenants entraînent tout d'abord l'alphabet, les signes et les accents, puis la graphie des sons [y] et [u], et à la fin du dossier 1, les apprenants entraînent les lettres muettes.

Non seulement que le manuel combine dans les dossiers des faits segmentaux et suprasegmentaux mais nous avons aperçu que quelques éléments phonétiques se répètent. Par exemple, nous commençons avec l'accentuation de la dernière syllabe dans le dossier 0 et nous reprenons cette problématique dans le dossier 2. Dans le dossier 0, des apprenants prennent connaissance avec ce phénomène : « *Écoutez. Lisez les phrases suivantes à voix haute. Trouvez la fin des prénoms et prononcez-les.* » ; et dans le dossier 2 sont menés à identifier les syllabes

accentuées : « *Dites quelle syllabe est accentuée.* » Nous pouvons observer dans le tableau (annexe, p. I-II) que ce sont des aspects suprasegmentaux qui sont abordés deux fois, il s'agit de : *L'accentuation de la dernière syllabe, l'intonation de la question et l'intonation - l'appréciation positive ou négative.* Nous pouvons constater qu'il s'agit des aspects de la phonétique plus difficiles à adopter (annexes, tableau 1).

2.5.1.5 Type d'exercices

Chaque leçon comprend des exercices destinés à la compréhension orale, comme nous avons déjà mentionné plus haut, alors les apprenants sont menés à une écoute attentive plusieurs fois dans chaque leçon, regardons un exemple du dossier 1, p. 30. : « *Écoutez le dialogue et choisissez les réponses correctes.* » Les exercices dans le manuel suggèrent des activités d'écoute, de répétition, de discrimination et de réemploi dans la plupart des cas. Les apprenants prennent connaissance avec les aspects segmentaux et suprasegmentaux du français au début de l'apprentissage par l'exercice auditif et après, dans les dossiers suivants les apprenants travaillent la phonétique surtout avec des exercices auditifs, des exercices de production dirigée d'imitation, des exercices de discrimination et des exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole par une lecture à voix haute.

Prenons tout d'abord un exemple de l'**exercice auditif** du dossier 0, il s'agit d'un exercice où les apprenants devraient seulement *écouter* pour entendre l'accentuation de la dernière syllabe et essayer de comprendre le rythme du français parlé. Cet exercice est suivi d'un **exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** où ils sont menés à lire à voix haute les phrases proposées et accentuer la dernière syllabe.

Nous allons continuer avec des exemples du dossier 1 pour présenter des exercices phonétiques qui prédominent. Dans le premier exercice phonétique, il s'agit d'**exercice de discrimination** auditive des aspects segmentaux « *Écoutez et dites si les deux mots sont identiques ou différents* » et de l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** qui présente le réemploi d'un nouveau phénomène phonétique : « *Écoutez puis lisez les phrases à voix haute* ».

L'exercice phonétique suivant propose une **discrimination auditive** des aspects suprasegmentaux car les apprenants sont menés à discriminer deux types d'intonation : « *Écoutez et dites si la voix monte ou descend* », aussi une **production dirigée d'imitation** suivie d'une répétition avec l'enregistrement « *Réécoutez et répétez* » et aussi l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** « *Lisez les phrases suivantes* ». Nous pouvons nommer un autre exercice phonétique du dossier 1 qui suggère de discriminer

les sons [s] et [z] et faire entendre la liaison avec [z] par l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** « *Lisez et écoutez* », par l'**exercice auditif** « *[s] ou [z] ? Écoutez et répondez* » et aussi par une **production dirigée d'imitation** suivie d'une répétition avec l'enregistrement « *Réécoutez et répétez de phrases* ».

Nous avons trouvé dans le livre seulement une fois l'exercice de **production dirigée de transformation** dans le dossier 2 : « *Écoutez. Transformez les affirmations en questions avec “est-ce que”, puis sans “est-ce que”.* » et une fois l'**exercice intégrant des supports extralinguistiques** dans le dossier 8 : « *Choisissez ensemble un geste pour représenter la position des lèvres quand on prononce [ẽ], un autre pour [ã] et un autre pour [õ].* ».

Des **exercices avec des éléments d'un jeu** se trouvent dans le manuel souvent en forme de dramatisation mais il ne s'agit pas des exercices proprement dit phonétiques étant donné que l'objectif de ce type d'exercice développe des différentes compétences et les apprenants y travaillent la production orale. Prenons un exemple du dossier 1 : « *Jouez la scène. En petits groupes, imaginez trois situations différentes : quand ? type de relation ? saluer ou prendre congé ? Jouez les scènes devant la classe.* »

La rubrique phonie-graphie permet aux apprenants d'accomplir l'apprentissage des traits phonétiques proposés dans les dossiers par une application et conceptualisation des phénomènes phonétiques. La rubrique présente avant tout des **exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole**, des **exercices de discrimination** et nous pouvons y trouver entre-autre des **exercices auditifs visualisés** accompagnés des dessins des mouvements de la bouche et par une transcription phonétique des sons. Cette rubrique propose des activités du type *écoutez/observez et complétez* (ou *indiquer/identifiez*) dans la majorité des cas, les activités alors suivent une succession.

2.5.1.6 Évaluation de la phonétique

L'évaluation fait partie de tous les composants de la méthode Alter Ego+ en forme des tests dans le guide pédagogique, en forme de portfolio dans le cahier d'activités, en forme d'autoévaluation (fiche de réflexion) dans le CD-Rom encarté dans le livre de l'élève et en forme des fiches du DELF dans le livre d'élève.

Avec le portfolio dans le cahier d'exercices, les apprenants sont menés vers l'autoévaluation formative à la fin de chaque dossier. Par les fiches de réflexion dans le CD-Rom encarté dans le livre de l'élève appelés « *Vers le portfolio, comprendre pour agir* » qui font partie des dossiers, à partir du dossier 3, les apprenants font une réflexion partagée entre l'enseignant et l'apprenant. Le travail avec les fiches d'autoévaluation permet aux apprenants

de s'auto-évaluer, prépare des apprenants pour les tests (proposé par l'enseignant) à la fin de chaque dossier et permet de contrôler ses acquis avec l'aide de l'enseignant.

Comment s'effectue l'évaluation formative de la phonétique ? Le portfolio permet de vérifier la compréhension orale « *Je peux comprendre* » et la production orale « *Pour m'exprimer et interagir, je peux* » de plusieurs situations présentées par des phrases dans chaque dossier (par ex. : « *me présenter très simplement* ») et les apprenants s'évaluent à l'aide des trois signes : *Acquis +/ En cours d'acquisition +/ En cours d'acquisition -*.

Le manuel propose aussi une évaluation sommative à l'aide de page d'entraînement au DELF qui se trouve à la fin de chaque dossier et qui prépare les apprenants à certifications officielles au niveau international. L'évaluation de la phonétique fait partie de l'évaluation de production orale et s'appelle « *Maîtrise du système phonologique* » qui définit le niveau A1 comme « *Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expression* » sur les points 0 - 0,5 - 1 - 1,5 - 2 - 2,5 - 3.

2.5.1.7 Résultats de l'analyse

Comme nous l'avons déjà mentionné, à peu près une moitié d'exercices de la méthode proposent un secours audio par l'écoute du CD-Rom et l'écoute se trouve dans chaque leçon du manuel ce qui aide aux apprenants à se mieux familiariser avec les sons du français. À part des exercices phonétiques, les apprenants entraînent la prononciation aussi dans les exercices destinés à la production orale qui sont disponible dans chaque leçon. La production orale est souvent réalisée en pairs ou en groupe ce qui permet aux apprenants de se corriger par eux-mêmes. La méthode propose encore des activités de phonie-graphie à la fin de la méthode pour mieux intégrer le système phonético-phonologique et orthographique de la langue.

Nous pouvons constater que la méthode traite tous les phénomènes phonétiques de base qui caractérisent le français du niveau segmental ainsi que suprasegmental. Le niveau segmental prédomine le niveau suprasegmental et dépasse un peu le niveau A1.

Nous avons appris que tout d'abord les apprenants prennent connaissance de la matière sonore par l'écoute d'un dialogue. Ils sont alors tout d'abord sensibilisés à la matière sonore du français sans observer la graphie de sons. Par la suite, les apprenants écoutent le rythme et la mélodie sans observer la graphie. Après ils continuent vers les voyelles [y] et [u] et puis vers les consonnes [s] et [z] et observent la relation graphie-son. Son avantage est sans doute que la méthode commence par l'exercice auditif néanmoins les apprenants n'ont pas beaucoup de place à entraîner la prononciation sans observer la graphie des sons.

Cette alternance du niveau segmental et suprasegmental se répète dans chaque dossier du manuel. Il s'agit d'une progression en spirale ce qui permet de mieux développer la compétence phonético-phonologique. Nous pouvons observer l'ordre des phénomènes phonétiques dans le tableau de la méthode (annexes, tableau 1).

Les apprenants commencent l'apprentissage de la phonétique par l'exercice auditif pour prendre connaissance de la matière sonore du français avant d'apprendre les règles de la prononciation. Ce type d'exercice n'est pas utilisé beaucoup de fois dans la méthode (6 au total). Nous pouvons observer le tableau (annexes, tableau 1) que les exercices de discrimination prédominent (60 au total) dans la méthode, les exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite sont aussi très fréquents (40 au total) et les exercices de la production dirigée d'imitation se répètent dans le manuel seulement plusieurs fois (18 au total). Nous pouvons trouver les exercices auditifs visualisés seulement trois fois dans la rubrique phonie-graphie et l'exercice intégrant les supports somatiques extralinguistiques est disponible dans la méthode seulement une fois. La méthode Alter Ego + 1 intègre des traces de la méthode audio-orale et de la méthode SGAV, en utilisant des exercices de répétition et de discrimination néanmoins les enseignants auraient peut-être besoins des autres supports pédagogiques pour mieux intégrer des exercices auditifs visualisés, des exercices intégrant les supports somatiques extralinguistiques et des exercices avec des éléments de jeu.

L'évaluation selon Alter Ego+ 1 soutient l'évaluation formative selon CECRL où l'évaluation présente un outil de l'apprentissage à l'aide de travail dans le portfolio. Le portfolio supporte l'autonomie des apprenants que se rendent compte de ses points forts et faibles grâce à l'autoévaluation. L'évaluation de la phonétique ne présente pas le domaine qui est faite séparément mais elle fait partie de l'évaluation de la production orale dans le portfolio par trois degrés de l'acquisition comme évaluation formative et puis dans la production orale où sont les apprenants évalués par l'enseignant sur les points. Les enseignants pourraient évaluer des exercices phonétiques à l'aide des autres supports pédagogiques pour l'évaluation mentionnés dans la partie théorique car la méthode ne propose pas de grille ou d'échelle d'évaluation de la phonétique.

2.5.2 Écho A1 (2^e édition)

Éditions : CLE International, 2013

Auteurs : J. Girardet, J. Pécheur

Composants :

- un livre d'élève avec un portfolio et DVD-ROM
- un cahier personnel d'apprentissage avec 250 exercices, un livret de corrigés, un CD audio et une préparation au DELF
- un fichier d'évaluation (CD audio inclus)
- un livre du professeur avec les fiches photocopiables pour le DVD
- deux CD audio collectifs
- des ressources numériques pour le Tableau blanc interactif

2.5.2.1 Conception de la méthode

Livre d'étudiant Écho 1 comprend 3 unités dont chaque présente quatre objectifs généraux et de 12 leçons. Chaque leçon est composée de 4 parties : une double page « *Interactions* », une double page « *Ressources* », une double page « *Simulations* », une page « *Écrits* » et une page « *Civilisation* ». Au début du manuel nous trouvons le tableau des contenus qui présente aux apprenants des objectifs pour chaque leçon divisée en catégories suivantes : *Grammaire, Vocabulaire, Discours et continu, Situations orales, Phonétique, Compréhension des textes, Écriture et Civilisation*.

À la fin de chaque unité se trouve un « *Bilan* » où les apprenants évaluent eux-mêmes et des « *Projets* ». La méthode comprend un portfolio, un DVD-Rom audio et vidéo. Dans les annexes, nous trouvons un aide-mémoire, les transcriptions des enregistrements, 2 cartes de France et plans de Paris.

2.5.2.2 Conception de la phonétique

La méthode Écho A1 présente les objectifs de l'apprentissage de la phonétique dans le tableau des contenus au début du manuel où les apprenants peuvent trouver qu'est-ce qu'ils vont apprendre dans quelle leçon. L'entraînement de la phonétique est bien intégré dans des exercices avec l'écoute et avec la production orale et aussi dans les exercices où les apprenants cherchent des différences dans la prononciation ce que leur permet de se mieux concentrer sur la matière sonore du français. Les apprenants prennent connaissance de la matière sonore du français dans la leçon 0 où ils écoutent comment le professeur se présente, après ils apprennent

à se présenter oralement et répètent la prononciation de l'alphabet. Poursuite ils épellent leurs noms et aussi prennent connaissance de l'enchaînement. À partir de la leçon 1, les apprenants notent les différences de la prononciation avec certains noms dans leur langue maternelle et cherchent aussi les différences des sons français.

L'écoute se trouve dans plusieurs parties de la méthode, il s'agit des rubriques « *Simulations* », « *À l'écoute de la grammaire* », « *Sons, rythme et intonation* », « *Écrits* », et aussi des pages « *Civilisations* » néanmoins nous pouvons trouver l'écoute occasionnellement dans n'importe quelle partie du manuel. À part du livre de l'élève, l'écoute fait partie aussi des exercices dans le cahier personnel d'apprentissage et des tests oraux dans le portfolio. Juste dans la leçon 1, nous pouvons trouver l'écoute dans 24 exercices sur 56 donc c'est presque une moitié d'exercices.

La rubrique « *Écrits* » n'est pas destinée seulement à l'écrit mais aussi à l'entraînement de la relation entre la forme orale et écrite de la parole, la partie « *À l'écoute de la grammaire* » repère des sons difficiles qui se trouvent dans la grammaire de la leçon et la rubrique « *Sons, rythme et intonation* » propose l'entraînement des phénomènes phonétiques de la leçon.

Les apprenants entraînent aussi la prononciation et la compréhension dans les « *Projets* » qui se trouvent à la fin de chaque unité et dans les « *Simulations* » où ils posent et répondent aux questions et jouent les scènes ce qui supporte encore la motivation. Chaque projet est conceptualisé d'une façon différente.

Le premier projet est consacré à la réalité virtuelle et propose aux apprenants les sources des informations, des chansons et des spectacles, des sites web où ils peuvent lire la presse, écouter la radio et regarder la télévision avec TV5, etc. Le deuxième projet est consacré à la poésie et présente plusieurs poèmes et le troisième projet est destiné à l'improvisation où les apprenants lisent les dialogues à haute voix, puis les rédigent et jouent les scènes. Le livre de l'élève est accompagné d'un DVD qui supporte la compréhension de l'oral grâce au feuilleton donc chaque épisode accompagne une leçon et grâce aux reportages de la chaîne de télévision France 24.

En ce qui concerne le cahier d'apprentissage, nous y trouvons dans chaque leçon la rubrique « *Entraînement à l'oral* » qui permet de travailler sur des documents complémentaires à ceux du livre de l'élève, les apprenants peuvent par exemple discriminer les sons, prononcer le vocabulaire de la leçon et l'alphabet, entraîner la compréhension de l'oral et la production orale, etc.

2.5.2.3 Traits phonétiques

Niveau segmental	Niveau suprasegmental
<ul style="list-style-type: none"> • Repérage des sons difficiles • [ʒ] - [y] • Marques orales du féminin et du pluriel • Différenciation « je » - « j'ai » - « j'aime » • [f] - [v] • Différenciation présent / passé • Sons [ɔ] - [ɔ̃] • Différenciation [y] - [u] • Différenciation [b] - [v] - [f] • Prononciation des pronoms toniques • Différenciation [s] - [z] [a] - [ã] • Prononciation de [ʒ] • Différenciation du masculin et du féminin des adjectifs • Le [j] • Différenciation [ɔ] et [ɔ̃], [ɔ̃] et [ã] • Différenciation [ʒ] - [ʒ̃] - [s] - [z] • Son [y] • Différenciation • Son [p] et [b] • Différenciation masculin / féminin • Différenciation [ø] et [œ] 	<ul style="list-style-type: none"> • Rythme, accentuation et enchaînement • Rythmes et enchaînement • Rythme du groupe « verbe + verbe » et de la phrase négative • Enchaînement avec [t] et [n] • Rythme et intonation de la question • Rythme de la phrase négative • Rythme et enchaînement avec [ə] • Rythme de la conjugaison pronominale • Intonation de l'impératif • Rythme des contractions avec pronoms • Rythme des constructions négatives • Rythme des constructions du discours rapporté

Nous avons étudié quels traits phonétiques au niveau segmental et suprasegmental comprend la méthode Écho A1 et nous pouvons voir les résultats dans le tableau ci-dessus. La méthode présente les sons caractéristiques pour le français comme les voyelles antérieures labiales [y, ø, œ], le *e caduc*, les voyelles nasales [ɔ̃] et [ã] mais la voyelle nasale [ɛ̃] n'est pas incluse dans l'apprentissage. Les semi-consonnes/ semi-voyelles [w], [ɥ], [j] ne sont pas présentées dans la méthode comme le son [R]. En ce qui concerne des autres consonnes caractérisant le français, nous y trouvons [ʒ], [ʒ̃], [s] et [z]. Si nous regardons le niveau suprasegmental, nous apprenons que la méthode traite plusieurs fois l'enchaînement, le rythme est pratiqué dans la plupart des leçons mais la liaison n'est pas intégrée dans l'apprentissage de la phonétique. Les étudiants apprennent à distinguer aussi les voyelles [ø] / [œ] et [o] / [ɔ] ce qui dépasse le niveau A1, par contre plusieurs sons caractérisant le français ne sont pas présentés dans la méthode.

2.5.2.4 Ordre des traits phonétiques

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, les apprenants commencent à prendre connaissance de la matière sonore du français dans le « *Parcours d'initiation* » ou la leçon 0

quand ils écoutent la présentation du professeur, après ils se présentent, répètent l'alphabet français et épellent leurs noms. Dans cette leçon, les apprenants prennent déjà connaissance de l'enchaînement d'un article indéfini ou adjectif numéral avec le nom. Dans la leçon 1, l'apprentissage commence tout d'abord par repérage des sons difficiles dont appartient des sons [ə], [e] et [ɔ].

Poursuite l'apprentissage de la phonétique continue avec les sons [ʒ] et [ʃ] et avec l'intonation pour distinguer l'interrogation et affirmation. La leçon 1 est conclue par l'apprentissage de l'accentuation, du rythme et de l'enchaînement. L'apprentissage de niveau segmental et suprasegmental alterne dans presque toutes les leçons de la méthode et les premières quatre leçons commencent par le niveau segmental qui est suivi du niveau suprasegmental. Par la suite, nous trouvons des leçons qui traitent seulement le niveau segmental ou seulement le niveau suprasegmental. Le rapport entre ces deux niveaux est très équilibré. Le phénomène entraîné le plus souvent est le rythme qui se trouve onze fois dans le manuel. Après, ce sont encore les sons [y] et [ɔ] qui se répètent dans trois leçons. Nous pouvons observer l'ordre dans le tableau de la méthode (annexes, tableau 2).

2.5.2.5 Type d'exercices

Livre de l'élève

L'apprentissage de la matière sonore du français commence dans la leçon 0 par la présentation du professeur qui est suivi d'une présentation des élèves avec le livre fermé. Le premier exercice phonétique suit dans l'activité 4 où les apprenants essaient de prononcer les lettres écrites sur le tableau, ils les réécrivent avec les notes comment prononcer quelles voyelles et quelles consonnes, il s'agit d'un premier **exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** : « *Écoutez et répétez l'alphabet.* » Après, dans l'activité 5, ils reprennent le rôle et épellent leur nom : « *Épelez votre nom.* ». Dans la leçon 0, les apprenants prennent encore la connaissance avec l'enchaînement des articles indéfinis et adjectif numéraux avec les noms ce qui se fait par la **production dirigée d'imitation** où le professeur prononce les mots enchaînés et les apprenants les répètent.

Le premier exercice phonétique dans la leçon 1 se trouve dans la partie « *Interactions* » où sont les apprenants menés à reproduire les noms des pays ce qu'ils entendent. Il s'agit tout d'abord de la **production dirigée d'imitation** : « *Écoutez. Voici des pays où le français est très utilisé.* » Poursuite c'est au professeur à écrire les noms sur le tableau ce que les apprenants réécrivent, c'est alors l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la**

parole. Dans cet exercice, les apprenants aussi doivent repérer des difficultés phonétiques pour comparer la différence entre les sons et l'écriture avec leur langue maternelle et il s'agit alors aussi de l'**exercice de discrimination** : « *Classez les pays dans le tableau. Notez les différences de prononciation avec votre langue.* »

Dans la partie « *Ressources* » de la leçon 1 se trouve encore l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** qui présente aux apprenants les similitudes et à l'écrit et à l'oral du verbe conjugué *parler* : « *Observez les verbes du tableau ci-dessous. Notez les prononciations différentes.* ». Des exercices phonétiques suivants appartiennent dans la partie « *À l'écoute de la grammaire* » qui a pour le but d'éviter la mauvaise prononciation de « je », soutenir la prononciation correcte du son [y] et différencier l'affirmation et interrogation par l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole**, la **production dirigée d'imitation** et par l'**exercice de discrimination**.

Comme nous avons mentionné plus haut, la phonétique est aussi entraînée dans la partie « *Sons, rythme et intonation* » qui entraîne dans la leçon 1 le rythme et l'accentuation et l'enchaînement. Tout d'abord, nous pratiquons l'accentuation et le rythme par la **production dirigée d'imitation** car les apprenants répètent ce qu'ils entendent dans l'enregistrement. L'enchaînement est entraîné par l'**exercice auditif visualisé** vu que le professeur écrit les premières phrases sur le tableau pour visualiser les lettres non prononcées et les enchaînements. Poursuite, les apprenants répètent les phrases enchaînées avec l'enregistrement, c'est alors aussi la **production dirigée d'imitation**.

Les dernières rubriques dans la leçon 1 qui contiennent les exercices phonétiques sont « *Écrits* » et « *Civilisations* ». Dans la rubrique « *Écrits* », le professeur tout d'abord reprend les mots et les étudiants les répètent et après, ils regardent comment les sons s'écrivent. Nous commençons alors par la **production dirigée d'imitation** : « *Écoutez. Le professeur prononce les sons et les mots du tableau ci-dessous. Répétez.* ». Le guide pédagogique recommande de s'arrêter aux sons difficiles à prononcer et préciser le point d'articulation, dans ce cas-là, nous travaillons aussi avec l'exercice auditif visualisé. Après, nous passons vers l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** : « *Observez comment on écrit chaque son.* ».

Dans l'exercice suivant, les apprenants écoute la prononciation de l'alphabet, observent la graphie des lettres de l'alphabet et épellent leur nom et prénom ce que nous pouvons aussi considérer comme l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole**. Dans la rubrique « *Civilisations* » nous trouvons encore trois **exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** et les apprenants y

observent les correspondances entre les sons et les graphies des mots français et internationaux et cherchent les sons difficiles.

Des exercices phonétiques sont dans la plupart des cas des exercices de discrimination, des exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole et la production dirigée d'imitation. Néanmoins, le livre de l'élève propose aussi deux **exercices intégrant des supports somatiques extralinguistiques** dans les leçons 5 et 8. Prenons un exemple de la leçon 5 où les apprenants découvrent la différence entre la voyelle orale [ɔ] et la voyelle nasale [ɔ̃] à l'aide des doigts qui touchent le nez et les apprenants sentent la résonance dans les fosses nasales.

Il y a encore trois **exercices auditifs visualisés** dans les leçons 5, 6 et 10 dont par exemple dans la leçon 6, les apprenants observent comment le professeur montre les différentes prononciations des sons [b], [v], et [f]. Il y a encore une **production dirigée de transformation** dans la leçon 7 où les apprenants transforment les phrases affirmatives aux phrases impératives pour entraîner le rythme des phrases impératives : « *Rythme des phrases impératives. Transformez comme dans l'exemple et répétez la réponse. - Tu dois te réveiller. - Réveille-toi !* ».

Cahier personnel d'apprentissage

Le cahier personnel d'apprentissage permet aux apprenants de travailler seuls après la classe dans les documents complémentaires à ceux du livre de l'élève. Des exercices phonétiques sont comme dans le livre d'élève dans la plupart des cas des exercices de discrimination, des exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole et la production dirigée d'imitation. Nous pouvons prendre encore des exemples des leçons 1 et 2. Le premier et deuxième exercice dans la leçon 1 sont basés sur l'association entre la forme orale : « *1. Prononcez l'alphabet. 2. Épelez les noms.* ».

L'exercice suivant est un **exercice de discrimination** : « *Écoutez. Singulier ou pluriel ? Notez dans le tableau.* ». Le premier exercice de production dirigée d'imitation est placé dans la leçon 2 pour entraîner l'enchaînement avec l'article indéfinis : « *Un / une : répétez.* ». À part des trois exercices mentionnés, nous pouvons trouver dans la leçon 10 encore la **production dirigée de transformation** : « *Différenciez (s), (z), (ch), (j). Répétez et confirmez comme dans l'exemple. a. C'est international ? – C'est très international.* ».

2.5.2.6 Évaluation de la phonétique

L'évaluation fait partie de plusieurs composants de la méthode. Une évaluation est placée dans le livre de l'élève, nous y trouvons un bilan « *Évaluez-vous* » à la fin des unités 1, 2 et 3. Il s'agit d'une autoévaluation formative où les apprenants apprennent à corriger et évaluer eux-mêmes. Ils évaluent, à part de la production et compréhension orale, la compréhension de l'oral et l'expression orale avec les notes sur 30 points mais la prononciation n'est pas évaluée séparément.

Les apprenants réécrivent les points de chaque unité dans le portfolio où ils évaluent ses compétences à écouter, parler, lire et écrire comme « *acquis* », « *en cours d'acquisition* » ou « *non acquis* » à l'aide des marques « - 0 + ». Dans le portfolio, les apprenants s'évaluent aussi dans une série de tests « *Avez-vous atteint le niveau A1 ?* » que font les apprenants après l'autoévaluation de l'unité 3 du le livre de l'élève qui fonctionne comme une évaluation sommative des quatre compétences. L'acquisition de la phonétique y est aussi intégrée dans la production et compréhension de l'oral. Les corrigées des tests sont disponible dans le guide pédagogique qui présente une grille pour l'autoévaluation des compétences « *Lire, Parler, Écrire* » au niveau A1. Les apprenants peuvent voir ce qu'ils doivent atteindre au niveau A1

Dans le cahier personnel d'apprentissage se trouve la préparation au DELF à la fin de chaque unité. Le cahier comprend des corrigés et des transcriptions de la préparation au DELF mais il n'est pas de spécifier comment évaluer quel exercice par quels points.

Ce qui fonctionne comme le contrôle des acquisitions pour l'enseignant à la fin de chaque leçon est le fichier d'évaluation, il s'agit de cinq types de tests : *Écouter, Lire, Écrire, Situations orales* (qui peut être évalué à l'écrit ou à l'oral) et *Connaissance et correction de la langue* dont nous pouvons évaluer chaque compétence sur 10 points (50 au total de chaque leçon). Dans le fichier d'évaluation, les enseignants évaluent la compréhension de l'orale, la production et la compréhension de l'écrit et la production orale peut être évaluée selon la situation. Dans la partie *Connaissance et correction de la langue*, nous évaluons la morphologie et la syntaxe mais pas la phonétique.

2.5.2.7 Résultats de l'analyse

La méthode Écho A1 propose l'écoute dans beaucoup d'activités néanmoins, la phonétique est traitée dans les rubriques : « À l'écoute de la grammaire » et « sons, rythme et intonation ». Nous avons découvert que la phonétique est travaillée plus fréquemment dans la leçon 1 que dans les leçons suivantes. Nous pouvons déduire de cela qu'au début de

l'apprentissage, il le plus important de sensibiliser les apprenants à la matière sonore de la langue.

La phonétique est intégrée dans les activités de la production et compréhension de l'orale. En plus, les apprenants réemploient les connaissances de la phonétique dans les projets dans les poèmes, dans les sources de l'espace virtuel, comme des chansons, des vidéos, des feuillets etc.

En ce qui concerne les traits phonétiques au niveau segmental, nous avons découvert que la méthode traite les sons caractérisant le français mais elle ne comprend pas la voyelle nasale [ɛ̃] et les trois semi-consonnes / semi voyelles. Par contre la méthode exige à distinguer les sons [ø] / [œ] et [o] / [ɔ] ce qui dépasse le niveau A1 selon le *Référentiel*. Concernant le niveau suprasegmental, la méthode traite le rythme tout au long de l'apprentissage, plusieurs fois les enchaînements mais la liaison est négligée.

L'enseignement de la phonétique commence selon le guide pédagogique par la présentation orale de l'enseignant avec les livres fermés. Poursuite, les apprenants essaient de reproduire les phrases de l'enseignant et présenter eux-mêmes. Les apprenants sont aussi tout d'abord sensibilisés au sons et rythme du français sans observer la graphie. Le début d'apprentissage est alors similaire au celui des méthodes analysées plus haut.

Lorsque les apprenants ouvrent leurs livres, ils sont menés à prendre la connaissance entre le son et la graphie par l'apprentissage de l'alphabet. Dans la première leçon de la méthode, les apprenants prennent connaissance des sons considérés par les auteurs comme difficiles ([ə], [e] et [ɔ̃]). Par la suite, ils entraînent encore le niveau segmental et après ils passent au niveau suprasegmental. Les deux niveaux alternent dans toutes les leçons de la méthode.

Par rapport à la méthode précédente (Alter Ego + 1) où prédomine plutôt les sons, c'est le rythme qui prédomine dans la plupart des leçons. Les sons qui sont encore considérés comme plus difficiles à acquérir sont [y] et [ɔ̃] parce qu'ils se répètent dans trois leçons. Nous pouvons observer l'ordre des phénomènes phonétiques dans le tableau de la méthode (annexes, tableau 2).

Nous avons observé la fréquence des exercices phonétiques et ceux qui prédominent sont des exercices de la production dirigée d'imitation et des exercices de discrimination (27 au total). La méthode emploie assez souvent aussi des exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole donc les apprenants entraînent régulièrement la relation graphie-son (17 au total). Sauf la présentation de l'enseignant au début de l'enseignement, des exercices auditifs ne prennent pas de place dans la méthode. Néanmoins, nous avons aperçu

quatre exercices auditifs visualisés, deux exercices de production dirigée de transformation et deux exercices intégrant des supports somatiques extralinguistiques. Même pour cette méthode, les apprenants peuvent s'inspirer des autres sources des exercices. Nous pouvons observer la fréquence des exercices phonétiques dans le tableau de la méthode (annexes, tableau 2).

En ce qui concerne l'évaluation de la compétence phonético-phonologique, nous avons découvert que la méthode propose une auto-évaluation formative de la production orale après chaque unité dans le livre de l'élève. Après cela, les apprenants peuvent s'autoévaluer dans le portfolio s'ils ont atteint le niveau A1. Le portfolio propose aussi l'évaluation sommative de la production orale faite par l'enseignant avec les corrigés et grille d'évaluation dans le guide pédagogique. À la fin de chaque unité est disponible une préparation au DELF où sont les compétences évaluées sur 10 points selon CECRL et la phonétique aussi présente partie de la production orale. Les enseignants doivent chercher des autres supports pédagogiques pour l'évaluation de la compétence phonético-phonologique parmi les sources mentionnés dans la partie théorique s'ils veulent évaluer seulement la compétence phonético-phonologique.

Par rapport aux autres méthode analysées, la méthode Écho 1 propose plus de possibilités de réemploi des exercices phonétiques dans les projets qui contient la production orale à l'aide des chanson, jeu, dialogues et autres sources virtuels disponible sur le site d'internet.

2.5.3 Mobile A1

Maisons d'Éditions : Didier, 2012

Auteurs : Alice Reboul, Anne-Charlotte Boulinguez, Géraldine Foquet

Composants :

- un livre de l'élève avec DVD (audio et video)
- un cahier d'entraînement disponible en 3 versions (papier, CD-rom autocorrectif, application iPad)
- un guide pédagogique
- un pack numérique sur clé USB

2.5.3.1 Conception de la méthode

La méthode Mobile 1 est composée des 10 unités dont chacune présente un thème (par ex. *On s'installe*). Au début de chaque unité sont définis les objectifs qu'il faut atteindre et chaque unité contient trois parties qui s'appellent *Découvrir*, *Exprimer*, *Échanger*, une tâche finale et la préparation au DELF. La première partie *Découvrir* nous présente le thème, le vocabulaire de l'unité et les objectifs des compétences de communication de l'unité qui sont présentes dans toutes les trois parties. Dans la partie *Exprimer*, les apprenants prennent connaissance d'une situation du caractère authentique et utilisent les nouvelles structures linguistiques à l'aide d'un récapitulatif des règles de la grammaire. La partie *Échanger* dispose des informations culturelles du monde francophone qui correspondent au thème de l'unité et à l'approche interculturelle.

Les trois parties sont toujours divisés en quatre rubriques : *Repérer*, *Comprendre*, *Pratiquer* et *À vous !* La rubrique *Repérer* présente pour les apprenants la phase d'observation et de compréhension globale, la rubrique *Comprendre* propose aux apprenants une compréhension détaillée, *Pratiquer* est une phase réutilisation des nouveaux phénomènes et la rubrique *À vous !* présente la partie de production. Les tâches finales permettent aux apprenants de fixer les nouvelles connaissances de l'unité, en les réutilisant.

La méthode propose au début un tableau des contenus pour une meilleure orientation dans le manuel où sont définies les tâches finales mais aussi des micro-tâches et des objectifs de communication, de grammaire, de lexique, de phonétique et objectifs interculturels pour chaque rubrique de chaque unité.

2.5.3.2 Conception de la phonétique

Le livre de l'élève présente les objectifs phonétiques dans le tableau des contenus au début du manuel pour chaque partie de chaque unité. Les apprenants prennent connaissance avec les sons français avant l'unité 1 dans la partie « *Mobilisons-nous* ». Ils écoutent et répètent les consonnes, les voyelles et les semi-consonnes et réfléchissent s'ils connaissent les sons ou pas. Cette méthode propose les exercices destinés à la phonétique qui s'appellent « *Minutes son* » et à part de ces exercices, à peu près une moitié d'exercices sont accompagnés d'une écoute. Seulement dans la partie « *Mobilisons-nous* » l'écoute accompagne 7 exercices sur 11 exercices et en unité 1, l'écoute accompagne 11 exercices sur 25 exercices.

À la fin de la méthode, il est placé le « *Précis phonétique* » qui présente un tableau avec une transcription phonétique des sons par rapport avec leur graphie (annexes, image 3). Les sons sont encore accompagnés des exemples : « *On entend : [ã] ; on écrit : an – am – en – em ; exemples : enfant – jambon* ». Le « *Précis phonétique* » contient aussi des dessins avec la position des organes articulatoires accompagnés d'une description de la position de la langue et de la bouche par rapport à chaque son français. Nous pouvons observer le tableau de la méthode (annexes, tableau 3).

Le livre comprend 9 activités de compréhension orale sur DVD et 4 activités de production orale comme une préparation à l'examen DELF.

Le contenu du cahier d'entraînement correspond à celui du livre de l'élève mais nous n'y trouvons plus des exercices phonétiques et les apprenants y entraînent plutôt la grammaire et le lexique. Nous pouvons trouver des exercices de phonie-graphie seulement dans les unités 4, 8 et 9.

En ce qui concerne la préparation à l'examen DELF, pour chaque unité, deux activités complémentaires de compréhension écrite ou de production écrite ou production orale sont traités en relation avec l'unité traitée.

2.5.3.3 Traits phonétiques

Niveau segmental	Niveau suprasegmental
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation aux sons • Alphabet • Repérage des marques orales du féminin 2x • Lettres finales muettes • La voyelle nasale [ɔ̃] • Les voyelles nasales [ɑ̃] et [ɔ̃] • La voyelle nasale [ɛ̃] • Discrimination des voyelles nasales [ɑ̃], [ɛ̃] et [ɔ̃] • Les sons [y] ou [u] • Les sons [œ] et [ə] • Les sons [o] et [ɔ] • Les sons [i] et [y] • Le son [R] • Cet / Cette • Les sons [e] et [ə] • Les sons [ɛ] et [ø] • Le son [ø] • Les sons [ʒ] et [ʃ] • Les sons [f] et [v] • Le son [g] • Le son [k] • Les son [k] et [g] 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation aux rythmes, à la musique du <u>français</u> • Rythme et syllabation • Syllabation • Intonation interrogative • Liaison sujet/ verbe (1) • Intonation interrogative (2), intonation montante et descendante • Les liaisons • Intonation à l'impératif et dans la négation • Intonation des sentiments

La méthode *Mobile 1* traite quelques phénomènes caractéristiques pour le français comme les trois voyelles nasales [ɑ̃, ɔ̃, ɛ̃], les voyelles antérieures labiales [y, ø, œ] mais la méthode ne traite pas les semi-consonnes/ semi -voyelles [w, ɥ, j] qui appartient parmi les sons caractéristiques et devraient être intégrés au niveau A1. Les consonnes entraînées dans la méthode sont [ʒ, ʃ, k, g, v, f, R]. Dans le niveau suprasegmental, les apprenants apprennent le rythme et la syllabation mais l'accentuation est négligée. Nous pouvons y trouver plusieurs fois l'entraînement de l'intonation, chaque fois avec une fonction différente et aussi des liaisons mais l'enchaînement n'est pas traité du tout. Ce qui prédomine dans le manuel, c'est le niveau segmental néanmoins, dans les deux niveaux certains phénomènes phonétiques nous manquent.

2.5.3.4 Ordre des traits phonétiques

Les apprenants prennent connaissance avec les sons, le rythme, la musique du français et avec l'alphabet au début d'apprentissage dans le dossier 0 par l'exercice auditif et la production dirigée d'imitation. L'unité 1 est entièrement destinée à l'apprentissage de la prosodie, concrètement du rythme et de la syllabation et de l'intonation interrogative. L'unité 2 traite seulement le niveau segmental dont les marques du féminin et les lettres muettes. Dans

l'unité 3, nous commençons par l'apprentissage de la liaison entre le sujet et le verbe, puis nous entraînons encore l'intonation interrogative et aussi l'intonation montante et descendante et à la fin, nous apprenons la voyelle nasale [ɔ̃]. L'unité 4 est destinée à l'apprentissage des trois voyelles nasales.

Tout d'abord, les apprenants prennent connaissance de ces voyelles et puis, ils entraînent la discrimination. Les unités suivantes entraînent le niveau segmental ainsi que suprasegmental dont le niveau segmental prédomine comme nous l'avons déjà mentionné. Ce qui se répète dans le manuel, c'est l'intonation, la syllabation, le repérage des marques orales du féminin, la liaison, les voyelles nasales et les sons [ə], [ø], [k] et [g] dont la liaison se répète trois fois. Nous pouvons alors constater que l'apprentissage avec la méthode progresse en spirale et traite certains phénomènes plus profondément (annexes, tableau 3).

2.5.3.5 Type d'exercices

Dans l'unité 0 (« *Mobilisons-nous* »), les apprenants découvrent les phonèmes français par la **production dirigée d'imitation** « *Écoutez et répétez. Est-ce que ces sons existent dans votre langue ?* » et les apprenants associent les sons à ceux dans leur langue maternelle. Les apprenants regardent le tableau avec la transcription phonétique pour connaître le rapport entre la forme orale et écrite de la parole de coup il s'agit aussi de l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole**.

Avant de commencer l'unité 1, les apprenants entraînent l'alphabet français aussi par la production dirigée d'imitation et l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** : « *Écoutez, lisez et répétez l'alphabet.* ». Le rapport entre la forme orale et écrite de la parole est entraîné encore dans deux exercices suivant où les étudiants lisent et écrivent certains mots et certaines phrases : « *Écoutez et lisez les dialogues.* », « *Écoutez et écrivez les dialogues.* ». Dans cette unité « *Mobilisons-nous* », les apprenants entraînent encore la prononciation des nombres par la **production dirigée d'imitation** « *Écoutez et répétez.* »

Prenons encore quelques exemples de l'unité 1 pour voir quels types d'exercices propose le manuel. Les apprenants commencent par l'apprentissage du rythme et des syllabes avec la **production dirigée d'imitation** « *Écoutez les phrases et séparez les mots par un espace. Répétez et faites une pause après chaque mot* », les syllabes sont encore pratiquées par l'**exercice de discrimination** « *Écoutez ! Vous entendez 1,2 ou 3 syllabes ?* ». Nous trouvons dans cette unité aussi la pratique de l'intonation par l'**exercice de discrimination** « *Écoutez : vous entendez une question ou une affirmation ?* » et par l'**exercice de production dirigée d'imitation** « *Écoutez une deuxième fois et répétez.* ».

Nous pouvons trouver un autre type de l'exercice dans l'unité 3, où les apprenants entraînent l'intonation par la **production dirigée de transformation** « *Transformez les questions. -> Vous aimez le chocolat ? -> Est-ce que vous aimez le chocolat ?* ». À partir de l'unité 4, les apprenants entraînent la prononciation des voyelles à l'aide des **exercices auditifs visualisés**. Autrement dit que l'enseignants présente aux apprenants la rubrique du « *Précis phonétique* » ou se trouvent des dessins de la position des organes d'articulation. Les exercices destinés à la pratique de la phonétique n'intègrent pas des éléments de jeu mais ce type d'exercice existe dans le manuel dans la partie appelée *A vous !* qui est destinée à la production orale (annexes, tableau 3).

2.5.3.6 Évaluation de la phonétique

Au sein de chaque unité, la méthode établit une évaluation formative et une évaluation sommative. Pour l'évaluation formative, il s'agit des trois micro-tâches placées dans chaque unité « *A vous !* ». Ces micro-tâches permettent d'évaluer les acquis de chaque leçon et sont réalisés par la production orale, il s'agit dans la plupart des cas de présentation d'une scène, d'un dialogue, etc. mais parfois la micro-tâche est réalisée aussi à l'écrit. L'évaluation de la prononciation peut être réalisée par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes.

Les acquis de toute unité sont évalués dans la tâche finale appelée « *Action !* » qui est dans plusieurs cas effectuée à l'écrit et dans quelques cas à l'oral. À la fin de chaque unité se trouve aussi la Préparation au DALF qui permet d'évaluer la production de l'orale. Nous pouvons trouver les transcriptions dans le guide pédagogique donc il s'agit d'une évaluation faite par l'enseignant.

Le guide pédagogique présente la transcription des exercices mais il ne dispose pas d'une échelle d'évaluation que l'enseignant pourrait suivre. Le cahier d'entraînement contient les exercices de phonie graphies mentionnées plus haut et les préparations au DELF qui permettent aux apprenants d'évaluer les compétences à la fin de chaque unité à l'aide des corrigés disponibles à la fin de cahier d'entraînement. Cette méthode permet aux élèves de se corriger eux-mêmes mais ne propose pas de critères précis d'évaluation.

2.5.3.7 Récapitulation de la méthode

Nous avons retenu que la méthode commence à présenter la matière sonore du français aux apprenants par l'écoute des sons dont l'objectif est de réfléchir des sons qu'ils connaissent et qu'ils ne connaissent pas, se familiariser avec la musique du français et comparer les sons aux ceux de la langue maternelle. Nous avons aussi découvert qu'une moitié d'exercices de la

méthode sont accompagnés d'un support audio et que les exercices phonétiques sont enrichis d'un précis phonétique qui propose des dessins des positions des organes articulatoires pour chaque son.

En ce qui concerne les traits phonétiques dans la méthode, ils nous manquent certains phénomènes pour atteindre le niveau A1 selon le *Référentiel*. Les traits phonétiques qui sont négligés sont les semi-consonnes / semi - voyelles, l'enchaînement et l'accentuation. Nous avons aussi aperçu que la méthode fait plus attention au niveau segmental qu'au niveau suprasegmental.

L'apprentissage de la phonétique commence par l'écoute de l'alphabet qui permet d'associer les sons aux sons de la langue maternelle et puis les apprenants passent à l'apprentissage du rythme et de l'intonation. Les apprenants commencent alors avec le niveau suprasegmental et passent au niveau segmental dans l'unité 2 où ils commencent avec *e caduc*. Nous pouvons observer l'ordre des phénomènes phonétiques dans le tableau de la méthode (annexes, tableau 3).

En ce qui concerne les types d'exercice, les apprenants essaient tout au début de l'apprentissage de répéter les sons ce qu'ils entendent. Poursuite ils regardent la transcription des sons pour commencer à saisir la relation entre la forme orale et écrite de la parole. Nous avons compté quels exercices phonétiques prédominent dans la méthode et il s'agit des exercices de discrimination (22 au total). Ce qui peut nous intéresser, c'est la fréquence des exercices auditifs visualisés qui sont traités dans la méthode aussi très souvent par rapport aux autres types d'exercices (12 au total). Par rapport aux autres méthodes analysées, la méthode Mobile 1 dispose des exercices auditifs visualisés le plus.

Les autres types d'exercices qui se répètent dans la méthode sont des exercices de la production dirigée d'imitation (10 au total) et des exercices basés sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole (8 au total). L'exercice de la production dirigée de transformation est rare et nous l'avons découvert seulement une fois. Les autres types d'exercices ne sont pas présentes dans la méthode. Nous pouvons observer la fréquence des exercices phonétiques dans le tableau de la méthode (annexes, tableau 3).

La méthode établit une évaluation formative et une évaluation sommative à la fin de chaque unité. L'évaluation formative est disponible par trois micro-tâches placées dans chaque unité en forme de présentation d'une scène, d'un dialogue, etc. L'évaluation de la prononciation peut être réalisée par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes.

À la fin de chaque unité se trouve aussi la préparation au DALF qui permet d'évaluer la production de l'orale. Il s'agit d'une évaluation faite par l'enseignant. Le guide pédagogique

ne dispose pas d'une échelle d'évaluation que l'enseignant pourrait suivre. Le cahier d'entraînement contient les exercices de phonie graphies et les préparations au DELF avec des corrigés disponibles à la fin de cahier d'entraînement. Cette méthode permet aux élèves de se corriger eux-mêmes mais ne propose pas de critères précis d'évaluation.

2.5.4 Entre nous 1

Maison d'éditions : Maison des langues, 2015

Auteurs : Neige Pruvost, Frédérique Courteaud, et al.

Composants : Livre de l'élève + Cahier d'activités + CD et ressources virtuels disponibles sur emdl.fr

2.5.4.1 Conception de la méthode

La méthode *Entre nous* comprend le livre de l'élève, le cahier d'activités et un CD audio dans un seul volume. Elle est composée de 8 unités dont chaque unité est composée de 16 pages. La méthode commence par le dossier de présentation et personnalisation pour l'apprenant, ensuite nous passons vers l'unité 1. Chaque unité commence par une page d'ouverture qui nous présente le thème, les points de langues étudiées, activités de réflexion sur la culture et la vie quotidienne, les tâches finales, activités complémentaires disponibles sur l'espace virtuel.

La première partie de l'unité s'appelle « *Découverte* », il s'agit de deux doubles-pages dont la première présente le premier regard du français avec les documents visuels qui proposent des activités pour la compréhension orale et écrite et pour la production orale. La deuxième double-page propose des documents textuels focalisés sur la compréhension écrite. La deuxième partie s'appelle « *Observation et entraînement* » et comprend trois double-pages destinées à la grammaire, une page destinée à la lexicologie et une page à la phonétique et phonologie. La partie suivante de chaque unité s'appelle « *Regards culturels* », elle est constituée d'une double-page culturelle et présente des documents actuels, activités de compréhension et production, des réalités françaises avec une vidéo disponible en ligne qui comprend un document authentique. Dans la quatrième partie, nous y trouvons les « *tâches finales* », il s'agit d'une page avec deux tâches finales, une focalisée à l'écrit et l'autre à l'oral.

Une partie de la méthode présente la préparation au DELF A1, une partie est destinée aux « *exercices* » qui fonctionnent comme le cahier d'activités. À la fin du manuel, nous trouvons encore le précis de grammaire, des tableaux de conjugaison, les transcriptions des enregistrements, et des cartes de la francophonie et de pays francophones. La méthode est accompagnée d'un CD avec audio qui contient les enregistrements des exercices avec l'écoute.

2.5.4.2 Conception de la phonétique

Les objectifs de la phonétique sont présentés dans le tableau des contenus au début de la méthode. Les activités accompagnées d'une écoute sont présentes dans tous les composants

de la méthode. Dans l'unité 1, nous trouvons l'écoute dans 20 exercices sur 64, c'est à dire que l'écoute comprend un tiers des activités y compris la partie destinée à la phonétique. Comme nous avons déjà mentionné, l'entraînement de la phonétique se trouve dans chaque unité dans la partie « *Observation et entraînement / phonétique* » qui comprend toujours une page. La page est divisée en 3 parties : *prosodie* (niveau suprasegmental), phonétique (niveau segmental) et phonie-graphie.

La page aussi introduit la règle des phénomènes traités. Le manuel ne dispose pas de précis phonétique, seulement le précis grammatical. Nous pouvons trouver encore des ressources de la méthode sur le site d'internet dans l'espace virtuel de la méthode qui proposent des vidéos pour chaque unité est soutient une meilleure compréhension de l'oral.

La partie « *Exercices* » qui remplace le cahier d'activités ne comprend pas des exercices phonétiques mais nous pouvons y trouver des exercices qui entraînent la phonie-graphie. En ce qui concerne les activités accompagnées d'une écoute, des activités avec l'écoute présentent une moitié des exercices, exactement 11 sur 23 fois dans l'unité 1.

La partie « *Exercices* » comprend aussi des *activités langagières* et contiennent la compréhension de l'oral comme les « *tâches finales* ». La compréhension de l'oral se trouve encore avec la production orale dans la préparation au DELF.

2.5.4.3 Traits phonétiques

Niveau segmental	Niveau suprasegmental
<ul style="list-style-type: none"> • Le singulier et le pluriel des articles définis • La prononciation des formes en <i>-er</i> • Le masculin et le féminin des adjectifs de nationalité à l'oral et à l'écrit • Les sons [E], [œ] et [o] • Les graphies des sons [E], [œ] et [o] • Distinguer les voyelles nasales et voyelles orales • La prononciation des consonnes finales • La différence entre les consonnes [s] et [z] • Les graphies des sons [s] et [z] • L'accord du participe passé • Distinguer le présent et le passé composé • Distinguer et prononcer sons [i] [y] [u] • Distinguer les trois voyelles nasales • La graphie des voyelles nasales 	<ul style="list-style-type: none"> • Le rythme et la syllabe accentué • La liaison • La phrase et l'intonation déclarative • L'intonation interrogative • Les liaisons avec [z], [n], [t], [R] • Le phénomène de l'enchaînement • Les liaisons interdites • Distinguer les auxiliaires être et avoir • Distinguer une demande et une suggestion à l'impératif • Les intonations expressives

La méthode *Entre nous* traite le niveau segmental et suprasegmental dans le rapport équilibré. En ce qui concerne le niveau suprasegmental, la méthode entraîne le rythme et l'accentuation de la syllabe, le rôle linguistique et l'expressive de l'intonation, l'enchaînement et les liaisons. En ce qui concerne le niveau segmental, nous pouvons y trouver les trois voyelles nasales, par contre les trois semi-consonnes / semi-voyelles ne sont pas traités dans le manuel. Nous y trouvons la voyelle antérieure labiale [y] mais la voyelle [ø] n'est pas comprise dans l'apprentissage. Le manuel comprend encore les voyelles caractérisant le français [E], [œ] et [o]. La méthode traite les consonnes importantes [s] / [z] et aussi [t] et [n] comme les marques de la liaison mais ne fait pas l'attention aux sons caractéristiques du français [ʒ] ou [ʃ]. Nous pouvons constater que la méthode comprend tous les phénomènes suprasegmentaux importants pour l'apprentissage du FLE au niveau A1, par contre la méthode néglige l'apprentissage de certains phénomènes segmentaux caractérisant le français.

2.5.4.4 Ordre des traits phonétiques

Selon le livre de l'élève, les apprenants prennent connaissance avec la matière sonore du français dans la partie *Découverte*, où ils écoutent l'alphabet avec la transcription phonétique des sons, les prénoms et les nombres. Néanmoins, nous pouvons voir dans le guide pédagogique qu'il est recommandé de commencer à poser des questions aux étudiants en français avant d'ouvrir le livre pour apprendre à se présenter oralement et pour assurer un bon climat. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'écoute fait partie de plusieurs activités. Dans la partie destinée à l'entraînement de la phonétique, les apprenants commencent dans l'unité 1 par le rythme et par la syllabe accentuée, ensuite les apprenants passent à la liaison. Par la suite, ils découvrent la différence entre le singulier et le pluriel des articles définis et découvrent la différence entre les sons [ɛ] et [œ]. À la fin, ils entraînent la prononciation des formes en *-er*. Chaque unité est composée en même façon, c'est-à-dire que chaque unité traite le niveau segmental ainsi que suprasegmental. Il faut aussi mentionner que presque chaque phénomène est souvent entraîné dans deux ou trois exercices dans une unité donc l'apprentissage d'un phénomène se répète dans la plupart des cas.

Ce qui se répète, c'est l'intonation pour ses différentes fonctions (linguistique et expressive) dans les unités 2 (intonation déclarative), 3 (intonation interrogative), 7 (demande et suggestion) et 8 (intonations expressives). La liaison est traitée dans le manuel dans l'unité 1 et puis dans l'unité 6 où les apprenants prennent connaissance des règles de la liaison interdite.

Nous trouvons dans le manuel aussi les voyelles qui sont abordées plusieurs fois. Il s'agit des voyelles nasales qui sont traitées tout d'abord dans l'unité 4 où nous apprenons à les distinguer des voyelles orales et puis dans l'unité 8 où il faut distinguer les voyelles nasales entre eux. Les sons qui sont encore entraînés trois fois sont [E], [œ] et [o] dans les leçons 1, 3 et 6. L'apprentissage des traits phonétiques se développe de coup en spirale comme plusieurs phénomènes sont abordés plusieurs fois et le niveau segmental alterne le niveau suprasegmental (annexes, tableau 4).

2.5.4.5 Type d'exercices

Comme nous avons mentionné plus haut, chaque unité présente les activités accompagnées d'une écoute. Les exercices phonétiques se trouvent dans *Observation et entraînement / phonétique* aussi déjà mentionnée. Nous présentons encore les exemples de l'unité 1 et puis les exemples des exercices rares dans les autres unités. Nous commençons par le traitement de la prosodie, particulièrement du rythme et de la syllabe accentuée, avec l'**exercice de discrimination** : « *Écoutez ces énoncés. Vous entendez combien de syllabes ? Complétez le tableau.* ». L'exercice suivant entraîne la même problématique avec la **production dirigée d'imitation** : « *Écoutez et prononcez ces groupes de mots. Placez l'accent sur la dernière syllabe.* ». L'exercice suivant est le même type et traîne encore la même problématique. Nous passons vers la problématique de la liaison encore par l'**exercice de discrimination** : « *Soulignez les noms et les verbes qui commencent par une voyelle, et écoutez.* ». Poursuite nous entraînons la liaison avec la **production dirigée d'imitation** : « *Écoutez et prononcez ces phrases.* ».

Nous passons à l'**exercice de discrimination** avec lequel les apprenants entraînent le singulier et le pluriel des articles définis : « *Écoutez des énoncés. Ils sont différents ou identiques ?* ». L'exercice suivant traite la même problématique par le même type d'exercice : « *Écoutez à présent les mots prononcés au singulier et au pluriel. Dans quel ordre sont-ils prononcés ?* ». Le phénomène du singulier et le pluriel et encore entraîné avec l'**exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole** et les apprenants sont menés à lire les mots à haute voix : « *Prononcez ces mots* ». La phonétique dans l'unité 1 est conclue par l'exercice destiné à la phonie-graphie. Il s'agit bien évidemment encore de l'**exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole** : « *Écoutez la conjugaison d'aimer et de parler et barrez les lettres finales qui ne se prononcent pas. Puis, cochez l'option correcte dans l'encadré.* ».

Nous trouvons un autre type d'exercice dans l'unité 3 pour l'entraînement de l'intonation et du rythme, il s'agit de l'exercice **intégrant des éléments de jeu** : « *Écoutez et jouez les dialogues à deux. Respectez le rythme et l'intonation.* ». Ce type d'exercice se trouve encore seulement dans l'unité 6. Dans l'unité 4, nous trouvons l'exercice qui comprend plusieurs types d'exercices - **exercice auditif visualisé, exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole** et la **production dirigée d'imitation** : « *À vous. Écoutez et prononcez ces groupes de mots. Faites les liaisons : 1. C'est mon chanteur préféré. / C'est mon acteur préféré.* » Les exercices auditifs visualisés se trouvent dans le manuel seulement quatre fois. L'exercice de discrimination, la production dirigée d'imitation et l'exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole sont les types d'exercice qui prédominent dans le manuel. Nous pouvons observer la fréquence de chaque exercice dans chaque unité dans le tableau (annexes, tableau 4).

2.5.4.6 Évaluation de la phonétique

La méthode propose plusieurs types d'exercices que nous avons mentionnés plus haut et les apprenants peuvent s'autocorriger par eux-mêmes, en binômes ou en groupes, en utilisant des corrigés dans le manuel. La méthode dispose des tâches finales à la fin de chaque unité, il s'agit d'une page avec deux tâches finales distinctes dont la dominante d'une page est écrite, et de l'autre page est dominante orale. L'enseignant peut réaliser les deux tâches avec les apprenants ou utiliser la deuxième pour l'évaluation formative. Les tâches finales proposées sont aussi d'excellentes préparations à la production orale et à la production écrite.

Tout au début de la méthode, nous pouvons trouver le dossier de l'apprenant qui peut être utilisé tout au long de l'apprentissage comme un portfolio. Les apprenants peuvent s'autoévaluer verbalement tout au long de l'apprentissage après une activité, après plusieurs activités ou après une unité.

À part des tâches finales, la méthode propose la préparation au DELF à la fin de toutes les unités qui fonctionne comme une évaluation sommative pour les professeurs qui peuvent trouver les corrigés et le mode d'emploi pour l'évaluation dans le guide pédagogique mais la méthode ne donne pas des critères exacts pour l'évaluation.

2.5.4.7 Résultats de l'analyse

Nous avons découvert que la méthode propose un support audio pour un tiers d'activités et les apprenants ont une possibilité d'apprendre la matière sonore du français tout

au long de la méthode. Nous avons aussi mentionné qu'à part du support audio, la méthode propose les ressources vidéo pour chaque unité sur le site d'internet.

En ce qui concerne le niveau segmental et suprasegmental, nous avons vu que les deux niveaux sont plutôt équilibrés et parce qu'ils se trouvent dans chaque unité. Le niveau suprasegmental comprend tous les phénomènes du niveau A1 comme l'intonation, rythme et accentuation, l'enchaînement et les liaisons. En ce qui concerne le niveau segmental, nous avons découvert que les sons [ø], [ʒ], [ʃ] et les semi-consonnes / semi-voyelles donc l'apprentissage au niveau débutant ne peut pas être atteint selon CECRL. Néanmoins la méthode propose l'entraînement de presque chaque phénomène phonétique dans plusieurs exercices, ce qui permet une acquisition plus profonde.

Nous avons aussi mentionné que la première rencontre avec la matière sonore du français commence oralement avec le professeur, ensuite les apprenants passent vers l'écoute de l'alphabet et regardent la transcription phonétique des sons français. Le premier exercice qui entraîne le rythme et l'accentuation des syllabes, puis la liaison et ensuite les voyelles nasales et comprend aussi la phonie-graphie. Cela signifie que la méthode commence par les phénomènes caractérisant le français et cette structure - prosodie - sons - phonie-graphie - se répète dans chaque unité. Nous avons aussi vu que certains phénomènes se répètent dans plusieurs unités, comme l'intonation, les voyelles nasales ou les liaisons.

Nous pouvons voir dans le tableau (annexes, tableau 4) que la méthode utilise dans la plupart des cas des exercices de discrimination (35 au total), plusieurs fois exercices basés sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole (21 au total) et la production dirigée d'imitation (11 au total). La méthode utilise aussi des exercices auditifs visualisés (4 fois au total) et exercices intégrant des supports somatiques extralinguistiques avec des éléments d'un jeu (2 fois au total). Ce qui n'est pas présenté dans le manuel, c'est l'exercice auditif, l'exercice intégrant des supports somatiques extralinguistiques avec des éléments d'un jeu et la production dirigée de transformation.

Les exercices proposent tout au long de la méthode une possibilité de l'évaluation formative en forme de l'auto-évaluation, de l'évaluation en binômes ou en groupes. Nous avons aussi mentionné qu'une auto-évaluation formative est faite encore dans le dossier de l'apprenant. Pour une évaluation formative sont disponibles aussi les tâches finales et nous avons dit que pour l'évaluation sommative faite par l'enseignant est disponible la préparation au DELF où la phonétique fait partie de compréhension et de production de l'oral. Le guide pédagogique présente un emploi pour l'évaluation mais ne donne pas des critères concrets.

2.5.5 Cosmopolite 1

Maisons d'Édition : Hachette, 2017

Auteurs : Nathalie Hirschsprung, Tony Tricot

Composants :

- un cahier d'activités avec CD audio inclus
- un guide pédagogique avec des fiches de révision et d'approfondissement, des tests et leurs corrigés
- un coffret audio classe
- un manuel numérique élève enrichi contenant le livre de l'élève, le cahier d'activités, les audios et les vidéos associés et des tests modifiables
- un accès au parcours digital avec 300 activités autocorrectives, des projets ouverts sur le monde, des guides pour le professeur pour mettre en œuvre sa classe hybride

2.5.5.1 Conception de la méthode

Le livre de l'élève Cosmopolite A1 présente une des méthodes du FLE les plus récentes qui met en relation le français avec les langues différentes. Elle est composée de 8 dossiers dont chaque comprend 6 leçons, sauf le dossier 0. La méthode ne distingue pas les objectifs linguistiques des autres objectifs mais elle distingue 5 types d'objectifs pour chaque leçon : *Types et genres de discours, Savoir-faire et savoir agir, Grammaire, Lexique et Sons du français*. À la fin de chaque dossier, après les 6 leçons se trouve la partie culture, le projet de classe qui comprend un projet ouvert sur le monde à l'aide de parcours digital et une partie destinée à la préparation au DELF.

La deuxième partie de la méthode présente encore des exercices pour chaque leçon de chaque dossier et puis une préparation complète pour l'examen DELF A1. Une autre catégorie qui est placée à la fin de la méthode s'appelle *PRÉCIS* et comprend des sous-catégories : *précis de phonétique - phonie-graphie, précis de grammaire et précis de conjugaison*. La méthode est conclue d'une carte de l'Europe et de la France et comprend encore les transcriptions.

2.5.5.2 Conception de la phonétique

Les objectifs phonétiques sont présentés dans le tableau de contenu au début du manuel et ces objectifs correspondent à un thème de la leçon. La phonétique ne présente pas une partie de chaque leçon mais chaque leçon contient les écoutes. Les apprenants commencent à prendre

connaissance de la matière sonore du français dans le dossier 0 avec l'exercice de l'écoute d'un dialogue de présentation.

L'écoute se trouve dix-sept fois de trente-quatre exercices dans le dossier 1, c'est-à-dire que l'écoute accompagne à peu près une moitié d'exercices. Le manuel comprend les exercices de production orale appelés « *À nous* » où les apprenants peuvent entraîner aussi la prononciation. La partie « *À nous* » est placée à la fin de la plupart des leçons. Voici un exemple de cet exercice du dossier 1 de la leçon 1 : « *a. Par deux. Vous vous saluez, vous demandez comment ça va, vous vous présentez (nom, prénom) et vous prenez congé. b. La classe vote pour le meilleur dialogue* ».

La phonétique est entraînée dans les parties appelées « *Sons du français* » et comme nous avons déjà mentionné, les apprenants entraînent encore les phénomènes phonétiques et le rapport entre la forme orale et écrite du français à la fin du manuel dans la rubrique *phonétique – phonie-graphie*.

Le livre de l'élève est complété d'un DVD-Rom qui comprend les enregistrements qui accompagnent les activités. Pour chaque dossier, nous y trouvons un vidéo qui a pour le but de motiver et améliorer une compréhension orale. À part de DVD, les apprenants ont accès au parcours digital où ils peuvent entraîner la compréhension des sons du chaque dossier.

Le cahier d'activités est divisé de même façon comme le livre de l'élève, c'est-à-dire que chaque dossier comprend plusieurs leçons dont le thème correspond au livre de l'élève mais les activités sont différentes ici. Chaque leçon est divisée en trois parties dont une est consacrée à l'évaluation à l'aide du livret des corrigés « *Nous nous évaluons* », la deuxième à la pratique des phénomènes du livre de l'élève « *Nous pratiquons* » dont une partie représente la pratique des sons qui sont pratiqué avec le livre de l'élève. La troisième partie est destinée surtout aux activités de compréhension orale et de production orale, elle s'appelle « *Nous agissons* ». À la fin de chaque dossier se trouve le *Bilan* qui prépare les apprenants pour l'examen DELF.

2.5.5.3 Traits phonétiques

Niveau segmental	Niveau suprasegmental
<ul style="list-style-type: none"> • Alphabet pour épeler • Le son [y] • [ə] et [e] pour différencier le singulier et le pluriel • Reconnaître et différencier les sons [e] et [ɛ] • Les voyelles nasales [ã],[ɔ̃], [ɛ̃] • Le son [ɛ] • Le son [ø] pour dire <i>on veut</i> • Le son [ɔ] • Le son [y] • La prononciation de <i>viens / vient</i> et <i>vienne</i> • Identifier le <i>e</i> muet • Différence entre le présent et le passé composé • La voyelle nasale [ã] • Groupes consonantiques • Les sons [b] et [p] • Les sons [ɛ̃] et [ã] • Les sons [ʒ] et [ʃ] • Le son [j] • Le son [ɔ] • Les sons [w] et [ɥ] 	<ul style="list-style-type: none"> • Accentuation de la dernière syllabe • Intonation montante et descendante • Lettres muettes et la liaison verbale avec <i>ils</i> et <i>elles</i> • Le son [z] et la liaison verbale avec <i>nous, vous, ils, elles</i> • Reconnaître et poser des questions • Élisio n du [ə] et du [a] devant une voyelle • Le son [z] et la liaison avec <i>nous, vous</i> • Poser des questions • Dire l'heure • Intonation pour exprimer plusieurs actions • Intonation expressive

La méthode *Cosmopolite 1* présente aux apprenants les traits phonétiques caractéristiques pour le français comme les semi-consonnes/ semi-voyelles [w], [ɥ], [j], les trois voyelles nasales [ã], [ɔ̃], [ɛ̃] et les voyelles antérieures labiales [y, ø] mais la méthode néglige la voyelle [œ]. La voyelle [œ] est présentée aux apprenants en comparaison avec la voyelle [ø] mais la méthode ne prête plus attention à elle dans les activités. Les voyelles prédominantes dans la méthode et les apprenants prennent connaissance des consonnes [ʒ] et [ʃ] et aussi de [b] et [p]. La consonne [z] est présentée aux apprenants dans l'apprentissage de la liaison verbale avec les pronoms *nous, vous, ils, elles* et dans l'apprentissage de la prononciation de l'heure (« *trois heures* »).

Dans l'apprentissage de la prononciation, les apprenants entraînent également l'enchaînement entre le nombre et le mot (« *quatre heures* ») et l'enchaînement avec [v] (« *neuf heures* »). Le niveau suprasegmental comprend l'accentuation de la dernière syllabe pour apprendre le rythme, l'élision et l'intonation qui est traitée cinq fois pour ses fonctions différentes.

2.5.5.4 Ordre des traits phonétiques

Cette méthode présente aux apprenants la matière sonore du français par l'écoute d'un dialogue simple afin d'apprendre comment se présenter dans la première leçon du dossier 0. La première activité destinée à la phonétique du dossier 0 exige à écouter et puis répéter l'alphabet pour savoir épeler. Nous commençons la première leçon du dossier 1 par l'apprentissage du son [y] et dans la leçon suivante, nous prenons connaissance de l'accentuation de la dernière syllabe, par la suite nous apprenons l'intonation montante et descendante et puis nous continuons à apprendre la liaison. La liaison et l'intonation se répètent encore dans le dossier 1. Chaque dossier comprend l'apprentissage des traits segmentaux et suprasegmentaux, sauf dossier 6 et 8 qui traitent seulement les phonèmes et pas de prosodie.

Comme nous avons déjà mentionné ci-dessous, l'intonation se répète dans le dossier 1 et puis dans le dossier 3, dans le dossier 4 et dans le dossier 7. La liaison se répète dans le dossier 1, puis dans le dossier 2 et puis dans le dossier 4 pour dire l'heure. Ce qui se répète du niveau segmental ce sont des sons [ə] et [e] dans le dossier 2 et le son [ə] est abordé encore dans le dossier 5. Les traits phonétiques dans le précis de phonétique – phonie-graphie suit le même ordre comme ceux-ci dans les activités de la méthode (Annexes, tableau 5).

2.5.5.5 Type d'exercices

Livre de l'élève

Chaque leçon comprend des activités d'écoute, comme nous avons déjà mentionné que presque la moitié des exercices inclus une écoute. Prenons un exemple de la première leçon du dossier 0 : « *Écoutez. Associez les dialogues aux photos* ». Première activité phonétique du dossier 0 où les apprenants prennent connaissance de l'alphabet utilise la **production dirigée d'imitation** « *Écoutez et répétez.* » et aussi **exercice intégrant des supports extralinguistiques** « *1. Associez un geste à chaque son voyelle. 2. Présentez vos gestes à la classe* ». Dans le dossier 1, nous trouvons une activité qui propose l'**exercice auditif** « *Fermez les yeux. Écoutez les phrases.* » et aussi **exercice de discrimination** « *Écoutez. Vous entendez [y], saluez de manière informelle. Vous entendez [u], saluez de manière formelle.* » Un exercice suivant destiné à la pratique des sons propose l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** « *Écoutez et observez.* » et aussi **production dirigée d'imitation et l'exercice intégrant des supports somatiques extralinguistiques** : « *Écoutez et répétez. Tapez sur la table avec le doigt pour chaque syllabe. Tapez plus fort pour la dernière syllabe.* » Une activité phonétique suivante dans la leçon 3 du dossier 1 utilise l'**exercice de**

discrimination, dans la leçon 4 nous trouvons la **production dirigée d'imitation** et la leçon 6 propose également ces deux types d'exercice pour l'apprentissage des phénomènes phonétiques.

Dans la leçon 2 du dossier 4, la méthode utilise **exercice auditif visualisé** pour marquer l'intonation montante et descendante des groupes rythmiques : « *Écoutez. Complétez comme dans l'exemple avec / et \ et répétez* ». Dans la leçon 6 du dossier 4, nous pouvons trouver aussi l'**exercice avec des éléments d'un jeu** pour l'entraînement du son [y] ce qui permet bien entraîner le mouvement des organes articulatoires « *Par deux. Saluez un(e) camarade de classe. Demandez : “ Salut ! Samedi, tu viens en bus ou en voiture ? ” Votre camarade répond : “Je préfère venir en voiture”* ».

Dans la leçon 2 du dossier 5, les apprenants sont menés à prononcer et distinguer les sons [ɛ̃] et [ɛ] par l'exercice de discrimination « *Écoutez. Vous entendez [vjɛ̃], montrez 1. Vous entendez [vjɛn], montrez 2.* », aussi par l'**exercice intégrant des supports somatiques extralinguistiques avec des éléments d'un jeu** « *Par groupes de trois. L'étudiant(e) 1 dit ce qu'il/elle vient de faire. L'étudiant(e) 2 dit ce que l'étudiant(e) 1 vient de faire. L'étudiant(e) 3 dit ce que plusieurs étudiants viennent de faire.* »

Le précis de phonétique – phonie-graphie propose également les exercices auditifs, les exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole, production dirigée d'imitation et exercices de discrimination.

Cahier d'activités

Le cahier d'activités entraîne les phénomènes qui correspondent au livre de l'élève comme nous avons mentionné déjà plus haut. Pour présenter des types d'exercices, nous prenons tout d'abord des exemples du dossier 1. La première activité destinée aux sons français du cahier d'activités dans la leçon 1 entraîne la discrimination des sons [y] et [u] par l'**exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole** : « *Écoutez et écrivez les phrases.* » et « *Complétez.* » La leçon 2 entraîne l'accentuation de la dernière syllabe par même type d'exercice mais au lieu de lire les apprenants sont menés à lire : « *Lisez les mots à haute voix, marquez la dernière syllabe et écoutez pour vérifier.* ». L'activité phonétique dans la leçon 3 traite l'intonation montante et descendante par l'**exercice de discrimination** : « *Écoutez les phrases et cochez si c'est une question.* »

La leçon suivante propose également ce type d'exercice, la leçon 5 aussi, plus elle propose encore l'exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole. La dernière leçon du dossier 1 utilise aussi l'exercice de discrimination. Tout au long du cahier

d'activités se répètent les exercices de discrimination, les exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole et parfois nous y trouvons la **production dirigée d'imitation** comme par exemple dans la leçon 5 du dossier 4 où est cet exercice combiné avec l'exercice de discrimination « *Écoutez et soulignez quand vous entendez le son [ɔ̃].* » (Annexes, tableau 5).

2.5.5.6 Évaluation de la phonétique

Tout au long du livre de l'élève, les apprenants sont menés à apprendre à évaluer ses camarades de classe à l'aide des grilles d'évaluation et dans le dossier 2, ils évaluent aussi la compétence phonétique. Le but de l'activité de la leçon 3 du dossier 2 est de trouver le meilleur audioguide d'un quartier et les apprenants évaluent la « *Clarté de la présentation* » par les notes 1-2-3.

À la fin du livre de l'élève, nous trouvons la rubrique « *S'exercer* » où sont des activités complémentaires en relation avec l'unité traitée parmi lesquels les apprenants entraînent les sons du français. Ces activités peuvent fonctionner comme une évaluation formative de la phonétique faite par l'enseignant vu que les corrigés font partie du guide pédagogique. Quelques activités proposent une évaluation par les élèves, par exemple dans les activités où les apprenants travaillent en pairs : « *Par deux. Lisez les numéros de téléphone. Votre camarade tape dans les mains pour compter les syllabes. Il/Elle tape sur la table pour marquer la dernière syllabe.* » et nous pouvons y trouver les activités destinées à une autoévaluation : « *Enregistrez-vous. Écoutez-vous et auto-évaluez-vous.* »

La page « Évaluation » à la fin de chaque dossier propose une évaluation formative qui permet de préparer les apprenants au DELF A1 où la phonétique fait partie de la production orale. Elle est complétée par des tests dans le bilan dans cahier d'activités et dans le guide pédagogique qui est aussi faite par l'enseignant.

Le cahier d'activités contient le portfolio qui est un moyen d'autoévaluation formative. L'apprenant évalue son niveau de compréhension orale « *Je comprends... À l'oral* », compréhension écrite « *Je comprends... À l'écrit* » et de production orale « *Je peux... À l'oral* » et de production écrite « *Je peux... À l'écrit* ». Les apprenants s'évaluent à l'aide de trois émoticônes : 😊 (« *je peux bien le faire !* »), 😐 (« *je peux le faire, mais j'ai des difficultés* »), ☹️ (« *je ne peux pas encore le faire* »). Lorsque les apprenants considèrent qu'ils ont encore quelques difficultés, ils sont interrogés de refaire les exercices.

L'évaluation sommative est placée à la fin du manuel comme un exemple de l'examen DELF A1 évalué par les points selon le *Cadre européen* dont la maîtrise du système

phonologique est définie comme : « *Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées.* » avec les points : 0 - 0,5 - 1 - 1,5 - 2 - 2,5 - 3.

2.5.5.7 Résultats de l'analyse

Nous avons pu observer que la méthode contient à peu près une moitié des exercices accompagnés de l'écoute et comprend des exercices de la production orale dans chaque dossier. La méthode est encore accompagnée d'un DVD qui soutient la compréhension de l'oral et la sensibilisation à la matière sonore du français. Les apprenants entraînent aussi les phénomènes phonétiques et le rapport entre la forme orale et écrite du français à la fin du manuel dans la rubrique *phonétique – phonie-graphie*.

Nous pouvons constater que la méthode est focalisée plutôt sur les voyelles que sur les consonnes au niveau segmental et néglige une voyelle caractéristique pour le français ([œ]). Le niveau segmental prédomine un peu le niveau suprasegmental. Concernant le niveau suprasegmental, nous avons observé que c'est l'intonation qui prévaut dans l'apprentissage de la prosodie. Par contre les apprenants prennent connaissance du rythme au début et après, l'apprentissage du rythme devient implicite. Cette méthode comprend tous les phénomènes phonétiques que les apprenants doivent apprendre selon le *Référentiel*.

La méthode introduit la matière sonore du français par l'écoute d'un dialogue simple et l'apprentissage de la phonétique commence par la voyelle [y] caractéristique pour le français. Par la suite, elle présente la problématique du rythme, de l'intonation et aussi de la liaison. Nous avons découvert que la méthode alterne l'apprentissage du niveau segmental et suprasegmental dont quelques traits comme l'intonation et *e caduc* sont abordés plusieurs fois pour mieux adopter cette problématique.

La méthode, comme les autres, commence à sensibiliser les apprenants à la matière sonore du français par une simple écoute, poursuite elle exige que les apprenant répètent les phrases et tout au début d'enseignement propose des exercices intégrant des supports somatiques extralinguistiques ce qui aide aux apprenants mieux comprendre la différence entre les sons différents.

La méthode utilise dans la plupart des cas des exercices de discrimination (57 au total) mais nous y trouvons plusieurs fois des exercices de la production dirigée d'imitation (14 au total), des exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole (13 au total), des exercices auditifs (7 au total), des exercices avec des éléments de jeu (4 au total) et des exercices intégrant les supports somatiques extralinguistiques (4 fois au total). Nous avons

trouvé dans la méthode aussi des exercices auditifs visualisés (2 au total) et une production dirigée de transformation.

Il est évident que même cet ensemble pédagogique est inspiré par la méthode audio-orale car elle emploie très souvent la discrimination auditive et la répétition pour développer les automatismes. Nous pouvons observer les traces de la méthode SGAV parce que la méthode propose pour chaque dossier des vidéos avec les dialogues authentiques. La méthode Cosmopolite exige à entraîner la relation graphie-son assez souvent néanmoins, la méthode ne dispose pas de beaucoup d'exercices avec des éléments de jeu, intégrant des supports somatiques extralinguistiques ou auditifs visualisés. Pour que l'apprentissage soit plus variable et plus efficace, les enseignants peuvent utiliser encore des autres supports pédagogiques.

Nous avons observé que la méthode mène les apprenants à évaluer ses camarades de classe à l'aide des grilles d'évaluation où la phonétique est évaluée comme « *Clarté de la présentation* » par les notes 1-2-3. Les apprenants s'évaluent aussi dans certaines activités où ils travaillent en pairs ou seuls. Les apprenants sont évalués dans la partie du livre consacré à la préparation au DELF A1 et aussi par les tests dans le bilan qui est disponible dans le guide pédagogique.

Un autre moyen de l'autoévaluation présente le portfolio qui permet aux apprenants d'évaluer leur niveau de la compréhension orale et écrite et de la production orale et écrite à l'aide des émoticônes. Ce portfolio mène les apprenants à refaire les exercices où ils trouvent les difficultés.

Nous avons traité aussi l'évaluation sommative de la méthode qui propose une évaluation de la phonétique selon l'échelle proposée par le CECRL pour le niveau A1. Nous pouvons constater que la méthode ne donne pas beaucoup de possibilité à l'évaluation de la compétence phonético-phonologique.

2.5.6 Analyse des méthodes – synthèse

Nous avons présenté cinq nouvelles méthodes du FLE où nous avons analysé les traits phonétiques du niveau segmental et suprasegmental, l'ordre de l'enseignement de la phonétique, des types d'exercices phonétiques et l'évaluation de la compétence phonético-phonologique. L'analyse des attributs mentionnés a eu pour le but d'exposer la conception de l'enseignement de la phonétique selon les nouvelles méthodes du FLE. Nous avons analysé les méthodes : *Alter Ego + 1*, *Echo A1*, *Mobile A1*, *Entre nous 1* et *Cosmopolite 1*.

Nous avons découvert que toutes les méthodes analysées disposent d'un espace virtuel où elles proposent aux apprenants l'entraînement de la compétence phonético-phonologique hors classe du FLE avec des exercices supplémentaires, les vidéos ou autres supports pédagogiques authentiques ou semi-authentiques. Nous pouvons considérer ce point comme un grand avantage de l'enseignement selon l'approche actionnelle. En ce qui concerne les phénomènes phonétiques dans les méthodes, nous avons découvert que le contenu des méthodes n'est pas toujours pareil. Nous avons introduit dans la partie théorique les phénomènes qui devraient présenter le contenu pour l'enseignement pour le niveau A1 et nous l'avons comparé avec celui dans les méthodes.

La méthode *Alter Ego + 1* comprend tous les phénomènes phonétiques caractérisant le français du niveau segmental et suprasegmental qu'il faut acquérir pour atteindre le niveau A1. En plus, la méthode dépasse le niveau A1 parce qu'elle exige à distinguer les sons difficiles [ø] / [œ] et [o] / [ɔ]. Nous avons aussi découvert que dans cette méthode prédomine un peu le niveau segmental.

La méthode *Écho A1* également exige de distinguer les sons difficiles [ø] / [œ] et [o] / [ɔ] mais elle laisse de côté la voyelle nasale [ɛ̃], les semi-consonnes/ semi-voyelles [w], [ɥ], [j] au niveau segmental et la liaison au niveau suprasegmental. Cette méthode traite le rythme presque dans chaque leçon et les niveaux segmentaux et suprasegmentaux sont équilibrés.

La méthode *Mobile 1* ne traite pas non plus les semi-consonnes / semi-voyelles [w, ɥ, j]. Au niveau suprasegmental, les apprenants apprennent le rythme et la syllabation mais un phénomène assez important pour l'apprentissage du FLE manque, il s'agit de l'accentuation. C'est alors à l'enseignant d'expliquer comment fonctionne l'accent français. Nous avons découvert que cette méthode est focalisée plutôt au niveau segmental du français qu'au niveau suprasegmental.

La méthode *Entre nous 1* laisse aussi les semi-consonnes / semi-voyelles à côté. La méthode ne prête pas l'attention également aux sons [ʒ], [ʝ] et [ø]. La méthode entraîne le

rythme et l'accentuation de la syllabe, le rôle linguistique et l'expressive de l'intonation, l'enchaînement et les liaisons. Elle traite le niveau segmental et suprasegmental dans le rapport équilibré.

La méthode *Cosmopolite 1* comprend tous les phénomènes phonétiques nécessaires pour l'apprentissage du FLE au niveau A1. Seulement la voyelle [œ] est présentée aux apprenants en comparaison avec la voyelle [ø] et puis la méthode ne fait plus d'attention à elle dans les exercices phonétiques. Au niveau segmental prédominant les voyelles, néanmoins les consonnes sont traitées plutôt comme les sons qui jouent le rôle dans la liaison et l'enchaînement. Au niveau suprasegmental, l'intonation prévaut dans l'enseignement. Les apprenants prennent connaissance du rythme au début et après, l'apprentissage du rythme devient implicite parce que les exercices suivants sont focalisés sur les autres phénomènes du niveau suprasegmental.

Nous avons encore étudié dans quel ordre se développe l'apprentissage de la phonétique. Nous avons découvert que l'enseignement dans toutes les méthodes étudiées commence par la sensibilisation à la matière sonore du français comme dans la méthode *Le français ENTRE NOUS* que nous avons présenté dans la partie théorique comme un exemple d'une méthode parfaitement éclectique. Néanmoins, les méthodes passent très vite aux exercices où les apprenants observent la graphie des sons. Toutes les méthodes passent à l'écoute et répétition de l'alphabet après la sensibilisation à la matière sonore du français. Seulement *Cosmopolite 1* propose un exercice plus efficace pour l'apprentissage de l'alphabet car cette méthode propose aux apprenants à associer un geste à chaque voyelle.

Nous avons saisi que chaque méthode utilise l'ordre un peu différent. *Alter Ego + 1* commence par l'apprentissage du niveau suprasegmental, particulièrement de l'accentuation de la dernière syllabe par la liaison à haute voix. Après cela, les apprenants entraînent la différence entre les voyelles [y] et [u] avec l'exercice de discrimination. L'ordre dans *Cosmopolite 1* est très similaire à celui dans *Alter Ego + 1* (il s'agit de la même maison d'édition) néanmoins *Cosmopolite* commence par la discrimination des voyelles [y] et [u], et puis passe à l'apprentissage de l'accentuation. La conception de l'apprentissage de l'accentuation diffère aussi à celui d'*Alter Ego + 1* parce que les apprenants sont encore menés à taper avec les doigts pour mieux saisir le rythme du français. *Cosmopolite 1* intègre des exercices avec des supports somatiques extralinguistiques plus que les autres méthodes analysées.

La méthode qui continue (après l'exercice auditif et l'apprentissage de l'alphabet) par l'apprentissage de la phonétique par le rythme l'accentuation de la dernière syllabe avec des

exercices de discrimination est *Entre Nous 1*. Le phénomène suivant traité dans la méthode et la discrimination du singulier et du pluriel.

L'apprentissage de la phonétique dans *Écho 1* continue par l'enchaînement effectué par l'exercice de production dirigée d'imitation, puis les apprenants passent au repérage des sons considérés par les auteurs comme difficiles ([ə], [e] et [ɔ̃]), en observant la relation entre la graphie et son. La première leçon de *Mobile A1* est entièrement consacrée à l'apprentissage du niveau suprasegmental (rythme, intonation et syllabation). La deuxième leçon commence par la marque du féminin.

Nous avons pu observer que dans toutes les méthodes analysées alterne l'apprentissage du niveau segmental et suprasegmental. En ce qui concerne l'ordre de l'enseignement du niveau segmental, nous pouvons constater que les méthodes ne suivent pas la fréquence des sons dans la langue. Pour l'ordre d'apprentissage, il s'agit d'une progression en spirale qui permet de mieux développer la compétence phonético-phonologique.

En ce qui concerne les types d'exercices phonétiques dans les méthodes, nous avons découvert quelques traces des méthodes plus anciennes. La fréquence de certains types d'exercices est très similaire dans les méthodes. Nous avons trouvé aussi quelques exceptions dans deux méthodes. La première méthode est *Mobile 1* qui propose des dessins des organes articulatoires ce qui permet aux enseignants d'employer des exercices auditifs visualisés. Ce type d'exercices était rare dans les autres méthodes. La deuxième méthode est *Cosmopolite 1* qui propose plusieurs fois des exercices intégrant des supports somatiques extralinguistiques et exercices avec des éléments de jeu.

Nous avons observé l'inspiration de la méthode audio-orale en forme des exercices de discrimination et de production dirigée d'imitation qui sont les plus fréquents dans les méthodes et qui permettent de développer des automatismes. L'influence de la méthode SGAV est évident grâce à l'importance donnée au niveau segmental ainsi qu'au niveau suprasegmental et aussi grâce à la disponibilité des sources en forme de vidéo. Nous avons mentionné que l'approche actionnelle est focalisée sur la communication orale qui par rapport à l'approche communicative prend en compte tous les sens donnés à la communication par le contexte. Une autre différence est aussi celle que les méthodes, comme nous avons observé, traitent très souvent la relation graphie-son qui a été un peu laissée à côté par l'approche communicative. Les méthodes disposent des exercices focalisés sur la phonie-graphie et emploient très souvent des exercices basés sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole.

En ce qui concerne l'évaluation de la compétence phonético-phonologique, nous avons appris que toutes les méthodes proposent tout au long de l'apprentissage une autoévaluation

formative qui est effectuée par les apprenants parfois à l'aide des enseignants. Les méthodes comprennent des portfolios et les préparations au DELF qui proposent aux apprenants à évaluer leurs compétences de la production orale soit sur les points soit par les marqueurs graphiques.

Néanmoins, ils sont rarement menés à évaluer la compétence phonético-phonologique. La compétence phonético-phonologique peut être évaluée par les enseignants pendant l'évaluation formative ou sommative à l'aide de l'échelle qui est aussi disponible dans le CECRL. Nous pouvons considérer les critères disponibles dans les guides pédagogiques pour l'évaluation de la compétence phonético-phonologique insuffisants. Pour cette raison, nous pouvons créer nos propres échelles d'évaluation et nous pouvons s'inspirer des critères que nous avons mentionnés dans la partie théorique.

CONCLUSION

Tout au début de notre mémoire, nous avons défini l'objectif de ce travail qui était de traiter la conception de la phonétique dans les nouvelles méthodes du FLE, comparer les méthodes entre elles et inférer comment la conception de la phonétique se développe par rapport aux méthodes précédentes. Nous tenons d'évaluer désormais la réalisation des objectifs.

Nous avons commencé notre travail par la présentation des méthodes plus anciennes au cours de l'histoire où nous avons introduit les méthodes principales. Nous avons présenté ces méthodes pour observer le rapport entre elles et les nouvelles méthodes de l'approche actionnelle. La partie suivante était destinée à la présentation des phénomènes phonétiques, particulièrement à la terminologie et à leur conception didactique par rapport à l'enseignement de la phonétique du FLE pour les débutants selon le *Référentiel* pour le niveau A1. Les phénomènes introduits dans la partie théorique ont été analysés dans les nouvelles méthodes du FLE et les résultats ont été retenus dans la partie pratique de notre mémoire.

Nous avons présenté cinq nouvelles méthodes du FLE qui ont apparues après 2010, destinées aux grands adolescents et adultes du niveau A1. Pour atteindre les objectifs de ce travail, nous nous sommes posé quatre questions essentielles : Est-ce les traits phonétiques permettent d'atteindre le niveau A1 ? Dans quel ordre se développe l'enseignement de la phonétique ? Quels types d'exercice phonétiques prédominent et quels sont absents ? Comment s'effectue l'évaluation de la phonétique ?

Suite aux questions mentionnées, nous avons analysé les traits phonétiques du niveau segmental et suprasegmental, l'ordre de l'enseignement de la phonétique, des types d'exercices phonétiques et l'évaluation de la compétence phonético-phonologique. L'analyse des attributs mentionnés a eu pour le but d'exposer la conception de l'enseignement de la phonétique selon les nouvelles méthodes du FLE. Nous avons analysé les méthodes suivantes : *Alter Ego + 1*, *Echo A1*, *Mobile A1*, *Entre nous 1* et *Cosmopolite 1*.

Nous avons découvert qu'il y a une différence entre la conception des contenus dans les méthodes et que la conception de la phonétique dans *Echo A1*, *Mobile A1*, *Entre nous 1* ne correspond pas complètement à celle dans le *Référentiel pour le niveau A1*. Par contre, nous avons observé que l'enseignement de la phonétique avec *Alter Ego + 1* et *Cosmopolite* un peu dépasse le niveau A1.

Nous avons mentionné que toutes les méthodes analysées commencent par une sensibilisation aux sons, puis passent à l'enseignement de l'alphabet et continuent (dans la plupart des cas) avec des exercices de discrimination, de production dirigée d'imitation et avec

des exercices basés sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole. Il s'agit des exercices qui prédominent dans toutes les méthodes analysées. Nous avons observé que dans les méthodes alterne l'apprentissage du niveau segmental et suprasegmental néanmoins l'ordre des traits phonétiques est différent. Nous avons analysé encore l'évaluation de la phonétique et nous avons déduit que les méthodes proposent tout au long de l'apprentissage une autoévaluation formative qui est réalisée par les apprenants et parfois à l'aide des enseignants.

Les méthodes comprennent des portfolios et les préparations au DELF qui proposent aux apprenants à évaluer leurs compétences de la production orale soit sur les points soit par les marqueurs graphiques. Nous avons considéré les critères disponibles dans les guides pédagogiques pour l'évaluation de la compétence phonético-phonologique insuffisants.

Nous avons retenu les traces des approches et des méthodes précédentes dans les nouvelles méthodes du FLE. La méthode audio-orale persiste en forme des exercices de discrimination et de production dirigée d'imitation qui sont les plus fréquents dans les méthodes et qui permettent de développer des automatismes. Nous avons observé l'influence de la méthode SGAV grâce à l'importance donnée au niveau segmental ainsi qu'au niveau suprasegmental et aussi grâce aux sources en forme de vidéo disponible dans les méthodes.

Nous avons aperçu aussi une autre différence par rapport à l'approche communicative. Les méthodes de l'approche actionnelle traitent très souvent la relation graphie-son qui a été un peu laissé à coté par l'approche communicative. Les méthodes disposent des exercices focalisés sur la phonie-graphie et emploient fréquemment des exercices basés sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole.

Nous pouvons trouver des supports pédagogiques supplémentaires pour l'enseignement de la phonétique sur plusieurs sites d'internet, par exemple sur le site *Podcast français facile* qui propose les traits phonétiques sous différentes catégories, disponible sur <https://www.podcastfrancaisfacile.com>. Un autre site d'internet qui est assez complexe parce qu'il propose les vidéos, les dessins des organes articulatoires avec des explications, des chansons ou d'autres sources disponibles sur internet focalisés sur la phonétique est la page *Phonétique française – FLE : Université Léon*. Elle est accessible sur la page <http://flenet.unileon.es/phon/stratvoyelles.html>. Nous pouvons nommer encore un autre site qui contient des vidéos où chacune se concentre sur un phénomène phonétique particulier. Il s'agit d'une page de la chaîne TV5 monde qui s'appelle *Parlons français* et nous pouvons l'accéder sur <http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/p-107-1g0-Phonétique.htm>.

Les sites d'internet sont souvent plus favorisés par les apprenants parce qu'ils proposent des exercices plus interactifs. Néanmoins, nous pouvons mentionner aussi des publications imprimées où nous pouvons trouver une nouvelle inspiration pour la classe. Présentons-nous alors quelques publications, comme *Phonétique progressive du français* (Charliac, Motron, 1999), qui contiennent des exercices phonétiques pour le niveau segmental et suprasegmental d'une façon intégrée. Nous y trouvons aussi des chansons et des poèmes.

Une autre publication que nous pouvons apprécier est *Phonétique essentielle du français* (Kamoun, Ripaud, 2016) parce qu'elle est destinée aux apprenants du niveau débutant. Cette publication traite aussi le niveau segmental et suprasegmental et propose des exercices de transformations et des exercices avec des éléments de jeu. En plus, elle contient des conseils et des dessins. Il existe encore beaucoup de publication mais nous mentionnons encore celle de Wachs et Martinie (2006) *Phonétique en dialogue* qui est destinée aux grands adolescents et adultes comme les méthodes que nous avons analysées. Cette publication est spécifique surtout pour les exercices focalisés sur la relation son-graphie.

Vu que la plupart des méthodes que nous avons analysées ne comprennent que quelques exercices phonétiques comme des exercices auditifs visualisés (sauf Mobile 1), des exercices intégrant des supports somatiques extralinguistiques et des exercices avec des éléments de jeu (sauf Cosmopolite 1 où ils sont plus fréquents), nous pouvons nous inspirer des autres supports pédagogiques, non seulement pour effectuer la prononciation, mais aussi pour motiver des apprenants.

Si nous voulions encore développer notre travail, nous pourrions étudier le concept de la phonétique dans les mêmes méthodes des niveaux plus élevés qui sont enseigné au lycée, à savoir A2 - B2.

RÉSUMÉ EN TCHÈQUE

Naše diplomová práce se zaměřuje na pojetí fonetiky ve výuce FLE dle nového akčního přístupu. V úvodu jsme si uvedli, že je fonetika je jednou z hlavních disciplín ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka a to je také jedním z důvodů volby tohoto tématu.

Na počátku jsme si stanovili za cíl vymezit pojetí fonetiky dle nového akčního přístupu ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka (FLE) vzhledem k historickému vývoji v metodologii didaktiky FLE a porovnat jednotlivé výukové materiály, tedy jazykové učebnice, mezi sebou.

Abychom mohli dosáhnout stanovených cílů práce, představili jsme si na počátku práce diachronní vývoj výukových metod ve výuce fonetiky FLE od nejstarších dob až po současnost. Představení těchto historických souvislostí nám umožnilo navázat na současné pojetí FLE dle Společného evropského rámce pro jazyky (CECRL), na jehož základě jsou koncipovány novodobé učebnice francouzského jazyka. Uvedli jsme si, že novodobé učebnice francouzštiny jsou pojaty dle akčního přístupu, který vychází z komunikačního přístupu a čerpá i z dalších předešlých metod. Novodobé učebnice představují předmět analýzy v praktické části práce.

Následujícím bodem práce bylo charakterizovat základní terminologii fonetických jevů, se kterou jsme pracovali během analýzy učebnic, a vymezit pojetí jevů pro úroveň A1 dle CECRL. Fonetické jevy jsme následně integrovali do didaktického pojetí, na které jsme navázali stanovením fonetických cvičení. Dále jsme si uvedli doporučené postupy pro výuku fonetiky a teoretickou část práce jsme uzavřeli pojednáním o evaluaci fonetiky. V této části jsme si představili diachronní vývoj evaluace fonetiky, uvedli jsme si některá kritéria pro hodnocení fonetiky a stanovili jsme základní typy hodnocení, se kterými pracují novodobé učebnice FLE.

Na základě teoretických poznatků zpracovaných v první části práce jsme si v praktické části položili čtyři výzkumné otázky a definovali kritéria pro analýzu učebnic. Jedná se tedy tyto výzkumné otázky : *Dovolují fonetické jevy v učebnice dosáhnou úrovně A1? V jakém pořadí se odvíjí výuka fonetiky? Jaká fonetická cvičení v učebnicích dominují a která se v ní nevyskytují? Jakým způsobem je realizována evaluace fonetiky?*

K analýze jsme vybrali pět souborů učebnic, které odpovídají novému didaktickému akčnímu přístupu výuky. Jedná se o učebnicové soubory určené pro starší adolescenty a dospělé, tedy pro studenty středních škol, na úrovni A1, tedy začátečníky. Tuto cílovou skupinu jsme zvolili, jelikož je francouzský jazyce ve větší míře vyučován na středních školách. Začátečnickou úroveň jsme zvolili z důvodu, který jsme si představili v úvodu práce, tedy, že

výuka fonetiky hraje velkou roli ve výuce FLE zejména při seznamování se s jazykem. Učebnicové soubory se liší vydavatelstvím, nicméně dva soubory jsou od stejného vydavatelství a to z důvody, že vyšly v několikaletém rozmezí.

Na základě stanovených výzkumných otázek a kritérií jsme tedy analyzovali veškeré součásti učebnicových souborů, mezi které patří učebnice pro studenty, pracovní sešit, dostupná CD a DVD, materiály dostupné na internetu a učebnice pro vyučující. Zkoumali jsme, jaké fonetické jevy na úrovni segmentální (fonematické) a suprasegmentální (prozodické) se v učebnicových souborech vyskytují a jaká úroveň osvojení jevů je od studentů vyžadována. Výsledky jsme porovnávali s vymezením jevů stanovených pro úroveň A1 dle CECRL.

Během analýzy jsme také zjišťovali, v jakém pořadí jsou fonetické jevy představovány učebnicemi studentům a jakým způsobem. Součástí analýzy bylo také zjistit, jaká fonetická cvičení učebnicové soubory používají, které jsou nejčastější, kterých je méně a která jsou vynechána. Posledním bodem analýzy bylo prozkoumat, jakým způsobem učebnicové soubory umožňují hodnocení výslovnosti studentů.

Výsledky z jednotlivých učebnicových souborů jsme porovnávali mezi sebou a vyhodnotili je v závěru práce na základě stanovených kritérií pro analýzu. Zjistili jsme, že obsah fonetických jevů liší v jednotlivých učebnicových souborech. Došli jsme k závěru, že pro úroveň A1 svým obsahem odpovídají *Alter Ego + 1* a *Cosmopolite 1*, které dokonce vyžadují osvojení náročnějších jevů, než je pro úroveň A1 vyžadováno. Naopak ostatní učebnice některé jevy zcela vynechávají. V učebnicích *Écho A1*, *Mobile A1* a *Entre Nous* postrádáme polosouhlásky (semi-consonnes / semi-voyelles), v *Écho 1* navíc nosovou samohlásku [ɛ̃], v *Mobile A1* kladení přízvuku a *Entre Nous* navíc některé charakteristické hlásky jako [ʒ], [ʃ] a [ø].

Dále jsme při analýze zjistili, že pořadí fonetických jevů se v učebnicových souborech liší a pořadí tedy stanoven frekvencí výskytu jevů v jazyce. Nicméně jsme zaznamenali, že všechny učebnicové soubory pravidelně střídají učivo o segmentálních a suprasegmentálních jevech. Tento spirálovitý vývoj tedy umožňuje lepší rozvoj foneticky-fonologických kompetencí. Každá učebnice také začíná poslechovým cvičením, při kterém se studenti pouze seznamují se zvukovou podobou francouzského jazyka. Po tomto cvičení z pravidla přichází seznámení se s abecedou a fonetickým přepisem hlásek, při kterém dochází k seznámení se s psanou podobou jazyka.

Následně studenti přecházejí k procvičování fonetických jevů pomocí diskriminačních a imitačních cvičení, která jsou spolu s cvičeními založenými na vztahu psané a mluvené podoby jazyka v učebnicích nejčastější. Postup odpovídá postupu uvedeném v teoretické části

práci, nicméně na rozdíl od zmíněné učebnice *Le français ENTRE NOUS* nevěnují učebnice dostatečný prostor pouze pro ústní cvičení a rychle přecházejí k seznamování s psanou podobou jazyka. Uvedli jsme si, že komunikační přístup byl zaměřen především na rozvoj komunikační kompetence a začal nechávat stranou důraz na vztah psané a mluvené podoby jazyka. Akční přístup tedy kromě integrování kontextových významů příkládá dostatečný důraz na vztah psaného a mluveného jazyka. Kromě zmíněných fonetických se v malé míře objevovala i jiná cvičení, jako auditivní vizualizované cvičení, které bylo nejčastější v *Mobile A1*. Dále můžeme uvést cvičení zapojující somatické jevy, které bylo častější v *Cosmopolite 1*. V neposlední řadě jsme zaznamenali menší výskyt transformačních cvičení a cvičení zapojující prvky hry.

Z hlediska hodnocení foneticko-fonologické kompetence jsme dospěli k výsledku, že všechny metody nabízejí formativní sebehodnocení, které je částečně realizováno (například v portfoliu) s pomocí vyučujících. Učebnice zahrnují portfolia a přípravy na zkoušky DELF. Tyto materiály umožňují studentům zhodnotit své dovednosti v ústním projevu na škále bodového hodnocení či grafickými značkami.

Zřídka kdy učebnice nabízejí hodnocení foneticko-fonologické kompetence. Správnou výslovnost mohou posuzovat vyučující během formativního nebo souhrnného hodnocení pomocí stupnice, která je k dispozici také v CEFR. Na základě druhu cvičení tedy mohou hodnotit správnou výslovnost a správnost osvojení psané a mluvené podoby jazyka. Lze tedy považovat kritéria dostupná v pedagogických příručkách za nedostačující k hodnocení foneticko-fonologické kompetence. Dostupná kritéria slouží spíše k ověření správnosti hodnocení. Z tohoto důvodu můžeme vytvořit vlastní stupnice a můžeme vycházet z kritérií uvedených v teoretické části.

Na závěr jsme si představili některé doplňkové materiály pro výuku, z kterých se můžeme inspirovat k procvičování některých fonetických jevů v případě, že nám nebude stačit konkrétní učebnice. Také jsme zvažovali, jakým způsobem by bylo možné práci dále rozvinout, a uvedli jsme si, že bychom se dále mohli zabývat pojetím fonetiky ve stejných učebnicových souborech na vyšších úrovních vyučovaných na středních školách, tedy A2 – B2.

BIBLIOGRAPHIE

BEACCO, Par Jean-Claude, PORQUIER, Rémy. *Niveau A1 pour le français: (utilisateur / apprenant élémentaire) : [un référentiel]*. Paris: Didier, 2007. ISBN 2278056425.

BÉCHADE, Hervé D. *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. 1re éd. Paris: Presses universitaires de France, 1992. ISBN 2130442811.

BÉRARD, Évelyne. *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : CLE International, 1991. Didactique des langues étrangères. ISBN 2190333520.

BROOKS, N. *Language and Language Learning*. New York, Harcourt Brace and World. 1960. In : CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998. ISBN 2090333251.

CALLAMAND, Monique. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris : CLE International, 1986. ISBN 2190332575.

CELCE-MURCIA, Marianne, Donna M. BRINTON, Janet M. GOODWIN. *Teaching Pronunciation: a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996. ISBN-10: 0521406943

CHAMPAGNE-MUZAR, C., SCHNEIDERMAN, E.I. et BOURDAGES, J. S. Second language accent : the role of the pedagogical environment. IRAL 2. 1993 In : LAURET, Bertrand. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris: Hachette, 2007. ISBN 2011554802.

CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES, Johanne S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998. ISBN 2090333251.

CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile., *Test d'habiletés phonétiques réceptives. Inédit*. Ottawa, 1992. In : CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES, Johanne S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998. ISBN 2090333251

CHARLIAC, Lucile a Annie-Claude MOTRON. *Phonétique progressive du Français: avec 600 exercices*. [Réimpr.]. Paris: CLE International, 1999. ISBN 9782090338805.

CHASTAIN, Kenneth. *Developing second-language skills: theory and practice*. 3rd ed. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, c1988. ISBN 0155176196.

CHASTAIN, Kenneth. *La théorie cognitive de l'apprentissage et l'enseignement des langues seconds. Études de linguistique appliquée 77*, 1990.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle éd. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2003. ISBN 2706110821.

DEBYSER, Francis. Français dans le Monde de 1970, numéro 73 ; in BÉRARD, Évelyne. *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : CLE International, 1991. Didactique des langues étrangères. ISBN 2190333520.

DI CRISTO Albert, Présentation d'un test de niveau destiné à évaluer la prononciation des anglophones, *Revue de Phonétique Appliquée*, vol. 33-34, p. 9-35, 1975.

DIMITRIJEVIČ, N.R. et D. DJORDJEVIČ. *The reliability of the subjective assesment of the pupils' prononciation of English as foreign language. International Review of Applied Linguistics 9/3*. In : CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998. ISBN 2090333251.

DOHALSKÁ, Marie, SUKOVÁ VYCHOPŇOVÁ, Kateřina ed. *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du fle*. Prague: Université Charles de Prague, éditions Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3211-7.

DOHALSKÁ, Marie, SCHULZOVÁ, Oľga. *Fonetika francouzštiny*. Čtvrté vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3149-3.

DOLZ, Joaquim., Bernard SCHNEUWLY a Jean-François de PIETRO. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF, c1998. Collection Didactique du français (Paris, France). ISBN 2710113015

DUBĚDA, Tomáš. *La prosodie du francais français et du tchèque : Vue contrastive et implications didactique. 40-43*. In : DOHALSKÁ, Marie, SUKOVÁ VYCHOPŇOVÁ, Kateřina ed. *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du fle*. Prague: Université Charles de Prague, éditions Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3211-7.

FENCLOVÁ, Marie. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-126-5.

FRANCO, Horacio, et al. *EduSpeak: A speech recognition and pronunciation scoring toolkit for computer-aided language learning applications*. *Language Testing*, n°27 (3). pp. 401-418, 2010.

FÓNAGY, Ivan. *La vive voix : Essais de psycho-phonétique*. Paris : Payot, 1991. ISBN 2228883379.

GALAZZI-MATASCI, Enrica et PEDOYA, Elisabeth. *Et la pédagogie de la prononciation ? Le français dans le monde 180*. 1983.

GEORGETON, Laurianne et al. *Analyse formantique des voyelles orales du français en contexte isolé : à la recherche d'une référence pour les apprenants de FLE*. Actes des Journées d'Etude sur la Parole. In: BESACIER, L., p. 147, 2012.

GILBERT, Judy B. *Pronunciation and listening comprehension*. 1983. In : CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES, Johanne S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998. ISBN 2090333251.

GOUGENHEIM, Georges et al. *Élaboration du français fondamental*. 1964. In : BÉRARD, Évelyne. *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : CLE International, 1991. Didactique des langues étrangères. ISBN 2190333520

GREENLEAF, Jeanne H. *French pronunciation tests*. *Modern Language Journal*, n° 13. p. 534-546, 1929.

GUBERINA, Peter. *La méthode audio-visuelle structuro-globale*. *Revue de phonétique appliquée*. 1965. In : CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998. ISBN 2090333251.

GUIMBRETIERE, Elisabeth. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier/Hatier, 1994. ISBN 2278043706.

HENDRICH, Josef. *Francouzská mluvnice*. 3. přeprac. vyd., 1. vyd. v nakl. Fraus. Plzeň : Fraus, 2001. ISBN 80-7238-064-8.

HENDRICH, Josef. *La discrimination des sons français par les Tchèques*. *Études de Linguistique Appliquées* 3. 1971

KAMOUN, Chanèze, Delphine RIPAUD. *Phonétique essentielle du français A1-A2*. Paris: Didier, 2016. ISBN : 978-2-278-08339-8

KOREN, Shira. *Foreign language pronunciation testing : a new approach*. *System*, n°23(3). p. 388, 1995

LAPKIN, Sharon. *Some procedures for testing French speaking skills in immersion classrooms*, 1985. In : CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, p. 94-95, 1998. ISBN 2090333251

LAURET, Bertrand. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette, 2007. ISBN 2011554802.

LEBEL, Jean-Guy. *Traité de correction phonétique ponctuelle*. 1990. In : LAURET, Bertrand. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette, 2007. ISBN 2011554802.

LE BLANC, Raymond. *Approche communicative et phonétique. Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. 1986. In : CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES, Johanne S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998. ISBN 2090333251.

LÉON, Monique. *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Hachette, 2003. ISBN 2011552184.

LÉON, Pierre, Monique et Françoise et al. à PRÉFACE DE FRANCIS CARTON. *Phonétique du FLE : prononciation : de la lettre au son*. Paris : A. Colin, 2009. ISBN 9782200355647.

LUNDEBERG, Olav K. *Recent developments in audition-speech tests*. *The Modern Language Journal*, n° 14(3). p. 193-202, 1929.

MAJOR, Roy C. *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second language phonology*. New York: Routledge, 2014. ISBN 0415721954.

MARTINIE, Bruno a Sandrine WACHS. *Phonétique en dialogues*. Paris: CLE, 2006. ISBN 9782090352207.

MARTIN, Philippe. WinPitch : un logiciel d'analyse temps réel de la fréquence fondamentale fonctionnant sous Windows. Actes des XXIV Journées d'Étude sur la Parole, Avignon, 224-227. 1996.

NEUYMER Leonardo, et al. *Automatic scoring of pronunciation quality*. Speech Communication, n° 30. p. 83-93, 2000.

NICKEL, Gerhard. *How native can (or should) a non-native speaker be ? I.T.L. Review of Applied Linguistics 67-68*. 1985. In : CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998. ISBN 2090333251.

NOVÁKOVÁ, Sylva. *La phonétique en cours de FLE : L'actualité tchèque*.86-87. In : DOHALSKÁ, Marie, SUKOVÁ VYCHOPŇOVÁ, Kateřina ed. *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du fle*. Prague: Université Charles de Prague, éditions Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3211-7.

PILLOT-LOISEAU, Claire, et al. *Apports de la phonétique expérimentale à la didactique de la prononciation du français langue étrangère*. Cahiers de l'APLIUT, Volume XXIX, N° 2. pp. 75-88, 2010

PIMSLEUR, Paul. *A French Speaking Proficiency Test*. *The French Review*, n° 34(5). p. 470-479, 1961

PORCHER, Louis. *Simple propos d'un usager*, in Etudes de Linguistique appliquée N°66. Didier-Erudition, 1987

ROULET, Eddy. *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*. In : Études de linguistique appliquée, n. 21. Didier. 43-45, 1976

SUKOVÁ VYCHOPŇOVÁ, Kateřina. *La phonétique dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères dans les méthodes de FLE*. In : DOHALSKÁ, Marie, SUKOVÁ VYCHOPŇOVÁ, Kateřina ed. *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du fle*. Prague: Université Charles de Prague, éditions Karolinum, 2015. ISBN 978-80-s246-3211-7.

SWEET, Henry. *The Pratical Study of Languages*. Oxford. Oxford University Press. 1964. In : CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile, BOURDAGES, Johanne S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998. ISBN 2090333251

TROCME-FABRE, Hélène. *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*. In : *Revue française de pédagogie*, volume 86, 117-119, 1989.

WIOLAND, François. Préface in : LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette, 2007. ISBN 2011554802.

WIOLAND, François. *Prononcer les mots des français : des sons et des rythmes*. Paris : Hachette, 1991. ISBN 2-01-017482-8.

Sitographie

Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. [Consulté le 12 janvier 2018]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf,

CHIKA, Ninomiya. *Attention et prises de conscience dans l'apprentissage : une étude des comportements enseignant/apprenants dans l'approche Silent Way*. Linguistique. 2015. <dumas-01171307> p. 22-26. [consulté 21.1. 2018] Disponible sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01171307/document>.

HONZÍČKOVÁ, Lucie. *Pojetí fonetiky v učebnicích francouzského jazyka*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra francouzského jazyka a literatury. Vedoucí práce Nováková, Sylva. [consulté 3.2. 2018] Disponible sur <http://hdl.handle.net/20.500.11956/85656>.

Phonétique française – FLE : Université Léon. [consulté 1.4. 2018] Disponible sur : <http://flenet.unileon.es/phon/stratvoyelles.html>.

Podcast français facile. [consulté 1.4. 2018] Disponible sur <https://www.podcastfrancaisfacile.com>

TV5 monde : *Parlons français*. [consulté 1.4. 2018] Disponible sur <http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/p-107-lg0-Phonétique.htm>.

Méthodes analysées

BERTHET, Annie, Emmanuelle DAILL a CATHERINE HUGOT...[ET AL.]. *Alter ego + 1 A1: méthode de français : cahier d'activités*. Paris: Hachette, 2012. ISBN 9782011558114.

BERTHET, Annie, Corina BRILLANT, Emmanuelle DAILL a ... [ET AL.]. *Alter ego + 1 A1: méthode de français : guide pédagogique*. Paris: Hachette, 2012. ISBN 9782011558169.

HIMBER, Celine, Marie-Laure, POLETTI. *Cosmpolite : Cosmopolite: Cahier d'activites 1 + CD-audio*. Paris : Hachette, 2017. ISBN-13: 9782014015980

GIRADET, Jacky. *Écho A1 (2e édition): Cahier Personnel d'apprentissage + Dvd-rom + Livre-web A1*. Paris : Cle International, 2013. ISBN : 9782090385892

GIRADET, Jacky. *Écho A1 (2e édition): Livre du professeur*. Paris : Cle International, 2013. ISBN : 9782090385915.

GIRADET, Jacky. *Écho A1 (2e édition) : Méthode de français + DVD + portfolio*. Paris : Cle International, 2013. ISBN : 978-2-09-038588-5

HIMBER, Celine, Marie-Laure, POLETTI. *Cosmpolite : Guide pédagogique 1*. Paris : Hachette, 2017. ISBN-13: 9782015135366

HIMBER, Celine, Marie-Laure, POLETTI. *Cosmpolite : Livre de l'élève 1 + DVD-Rom + Parcours digital*. Paris : Hachette, 2017. ISBN-13: 9782014015973

HUGOT, Catherine, VÉRONIQUE M. KIZIRIAN a MONIQUE WAENDENDRIES...[ET AL.]. *Alter ego + 1 A1: méthode de français*. Paris: Hachette, 2012. ISBN 9782011558107.

PUREN, Christian, Augustin GARMEDIA : *Entre nous 1 A1 : Livre de l'élève + cahier d'activités (2CD audio)*. Paris : Maison des Langues, 2015. ISBN : 9788484439189

PUREN, Christian, Augustin GARMEDIA : *Entre nous 1 A1 : Guide pédagogique*. Paris : Maison des Langues, 20159788416273263

REBOUL, Alice, Anne-Charlotte BOULINGUEZ a Géraldine FOUQUET. *Mobile, A1 méthode de français*. Paris: Didier, 2012. ISBN 9782278071906.

REBOUL, Alice a Géraldine Fouquet. ANNE-CHARLOTTE BOULINGUEZ. *Mobile, A1, Cahier d'Entraînement*. Paris: Didier, 2012. ISBN 9782278072729.

REBOUL, Alice a Géraldine Fouquet. ANNE-CHARLOTTE BOULINGUEZ. *Mobile, A1, Guide pédagogique – version numérique*. Paris: Didier, 2012. ISBN : 9782278072729

SOMMAIRE DES ANNEXES

<i>Tableau 1 : Alter Ego + 1</i>	<i>I</i>
<i>Tableau 2 : Écho A1</i>	<i>III</i>
<i>Tableau 3 : Mobile A1</i>	<i>V</i>
<i>Tableau 4 : Entre Nous 1</i>	<i>VI</i>
<i>Tableau 5 : Cosmpolite 1</i>	<i>VII</i>

<i>Image 1 : Tableau articulatoire et acoustique des voyelles</i>	<i>X</i>
<i>Image 2 : Le système phonologique du français</i>	<i>XI</i>
<i>Image 3 : Précis phonétique des voyelles nasales de Mobile A1</i>	<i>XII</i>
<i>Image 4 : Prononciation des voyelles orales composées</i>	<i>XII</i>
<i>Image 5 : Prononciation des voyelles orales antérieures et postérieures</i>	<i>XIII</i>
<i>Image 6 : Consonnes occlusives</i>	<i>XIV</i>
<i>Image 7 : Consonnes constrictives</i>	<i>XIV</i>
<i>Image 8 : Semi-consonnes / semi-voyelles</i>	<i>XIV</i>
<i>Image 9 : Consonnes vibrantes</i>	<i>XV</i>

ANNEXES

Tableau 1

Alter Ego + 1	Phonétique	Phonie-graphie	Types d'exercices
Dossier 0	<ul style="list-style-type: none"> Alphabet Accentuation de la dernière syllabe (1) 	<ul style="list-style-type: none"> L'alphabet signes et accents 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice auditif 2x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 3x
Dossier 1	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination [y] et [u] Intonation montante et descendante Liaison et enchaînement avec les nombres Discrimination [s] et [z] Prononciation des nombres ; Liaison avec [z] et [t] 	<ul style="list-style-type: none"> Graphie des sons [y] et [u] Lettres muettes Présent des verbes en <i>-er</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice de discrimination 4x Production dirigée d'imitation 2x Exercice auditif 1x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 7x
Dossier 2	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation de <i>un/une</i> + nom Intonation de la question (1) Élision (<i>de/d'</i>) avec les noms de pays Syllabation et l'accentuation de la dernière syllabe (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Accent grave / accent aigu Prononciation de la graphie <i>ent</i> Verbes <i>prendre</i> et <i>descendre</i> Homophones Élisions 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice auditif 1x Production dirigée d'imitation 2x Exercice de discrimination 7x Exercice auditif visualisé 1x Production dirigée de transformation 1x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 7x
Dossier 3	<ul style="list-style-type: none"> Distinction masculin et féminin des professions Marque du genre dans les adjectifs à l'oral Enchaînement et liaison 	<ul style="list-style-type: none"> Terminaisons <i>-eur, -ère, -er</i> Prononciation des graphies <i>eu</i> et <i>œu</i> Masculin et le féminin 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice de discrimination 6x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 4x Exercice auditif Production dirigée d'imitation 1x Exercice auditif visualisé x
Dossier 4	<ul style="list-style-type: none"> Liaison/enchaînement dans la prononciation de l'heure Le <i>e</i> caduc dans les formes pronominales Le son [ɔ̃] Discrimination des sons [ø] et [œ] Discrimination [ə] / [e] 	<ul style="list-style-type: none"> Verbes : <i>-ener, -eler, -eter</i> Participe passé des verbes en <i>-er</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Production dirigée d'imitation 3x Exercice de discrimination 8x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 3x Exercice auditif visualisé 1x
Dossier 5	<ul style="list-style-type: none"> Intonation de la question (2) Distinction [ɛ̃] / [ɛ] Le <i>e</i> caduc dans les formes pronominales au passé composé 	<ul style="list-style-type: none"> [k] et [s] avec la lettre <i>c</i> [g] et [ʒ] avec le lettre <i>g</i> Graphie de [jɛ̃] [jɛn] 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice de discrimination 7x Production dirigée d'imitation 3x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 3x

Alter Ego + 1	Phonétique	Phonie-graphie	Types d'exercices
Dossier 6	<ul style="list-style-type: none"> • Consonnes tendues et relâchés • [o] / [ɔ] • Distinction [o] / [ɔ] 	<ul style="list-style-type: none"> • [s] et [z] avec la lettre <i>s</i> • Graphie de [o] / [ɔ] • Verbes en <i>-er</i> au futur 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice auditif 1x • Exercice de discrimination 9x • Production dirigée d'imitation 2x • Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 4x
Dossier 7	<ul style="list-style-type: none"> • Le <i>e</i> caduc dans l'expression de la quantité • Intonation : l'appréciation positive ou négative (1), le doute et la persuasion • [k] / [g] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>de / des – le / les – ce / ces – te / tes</i> • Les deux prononciations de <i>e</i> • Pronom COD <i>l'</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 7x • Production dirigée d'imitation 1x • Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 3x
Dossier 8	<ul style="list-style-type: none"> • La nasale [ã] • Distinction des trois nasales principales • Intonation : l'appréciation positive ou négative (2) • [ɸ] / [ɛ] • Prononciation de <i>plus</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Graphie de [ã] • Graphie des nasales [ã], [ɔ̃], [ɛ̃] • Graphie de [ɛ] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 8x • Production dirigée d'imitation 2x • Exercice intégrant des supports extra-linguistiques 1x • Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 4x
Dossier 9	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction passé composé / imparfait • [w], [ʉ], [j] • Rythme et intonation d'un slam 	<ul style="list-style-type: none"> • Graphie de [w] et [ʉ] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 4x • Exercice auditif 1x • Production dirigée d'imitation 2x • Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 2x

Tableau 2

Écho A1		Phonétique	Type d'exercices
Unité 0	Leçon 0	<ul style="list-style-type: none"> Alphabet 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 1x Production dirigée d'imitation 1x
Unité 1	Leçon 1	<ul style="list-style-type: none"> Repérage des sons difficiles [ʒ] - [y] Rythme, accentuation et enchaînement 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 5x Production dirigée d'imitation 4x Exercice de discrimination 2x Exercice auditif visualisé 1x
	Leçon 2	<ul style="list-style-type: none"> Marques orales du féminin et du pluriel Différenciation « je » - « j'ai » - « j'aime » Rythmes et enchaînement 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 1x Production dirigée d'imitation 3x Exercice de discrimination 3x
	Leçon 3	<ul style="list-style-type: none"> [f] - [v] Rythme du groupe « verbe + verbe » et de la phrase négative 	<ul style="list-style-type: none"> Production dirigée d'imitation 3x Exercice de discrimination 3x
	Leçon 4	<ul style="list-style-type: none"> Différenciation présent / passé Enchaînement avec [t] et [n] 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 3x Production dirigée d'imitation 3x Exercice de discrimination 1x
Unité 2	Leçon 5	<ul style="list-style-type: none"> Sons [ɔ] - [ɔ̃] Différenciation [y] - [u] Différenciation [b] - [v] - [f] 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice de discrimination 3x Exercice auditif visualisé 1x Exercice intégrant des supports somatiques extralinguistiques 1x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 1x
	Leçon 6	<ul style="list-style-type: none"> Rythme et intonation de la question Rythme de la phrase négative Rythme et enchaînement avec [ə] 	<ul style="list-style-type: none"> Production dirigée d'imitation 4x Exercice auditif visualisé 1x Exercice de discrimination 1x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 1x
	Leçon 7	<ul style="list-style-type: none"> Rythme de la conjugaison pronominale Intonation de l'impératif Prononciation des pronoms toniques 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice de discrimination 1x Production dirigée de transformation 1x Production dirigée d'imitation 1x
	Leçon 8	<ul style="list-style-type: none"> Différenciation [s] - [z] [a] - [ã] Prononciation de [ʒ] Différenciation du masculin et du féminin des adjectifs 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice de discrimination 5x Exercice intégrant des supports somatiques extralinguistiques 1x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 1x
Unité 3	Leçon 9	<ul style="list-style-type: none"> Le [j] Différenciation [ɔ] et [ɔ̃], [ɔ̃] et [ã] 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice de discrimination 5x Production dirigée d'imitation 1x

Écho A1		Phonétique	Type d'exercices
	Leçon 10	<ul style="list-style-type: none"> • Rythme des contractions avec pronoms • Différenciation [ʒ] - [ʝ] - [s] - [z] 	<ul style="list-style-type: none"> • Production dirigée d'imitation 3x • Exercice auditif visualisé 1x • Exercice de discrimination 2x • Production dirigée de transformation 1x
	Leçon 11	<ul style="list-style-type: none"> • Son [y] • Rythme des constructions négatives • Rythme des constructions du discours rapporté • Son [p] et [b] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 3x • Exercice de discrimination 1x • Production dirigée d'imitation 1x
	Leçon 12	<ul style="list-style-type: none"> • Différenciation masculin / féminin • Différenciation[ø] et [œ] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 3x • Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 1x • Exercice auditif visualisé 1x

Tableau 3

Mobile A1	Phonétique	Types d'exercices
Unité 0	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilisation aux sons, aux rythmes, à la musique du français Alphabet 	<ul style="list-style-type: none"> Production dirigée d'imitation 1x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite 1x
Unité 1	<ul style="list-style-type: none"> Rythme et syllabation Syllabation Intonation interrogative (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Production dirigée d'imitation 2x Exercice de discrimination 2x
Unité 2	<ul style="list-style-type: none"> Repérage des marques orales du féminin (1) Lettres finales muettes Repérage des marques orales du féminin (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice de discrimination 3x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite 1x Production dirigée d'imitation 1x
Unité 3	<ul style="list-style-type: none"> Liaison sujet/ verbe (1) Intonation interrogative (2), intonation montante et descendante La voyelle nasale [ɔ̃] 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite 1x Exercice de discrimination 3x Production dirigée de transformation 1x
Unité 4	<ul style="list-style-type: none"> Les voyelles nasales [ɑ̃] et [ɔ̃] La voyelle nasale [ɛ̃] Discrimination des voyelles nasales [ɑ̃], [ɛ̃] et [ɔ̃] 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice auditif visualisé 3x Exercice de discrimination 3x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite 1x Production dirigée d'imitation 1x
Unité 5	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [y] ou [u] Les liaisons (2) Intonation à l'impératif et dans la négation 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice auditif visualisé 2x Exercice de discrimination 1x Production dirigée d'imitation 3x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite 1x
Unité 6	<ul style="list-style-type: none"> La liaison (3) Les sons [œ] et [ə] Les sons [o] et [ɔ] 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite 1x Exercice auditif visualisé 2x Exercice de discrimination 1x
Unité 7	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [i] et [y] Le son [R] Cet / Cette 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice auditif visualisé 1x Exercice de discrimination 2x Production dirigée d'imitation 1x
Unité 8	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [e] et [ə] Les sons [ɛ] et [ø] Le son [ɔ] 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice auditif visualisé 2x Production dirigée d'imitation 2x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite 1x Exercice de discrimination 1x
Unité 9	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [ʒ] et [ʃ] Les sons [f] et [v] Intonation des sentiments 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice auditif visualisé 2x Exercice de discrimination 2x Production dirigée d'imitation 1x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite 1x
Unité 10	<ul style="list-style-type: none"> Le son [g] Le son [k] Les son [k] et [g] 	<ul style="list-style-type: none"> Production dirigée d'imitation 1x Exercice de discrimination 2x

Tableau 4

ENTRE NOUS 1	• Phonétique	• Phonie-graphie	• Types d'exercices
Unité 1	<ul style="list-style-type: none"> • Le rythme et la syllabe accentuée • La liaison • Le singulier et le pluriel des articles définis 	<ul style="list-style-type: none"> • La prononciation des formes en -<i>er</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 4x • Production dirigée d'imitation 2x • Exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole 2x
Unité 2	<ul style="list-style-type: none"> • Le masculin et le féminin des adjectifs de nationalité à l'oral et à l'écrit • La phrase et l'intonation déclarative 	<ul style="list-style-type: none"> • Le masculin et le féminin des adjectifs de nationalité à l'oral et à l'écrit 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 4x • Production dirigée d'imitation 2x • Exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole 2x
Unité 3	<ul style="list-style-type: none"> • Les sons [E], [œ] et [o] • L'intonation interrogative 	<ul style="list-style-type: none"> • Les graphies des sons [E], [œ] et [o] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 3x • Production dirigée d'imitation 1x • Exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole 1x • Exercices avec des éléments d'un jeu 1x
Unité 4	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les voyelles nasales et voyelles orales • Les liaisons avec [z], [n], [t], [R] 	<ul style="list-style-type: none"> • La prononciation des consonnes finales 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 3 x • Production dirigée d'imitation 3x • Exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole 3x • Exercice auditif visualisé 1x
Unité 5	<ul style="list-style-type: none"> • Le phénomène de l'enchaînement • La différence entre les consonnes [s] et [z] 	<ul style="list-style-type: none"> • Les graphies des sons [s] et [z] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 5 x • Production dirigée d'imitation 2x • Exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole 4x • Exercice auditif visualisé 3x
Unité 6	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer le présent et le passé composé • Distinguer les auxiliaires être et avoir • Les liaisons interdites 	<ul style="list-style-type: none"> • L'accord du participe passé 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 6x • Exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole 4x • Exercices avec des éléments d'un jeu 1x
Unité 7	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer et prononcer sons [i] [y] [u] • Distinguer une demande et une suggestion à l'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les sons [i] [y] [u] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 4 x • Exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole 2x • Production dirigée d'imitation 1x
Unité 8	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les trois voyelles nasales • La graphie des voyelles nasales • Les intonations expressives 	<ul style="list-style-type: none"> • La graphie des voyelles nasales 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 6 x • Exercice basé sur la relation entre la forme orale et écrite de la parole 3x

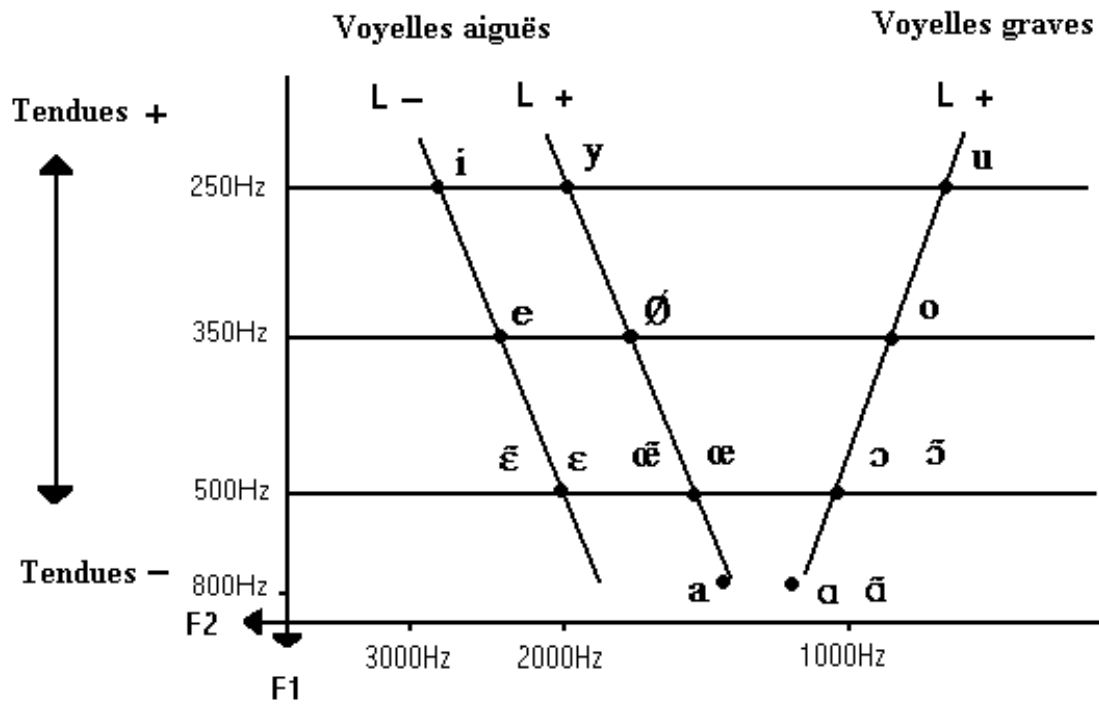
Tableau 5

Cosmopolite 1	Phonétique (Leçon)	Phonie-graphie	Types d'exercices
Dossier 0	<ul style="list-style-type: none"> Alphabet pour épeler (L2) 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> Production dirigée d'imitation 1x Exercice intégrant des supports somatiques extra-linguistiques 1x
Dossier 1	<ul style="list-style-type: none"> Le son [y] (L1) Accentuation de la dernière syllabe (L2) Intonation montante et descendante (L3) Lettres muettes et la liaison verbale avec <i>ils</i> et <i>elles</i> (L4) Le son [z] et la la liaison verbale avec <i>nous</i>, <i>vous</i>, <i>ils</i>, <i>elles</i> (L5) Reconnaitre et poser des questions (L6) 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [y] Accentuation de la dernière syllabe Lettres muettes et les mots qui se prononcent de la même manière Le son [z] et la la liaison verbale avec <i>nous</i>, <i>vous</i>, <i>ils</i>, <i>elles</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice auditif 3x Exercice de discrimination 10x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 3x Production dirigé d'imitation 4 x Exercice intégrant des supports somatiques extra-linguistes 1x
Dossier 2	<ul style="list-style-type: none"> [ə] et [e] pour différencier le singulier et le pluriel (L1) Élision du [ə] et du [a] devant une voyelle (L3) Le son [z] et la liaison avec <i>nous</i>, <i>vous</i> (L4) [ə] et [e] pour designer des mots au singulier et au pluriel (L5) 	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [ə] et [e] pour différencier le singulier et le pluriel 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice auditif 1x Exercice de discrimination 8 x Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 3x
Dossier 3	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre et différencier les sons [e] et [ɛ] (L1) Les voyelles nasales [ã],[õ],[ẽ] (L2) Le son [ɛ] (L3) Poser des questions (L4) 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [ɛ] 	<ul style="list-style-type: none"> Exercice de discrimination 9x Exercice auditif 1x Production dirigé d'imitation 1x

Cosmopolite 1	Phonétique (Leçon)	Phonie-graphie	Types d'exercices
Dossier 4	<ul style="list-style-type: none"> • Dire l'heure (L1) • Intonation pour exprimer plusieurs actions (L2) • Le son [ø] pour dire <i>on veut</i> (L4) • Le son [ɔ̃] (L5) • Le son [y] (L6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Le son [ø] • Le son [ɔ̃] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 2x • Exercice de discrimination 10x • Exercice intégrant des supports somatiques extra-linguistes 1x • Production dirigée d'imitation 3x • Exercice auditif 1 x • Exercice avec des éléments d'un jeu 1x • Exercice auditif visualisé 2x
Dossier 5	<ul style="list-style-type: none"> • La prononciation de <i>viens / vient</i> et <i>vienn</i> (L2) • Identifier le <i>e</i> muet (L3) • Différence entre le présent et le passé composé (L5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Le son [ɛ̃] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 4x • Production dirigée de transformation 1x • Exercices avec des éléments d'un jeu 1x • Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 3x • Production dirigée d'imitation 2x
Dossier 6	<ul style="list-style-type: none"> • La voyelle nasale [ɑ̃] (L5) • Groupes consonantiques (L6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Le son [ɑ̃] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 4x • Production dirigée d'imitation 2x • Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 1x • Exercices avec des éléments d'un jeu 1x
Dossier 7	<ul style="list-style-type: none"> • Les son [b] et [p] (L1) • Les sons [ɛ̃] et [ɑ̃] (L2) • Les sons [ʒ] et [ʃ] (L5) • Intonation expressive (L6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les son [b] et [p] • Les sons [ɛ̃] et [ɑ̃] • Les sons [ʒ] et [ʃ] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice de discrimination 6x • Production dirigée d'imitation 4x • Exercice intégrant des supports somatiques extra-linguistes 1x • Exercice basé sur l'association entre la forme orale et écrite de la parole 1x

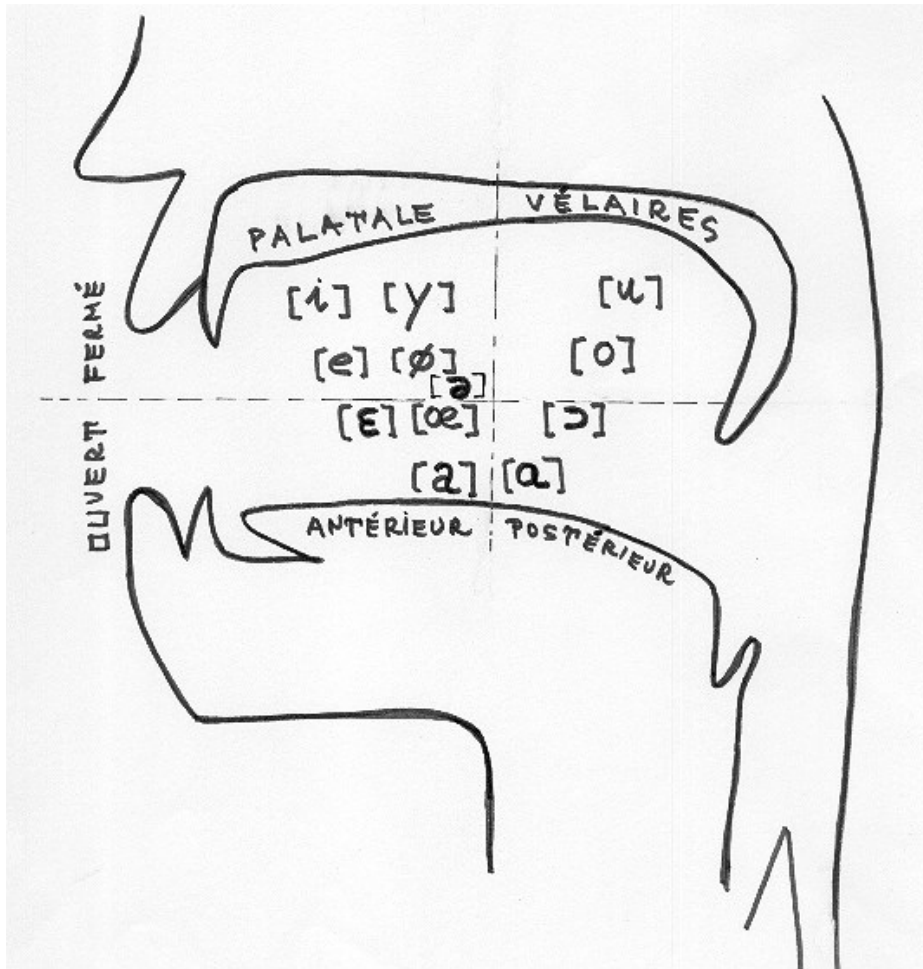
Cosmopolite 1	Phonétique (Leçon)	Phonie-graphie	Types d'exercices
Dossier 8	<ul style="list-style-type: none"> • Le son [j] (L2) • Le son [ɔ] (L3) • Les sons [w] et [ɥ] (L6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les sons [j], [w] et [ɥ] • Les sons [ɔ] et [o] 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice auditif 1x • Exercices avec des éléments d'un jeu 1x • Exercice de discrimination 6x • Production dirigée d'imitation 1x

Image 1 : Tableau articulatoire et acoustique des voyelles



flenet.unileon.es/phon/phoncours1.html

Image 2 : Le système phonologique du français



flenet.unileon.es/phon/phoncours1.html

Image 3 : Précis phonétique des voyelles nasales de Mobile A1

[ɛ] ex : vin		langue en avant		bouche ouverte, souriante
[ɑ] ex : dans		langue un peu en arrière		bouche très ouverte, arrondie
[ɔ] ex : pont		langue en arrière		bouche peu ouverte, très arrondie

Image 4 : Prononciation des voyelles orales composées












VOYELLES ORALES COMPOSÉES							
Sons	Positions		Symbolisations		Diapasons		
					consonan- tiques**	chiffrés	musicaux- imaginés
[y]			← langue très en avant	• bouche arrondie et presque fermée		Q	 Sud
[ø] fermé			← langue très en avant	• bouche un peu ouverte		2 (deux)	 Œufs
[ə] muet			← langue en avant	• bouche un peu moins ouverte que [œ] ouvert			e... le pre- mier
[œ] ouvert			← langue en avant	• bouche ouverte		9 (neuf)	 Œuf

Image 5 : Prononciation des voyelles orales antérieures et postérieures

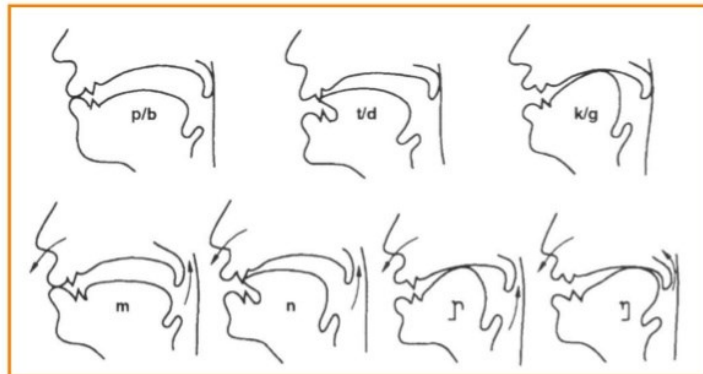
VOYELLES ORALES SIMPLES ANTÉRIEURES							
Sons	Positions		Symbolisations		Diapasons		
					consonan- tiques**	chiffres	musicaux- imaginés
[i]*			← langue très en avant	☺ bouche souriante presque fermée	J X	6 (six) 10 (dix) 1000 (mille)	 Mi Si
[e] fermé			← langue bien en avant	☺ bouche très peu ouverte	P I I D D T T G V R C B G		 Ré
[e] ouvert			← langue en avant	☺ bouche ouverte	M L F N R S Z	7 (sept) 13 (treize) 16 (seize)	 Raie
[a] antérieur			← langue en avant	☺ bouche bien ouverte	H	4 (quatre)	 Patte
VOYELLES ORALES SIMPLES POSTÉRIEURES							
[ɑ] postérieur			→ langue un peu en arrière	● bouche arrondie bien ouverte	K		 Pâte
[ɔ] ouvert			→ langue très peu en arrière	● bouche ouverte			 Sol
[o] fermé			→ langue très en arrière	● bouche très arrondie et peu ouverte			 Do
[u]			→ langue très en arrière	● bouche très arrondie et presque fermée		12 (douze)	 Pouce

platea.pntic.mec.es

Image 6 : Consonnes occlusives

commentaire du tableau

les occlusives

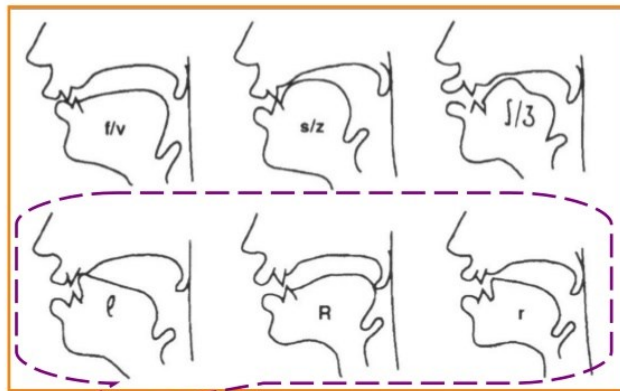


12

Image 7 : Consonnes constrictives

commentaire du tableau

les constrictives



liquides

16

Image 8 : Semi-consonnes / semi-voyelles

commentaire du tableau

les glissantes

aspects phonétiques



labio
palatale
non arrondie

labio
palatale
arrondie

labio
vélaire
arrondie

particularités

- articulatoires**: lieu d'articulation rappelle celui des V correspondantes;
+ grande fermeture → se rapprochent des C.
- double articulation réalisée simultanément au niveau des lèvres et du palais
- perceptives**: bruit de frottement dû: à l'écart langue/palais; aux cv - tendues et rapprochées que pour les V → air s'échappe davantage
- acoustiques**: présence de formants → très proches des V

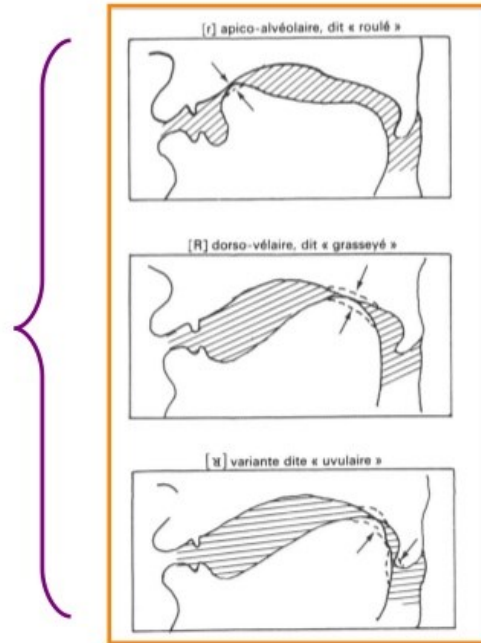
19

Image 9 : Consonnes vibrantes

commentaire du tableau

les vibrantes

consonne /ʀ/



18

fr.slideshare.net/Michel7803/voyelles-intro?next_slideshow=1