

R&A

Recherches et applications

DANS LA MÊME COLLECTION

- n° 42 - Langue et travail coordonné par Florence Mourlhon-Dallies
- n° 43 - Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ? coordonné par Claude Cortier et Robert Bouchard
- n° 44 - Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq
- n° 45 - La perspective actionnelle et l'approche par les tâches coordonné par Évelyne Rosen
- n° 46 - La circulation internationale des idées en didactique des langues coordonné par Geneviève Zarate et Tony Liddicoat
- n° 47 - Faire des études supérieures en langue française coordonné par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante
- n° 48 - Interrogations épistémologiques en didactique des langues coordonné par Dominique Macaire, Jean-Paul Narcy-Combes et Henri Portine
- n° 49 - Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures coordonné par Pierre Martinez, Mohamed Miled et Rada Tiversen
- n° 50 - Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est coordonné par Véronique Castelotti et Jean Noriyuki Nishiyama
- n° 51 - Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture coordonné par Robert Bouchard et Latifa Kadi
- n° 52 - Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives coordonné par Marie-Christine Kok Escalle, Nadia Minerva, et Marcus Reinfried
- n° 53 - Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures coordonné par Emmanuelle Huver et Aleksandra Ljalikova
- n° 54 - Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues coordonné par Christian Ollivier et Laurent Puren
- n° 55 - La transposition en didactique du FLE et du FLS coordonné par Margaret Bento, Jean-Marc Defays et Deborah Meunier
- n° 56 - Pensée enseignante et didactique des langues coordonné par Jose Aquilar et Francine Cicurel
- n° 57 - La grammaire en FLE/FLS
Quels savoirs pour quels enseignement ? coordonné par Jan Goes et Inès Sfar
- n° 58 - Genres textuels/discursifs et enseignement des langues
Coordonné par Eliane Gouvêa Lousada et Jean-Paul Bronckart
- n° 59 - Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/ apprentissage des langues coordonné par Haydée Silva et Mathieu Loiseau

À PARAÎTRE

- n° 61 - Recherches sur l'acquisition des langues et enseignement du français langue étrangère coordonné par Véronique Laurens et Georges Daniel Véronique

L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole
037132 - ISBN 978-2-09-0371-338



9 782090 371338

ISSN 0015-9395
10222674
le français
dans
le monde
R&A N°60 Le français dans le monde**R&A****N°60**
JUILLET 2016

L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole

**CLE**
INTERNATIONAL

Recherches et applications

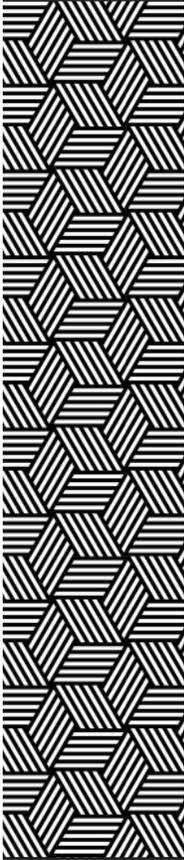
le français
dans
le monde

L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole

Coordonné par Laura Abou Haidar et Régine Llorca



Rédacteur en chef
Sébastien Langevin
Présentation graphique
Alexandre Fine
Conception graphique
Miz'enpage
Directeur de la publication
Jean-Pierre Cuq – FIPF



RECHERCHES ET APPLICATIONS
Le français dans le monde
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18
Mél : fdlm@fdlm.org
<http://www.fdlm.org>

© **CLE International 2016**
La reproduction même partielle
des articles parus dans ce numéro
est strictement interdite, sauf
accord préalable.

RECHERCHES ET APPLICATIONS est
la revue de la Fédération
internationale des professeurs de
français (FIPF)

Recherches et applications

le français
dans
le monde

N°60
JUILLET 2016
PRIX DU NUMÉRO 20 90€

L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole

Coordonné par **Laura Abou Haidar** et **Régine Llorca**

Comité de rédaction

Patrick Chardenet (Président du conseil scientifique)
Fatima Chnane-Davin (Présidente du conseil scientifique)
Jean-Pierre Cuq (Directeur de la publication)
Sébastien Langevin (Rédacteur en chef)
Francine Cicurel (Présidente du conseil scientifique)

Conseil scientifique

Margaret Bento (Université Paris Descartes, France) ; Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ; Robert Bouchard (Université Lumière Lyon 2, France) ; Francis Carton (ATILF – Université de Lorraine, CNRS-CRAPEL) ; Patrick Chardenet (Agence Universitaire de la Francophonie, Université de Franche-Comté, France) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France) ; Fatima Davin-Chnane (Aix-Marseille Université, France) ; Piet Desmet (Université Catholique de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Monica Vlad (Universitatea Ovidius din Constanta, Roumanie) ; Abdouahad Mabrou, Université Chouaib Doukkali El Jadida (Maroc) ; Pierre Martinez (Université de Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis ; Université nationale de Séoul, Corée) ; Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Eliane Lousada (Universidade de São Paulo, Brésil) ; Valérie Spaeth, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (France) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine)

Comité de lecture

David Bel, Université normale de Chine du Sud (Chine) ; Alma Bolón, Universidad de la República (Uruguay) ; Mariana Bono, Princeton University (États-Unis) ; Encarnación Carrasco Perea, Universitat de Barcelona (Espagne) ; Moussa Daff, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal) ; Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke (Canada) ; Christine Develotte, Institut français de l'Éducation – École Normale Supérieure de Lyon (France) ; Carolina Gonçalves, Escola Superior de Educação de Lisboa (Portugal) ; Leif M. French, Université du Québec à Chicoutimi (Canada) ; Ion Gutu, Universitatea de Stat din Moldova (Moldavie) ; Malika Kebbas, École Normale supérieure d'Alger (Algérie) ; Estela Klett, Universidad de Buenos Aires (Argentine) ; Tony Liddicoat, University of South Australia (Australie) ; Evangelia Mousouri, Université de Thessalonique (Grèce) ; Maurice Mazunya, Université du Burundi (Burundi) ; Mohamed Miled, Université de Carthage (Tunisie) ; Chantal Parpette, Université Lumière Lyon 2 (France) ; Jean-François de Pietro, Institut de recherches et documentation pédagogiques de Neuchâtel (Suisse) ; Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México (Mexique) ; Marielle Rispail, Université Jean-Monnet de Saint-Étienne (France) ; Jérémie Seror, Université d'Ottawa (Canada) ; Javier Suso López, Universidad de Granada (Espagne) ; Yumi Takagaki, Université préfectorale d'Osaka (Japon) ; Monica Vlad, Universitatea Ovidius din Constanta (Roumanie)

Comité varia

Margaret Bento ; Robert Bouchard ; Piet Desmet



Cher lecteur de la revue

Recherches et applications : Le français dans le monde

Que vous soyez étudiant ou doctorant en didactique du français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Recherches et applications : Le français dans le monde* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors de ses derniers congrès, la Fédération Internationale des Professeurs de Français est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé, mais aussi contextualisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant, en conduisant ou en accompagnant ces évolutions tout en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique de la revue affirme une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, la revue s'est progressivement ouverte aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde¹.

Les règles déontologiques du champ scientifique sont rigoureusement respectées : les articles de la revue sont soumis à une double évaluation anonyme prise en charge par un comité de lecture formé de chercheurs reconnus, qui veille à ce que chaque

texte s'appuie sur des données de première main, une originalité des analyses, et des références précises des travaux utilisés.

Par ailleurs, la revue a modifié la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant dans sa rubrique *Varia* des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité².

Enfin, *Recherches et applications* est engagée dans un processus de collaborations avec des revues du domaine publiées dans d'autres pays pour des échanges d'articles, permettant d'étendre ainsi les espaces d'accès et la circulation des savoirs (*Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*).

Pour le Comité scientifique, les co-présidents

Patrick Chardenet (AUF, Université de Franche-Comté – UR ELLIAD)

patrick.chardenet@auf.org

Fati Chnane-Davin (Aix-Marseille Université)

fatima.davin@univ-amu.fr

Francine Cicurel (Université Paris 3

– Sorbonne Nouvelle)

francine.cicurel@univ-paris3.fr

1. Pour soumettre une proposition de numéro, voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Instructions aux coordinateurs)

2. Pour soumettre un article, en tant que jeune chercheur (en fin de thèse ou venant de terminer la thèse de doctorat), voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Appel permanent à publication d'articles dans le cadre de la diffusion de recherches menées par de jeunes chercheurs)

ISBN : 978-2-09-037131-4

L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole

Présentation

LAURA ABOU HAIDAR, RÉGINE LLORCA 9

I - De nouvelles problématiques pour la phonétique en FLE

Internet et la phonétique : état des lieux des pratiques enseignantes

BERTRAND LAURET 18

Internet met à la disposition de tout connecté toujours plus d'informations, de documents (textuels, audio, vidéo), de propositions traitant de la prononciation et/ou de son entraînement. Internet permet aussi à chacun de prendre la parole sur les questions phonétiques : forums, réseaux sociaux, blogs, sites personnels, institutionnels... Comment les enseignants d'aujourd'hui puisent dans cet océan de propositions et en exploitent les ressources ?

Every day, the Internet provides more information, more documents (texts, audio, video), and more proposals dealing with pronunciation of languages. The Internet enables anyone to tackle phonetic issues as well : forums, social networks, blogs, personal and institutional sites... How do today's language teachers draw from this huge amount of data and resources, for their own knowledge and to use it in their teaching?

Locuteurs de FLE en contact : un défi pour la didactique de la parole aujourd'hui

ENRICA GALAZZI, ROBERTO PATERNOSTRO 27

Faciliter l'interaction orale entre « natifs » et « non natifs » et entre « non natifs » entre eux : voilà un défi majeur de la didactique du FLE aujourd'hui. L'adhésion inconditionnée à l'idéal de prononciation « standard » doit être adaptée à la nouvelle donne. Les auteurs préconisent une approche réflexive permettant d'intégrer les spécificités sonores des apprenants étrangers et, du côté de la production, une sélection des traits phonétiques essentiels à la transmission efficace du message.

Facilitating oral interaction between "natives" and "non natives" and between "non natives" among themselves is the major challenge for the teaching of French as a Foreign Language today. Unconditional adherence to the "standard" ideal of pronunciation should be adapted to new circumstances. The authors recommend a reflexive approach for integrating specific features of foreign pronunciation as well as a selection of essential phonetic characteristics for communication effectiveness.

Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ?

CORINNE WEBER 35

Une réflexion est menée depuis plusieurs années autour de l'objet oral dans le but de clarifier le fonctionnement du français parlé aux différents plans (syntaxique, phonétique, prosodique, variationnel, para-verbal, etc.), pour lever les tensions vécues par de nombreux enseignants. Il s'agit de proposer une didactique de la prononciation naturelle pour aider l'apprenant de FLE à développer une conscience phonologique et langagière.

A research is conducted through the years in order to determine the functions of oral French from different perspectives of analysis such as syntax, phonetic, prosodic, variation, para-verbal, with the aim to eliminate the tensions that experience number of teachers. The object of the study is to show that a didactic into the interactional experience can help the learner of French as a foreign language to develop a conscious phonologic and language attitude.

Application de l'Approche Perceptuelle à l'acquisition de la morphosyntaxe en FLE

YVES SIMARD 47

Une de nos recherches, publiée en 2008, portant sur le français véhiculaire de Côte d'Ivoire et l'émergence de l'haïtien, conclut qu'un système d'aires perceptuelles (Lhote, 1995) n'existe pas qu'au niveau phonologique mais aussi pour la morphosyntaxe. Cet article annonce

un ouvrage à paraître fondé sur le principe que l'intériorisation de la morphosyntaxe se réalise aussi par le développement de nouvelles aires perceptuelles.

A research, published in 2008 and examining French as a vehicular language of Côte d'Ivoire and rising of Haitian Creole, reveals that LHOTE's Perceptive Approach (1995) dedicated to the phonological level could be extended to the morphosyntactic one. This paper is only a short part of a book to be published presenting that learning French grammar can also be achieved by developing new perceptive areas.

Vers une approche holistique de la prononciation

BERNARD DUFEU 58

Une approche holistique de la prononciation implique une intégration du corps et de l'affectivité dans l'apprentissage. Pour ce faire, nous faisons appel à des mouvements spécifiques qui facilitent la perception et la production des caractéristiques de la langue cible ainsi qu'à certains poèmes qui créent un contact positif avec cette langue et mettent en relief ses particularités rythmiques, mélodiques et segmentales. Ces éléments sont intégrés dans une approche de la langue fondée sur la dimension personnelle et relationnelle de l'apprentissage.

An holistic approach to pronunciation in language acquisition integrates physical and emotional aspects. Specific movements and gestures are utilized to heighten perception and ease production of sounds particular to the target language, and are also used with poems chosen to facilitate establishing positive contact to the language while emphasizing its rhythmic, melodic, and segmental characteristics. All this is integrated into an approach to language which is based on personal and relational dimensions of language acquisition.

II - Sensations et représentations

Faire corps avec la langue grâce aux techniques de l'acteur

FRANÇOIS BLONDEL 70

Apprendre une langue, c'est aussi en adopter la musique et être réceptif aux différentes intonations. Il s'agit donc d'être disponible physiquement pour se l'approprier, et faciliter les interactions.

Les apprenants ont tendance à reproduire les mécanismes de leur propre langue. Cette contribution

explore différents exercices d'entraînement pour acteurs, favorisant l'écoute active et l'auto-exploration des mouvements articulatoires permettant d'atteindre plus de liberté pour faire corps avec la langue.

El aprendizaje de un idioma supone también adaptarse a su musicalidad y estar atento a sus distintas entonaciones. Se trata por lo tanto de estar dispuesto físicamente para poder adquirirlo y facilitar las interacciones.

El alumno tiende a reproducir los mecanismos de su propio idioma. Esta contribución presenta distintos ejercicios de formación dirigidos a actores a través de los cuales se desarrolla la escucha activa y la autoexploración de los movimientos articuladores que permiten al alumno tener mayor libertad para fusionarse con el idioma.

Le théâtre comme outil pédagogique : quelles pratiques ?

RÉGINE DAUTRY-NORGUET 79

Outil pédagogique à la mode, le théâtre a investi l'enseignement du français et celui du français langue étrangère. Mais quelles sont les pratiques qu'il recouvre, quelles innovations peut-il apporter ?

Up to date educational tool, Theater invested French Teaching and French as a foreign language. But which practices does it recover? Which innovations may it bring?

Le sens musical de la parole : une approche sensorielle, culturelle, émotionnelle

BEATRIX FIFE 86

Parler une langue ainsi que jouer ou écouter de la musique semblent avoir en commun d'activer des éléments physiques et psychiques, à travers les sens et les émotions de l'individu. Existerait-il un « sens musical » de la parole à partir duquel pourraient être développées des techniques d'enseignement de l'oral ? Nous approfondirons la question en l'illustrant d'exemples de techniques d'enseignement du FLE au Japon pour adultes et étudiants d'université.

This study looks at the question of whether language teaching techniques could be developed in relation to «a sense of music», the body, the voice, gestures, physical senses and psychological issues and emotions being present in both language and music. We will try to find answers through the special context of teaching French as a Foreign Language to adults and university students in Japan.

Au croisement de la phonétique, de la grammaire et du lexique : la morphophonologie en classe de FLE

JULIE VELDEMAN-ABRY, DOMINIQUE ABRY 96

Cet article veut montrer l'importance de l'utilisation de la morphophonologie dans l'enseignement-apprentissage du français. Troubetskoï, l'inventeur du concept, la définit comme « l'étude de l'emploi en morphologie des moyens phonologiques d'une langue ». Considérée comme peu rentable et compliquée, décriée par A. Martinet, la morphophonologie n'a pas su trouver sa place. Il faut la lui redonner et faire découvrir aux apprenants ces alternances phonétiques rentables liées à l'évolution de la langue française sur le plan grammatical et lexical. Apprendre les règles des deux codes, oral et écrit, augmente considérablement la compétence langagière de l'apprenant.

This article seeks to demonstrate the importance of the usage of morphophonology in teaching - learning of French. Troubetskoï, the inventor of the concept, defines it as "the study of the use of the phonological techniques of a language in morphology". Considered as less fruitful and complicated, criticized by A. Martinet, the morphophonology failed to find its proper place. It is necessary to restore its importance and to give a chance to the learners to discover these valuable phonetic alternations based on the grammar and lexicon linked to the evolution of the French language. The learning of the rules of the two codes, writing and speaking, increases considerably the linguistic skills of the learner.

La graphophonologie pour la remédiation des erreurs : application aux apprenants arabophones

CHRISTELLE BERGER 106

L'écrit est avant tout la trace graphique de l'oral. Ainsi, il reflète la langue intermédiaire des apprenants, fournissant des indices de leurs difficultés phonologiques. Réciproquement, la forme graphique des mots représente majoritairement leur profil sonore, et peut guider la prononciation à condition de maîtriser le système phonographique complexe du français. Ainsi, il était intéressant de repérer les erreurs phonologiques dans les écrits des apprenants et de chercher comment s'appuyer sur la forme graphique des mots pour mettre en place une remédiation phonologique.

Writing is above all else a transcription of vocal language. It therefore reflects the learners' intermediate language, providing indications of their phonological difficulties. Conversely, a words' graphic shape is primarily a representation of its sound profile, and can guide pronunciation, on the condition that the complex

phonographic French system is mastered. Hence, it is interesting to detect signs of underlying phonological difficulties in students' written work and to emphasise the graphic form of words as a basis for phonological remediation.

III - La dimension institutionnelle

La phonétique corrective est-elle soluble dans la didactique ?

MICHEL BILLIÈRES 118

L'importance de la phonétique corrective a décliné au fil des décennies et des modes successives en didactique. Trois raisons à cela : 1) la discipline : avancées notables ou immobilisme pesant au niveau des pratiques correctives, de la théorie ? 2) la formation des professeurs de FLE et de leurs formateurs ; 3) l'évolution de la didactique. Centrée sur l'étude de la langue, elle s'est progressivement détournée de la linguistique pour explorer d'autres champs disciplinaires moins austères et plus attirants.

The importance of corrective phonetics has decreased over the decades and over the succession of methods in didactics. There are three reasons for this : (1) the discipline itself : major improvements or immobility affecting corrective practices or theory ? ; (2) the training of teachers of French as a Foreign Language and of their instructors ; (3) the evolution of didactics itself. Based on language study, didactics has progressively turned away from linguistics to explore other disciplinary fields that were less stark and more attractive.

La formation verbo-tonale des professeurs de FLE

PIETRO INTRAVIA 128

Issue des travaux du professeur Guberina sur la réhabilitation des malentendants, la méthode verbo-tonale de correction phonétique, partie intégrante du courant méthodologique structuro-global de St-Cloud-Zagreb, est devenue aujourd'hui une « technè », au sens classique du terme : un art transmissible, qui fonde son efficacité sur une relation empathique à l'apprenant et une prise en compte de ses référents culturels ainsi que sur la maîtrise cognitive et pratique des différentes étapes du processus de correction. Cette conception humaniste et artisanale du système verbo-tonal conditionne solidairement la démarche méthodologique (participative et inductive, à la fois notionnelle et vécue), les contenus théoriques et les activités pédagogiques de l'itinéraire intensif de

formation verbo-tonale dont nous traçons sommairement les contours dans les pages qui suivent.

The verbo-tonal method of phonetic correction was born of Prof. Guberina's work on improving the hearing of the partially deaf, and became part of the St Cloud - Zagreb language-teaching methodology. Today it has become a technè, an art which can be transmitted, its efficiency being based on empathy with the learner. The latter's cultural references are taken into account with a cognitive and practical mastery of the different stages in the correction process. This humanist and craftsmanlike aspect of the verbo-tonal system is at the heart of the methodological approach (participatory and inductive, based on basic knowledge and experience), as well as the theoretical contents and the pedagogical activities of intensive verbo-tonal training, an outline of which is provided in the following pages.

l'ouvrage et la question de l'autonomie des enseignants et de leur potentiel créatif.

This paper presents the analysis of the teaching and methodological principles guiding the conception of a new pedagogical publication dedicated to oral work in French as a foreign or second language. The notions of learners, skills and language levels are discussed and linked to the teaching approach put forward in the publication as well as the notion of teachers' autonomy and their creative potential.

IV - Varia

Les gestes professionnels d'adaptation linguistique des enseignants du primaire face au plurilinguisme des élèves des sections internationales

MURIEL ZOUGS 160

L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : une application stricte ?

MARGARET BENTO, ESTELLE RIOUOIS 137

Les auteurs de manuels de français langue étrangère (dorénavant FLE) ont dû adapter les contenus proposés par le CECRL. Cet article visera à montrer quelle circulation méthodologique des compétences de l'oral existe entre le CECRL et les manuels, et jusqu'à quel point les démarches concernant ces compétences et présentées dans les manuels de FLE sont en adéquation ou non avec ce qui est indiqué dans le CECRL.

Los autores de manuales de francés como lengua extranjera debieron adaptar los contenidos propuestos en el MCER. En este artículo se tratará de mostrar el movimiento metodológico de las habilidades orales entre el MCER y los manuales y en qué medida los procedimientos relativos a estas habilidades presentes en los manuales de francés como lengua extranjera son coherentes, o no, con lo que se indica en el MCER.

Concevoir un ouvrage pour l'oral en FLE/S aujourd'hui : quelles orientations didactiques et méthodologiques pour quelles utilisations pédagogiques ?

VÉRONIQUE LAURENS, ÉLISABETH GUIMBRETÈRE 149

Cet article présente l'analyse des principes didactiques et méthodologiques sous-tendant la conception d'un ouvrage dédié au travail de l'oral en FLE/S aujourd'hui. Les auteurs envisagent les notions de publics, de compétences et de niveaux et les mettent en relation avec la démarche méthodologique développée dans

P *ré*sensation

LAURA ABOU HAIDAR

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES, LIDILEM
CUEF DE GRENOBLE

RÉGINE LLORCA

CLA BESANÇON, UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ
LABORATOIRE ELLIADD

Ce numéro tente de faire le point sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE en focalisant sur la dimension *physique* de l'oral – prononciation, élocution, intonation, comportements d'écoute et d'interactions.

L'étude des composantes physiques de l'oral est le domaine que recouvre la *Phonétique* comme champ de recherche universitaire, orienté aujourd'hui vers l'analyse du discours et vers l'étude des relations entre verbal et non verbal, prenant en compte la voix, la gestuelle, l'attitude corporelle. Cette orientation a-t-elle pénétré l'enseignement-apprentissage du FLE ? Plus généralement, comment la conception de la phonétique a-t-elle changé dans le domaine du FLE, où elle était quasiment réduite à la correction des voyelles et des consonnes ?

Ces changements sont ceux que nous proposons de parcourir dans ce numéro. Il s'agit d'observer comment la phonétique s'élargit actuellement pour intégrer *le sens* et *les sens* :

- le lien entre les données physiques du message oral et sa signification ;
- le travail sur les sensations – auditives, visuelles, corporelles – et sur les relations entre elles ;
- la pratique de la phonétique dans des situations et activités qui font sens pour la communication en classe.

D *e nouvelles problématiques pour la phonétique en FLE*

Il faut constater d'abord que les mutations importantes et durables des moyens de communication dans le monde impliquent une nouvelle

manière de poser le problème de l'oral dans son enseignement et son apprentissage. Ces mutations concernent d'une part le développement des contacts entre langues (émigration, commerce, séjours d'études, tourisme) et d'autre part l'utilisation du multimédia et l'accès généralisé à Internet.

En particulier, une multitude de séquences en ligne permettent à l'enseignant de faire voir et entendre le français dans son authenticité et dans son immense diversité : différences de parlers selon les zones francophones et variations multiples liées à l'expressivité ou au type de discours.

De plus, il n'est plus besoin de convaincre les apprenants d'aujourd'hui, habitués à l'audiovisuel, que l'oral comporte du son et de l'image et que la communication se fait aussi par l'intonation et la gestuelle, composantes essentielles du message et du sens.

Il faut donc dépasser l'enseignement-apprentissage du système phonologique et des intonations de base pour développer une véritable *didactique de la parole*, du point de vue de l'écoute et de la production.

Il s'agit d'une part de travailler l'oral dans sa globalité, en traitant la production physique comme processus plurisensoriel – oral et corporel, cognitif et affectif – et dans sa relation avec les composantes verbales (lexicale, grammaticale) pour construire le sens et la portée du message.

Il s'agit d'autre part d'intégrer la variabilité géographique du français parlé et donc de s'éloigner de la référence traditionnelle au « français standard »... Peut-on dire qu'on observe un rapport plus décomplexé avec la norme ? Si c'est le cas, le changement remet en cause la nature même de la langue à enseigner.

La première partie du numéro rassemble cinq articles qui explicitent l'une ou l'autre de ces nouvelles problématiques. Leur point commun, c'est bien l'idée d'*élargir* – et le mot apparaît souvent chez les auteurs – le cadre d'observation de la parole, pour intégrer les multiples facteurs de sa variation et admettre, par là, qu'il y a différentes façons de la vivre, de l'enseigner et de l'apprendre.

Pour commencer, **Bertrand Lauret** précise les utilisations d'Internet dans l'enseignement du FLE. À travers des témoignages d'enseignants, il parvient à répertorier en 7 catégories les milliards de clics destinés à manipuler les données du web en français. En ce qui concerne les données audiovisuelles, on comprend que peuvent coexister deux modes d'écoute : en même temps que l'écoute phonologique, qui considère la parole dans sa textualité, son « écrivabilité » (orthographique ou phonétique), se développe l'écoute vocale, musicale, qui vit la parole dans son authenticité sonore, pour s'imprégner de voix différentes. C'est l'attitude qui cherche la rencontre – par le son et l'image – non seulement avec la langue française mais aussi avec *des gens* qui parlent français.

Enrica Galazzi et **Robert Paternostro** font remarquer l'élargissement de l'utilisation du français aux locuteurs non natifs qui interagissent en français dans les multiples échanges professionnels ou culturels de la vie d'aujourd'hui. Ils nous parlent de la « francophonie nouvelle » marquée de prononciations qui ont « les couleurs de tous les pays du monde » et qui demande d'ouvrir la phonologie classique à une référence beaucoup plus souple au français standard : ils proposent la notion d'*acceptabilité phonétique*, mesurant des degrés d'intelligibilité du message, et ils montrent, à partir de tests de perception effectués sur des Italophones, qu'il existe des critères objectifs – d'articulation et de réalisation prosodique – pour établir un *seuil* d'acceptabilité phonétique.

Corinne Weber propose d'élargir l'enseignement des usages du français à l'intégration de règles qui façonnent le matériau textuel en fonction de transformations phoniques dans certaines situations, par exemple les variations de prononciation dans les échanges informels. Il s'agit de placer les usages quotidiens sur l'axe d'une « norme *communicationnelle* pour une rencontre avec la langue comme vecteur social ». L'auteure note que l'intégration de cette variabilité conduit aussi à élargir la représentation de ce qu'est « l'activité de mise en discours » : elle la décrit comme une « constellation d'éléments variés et en interrelation ». Elle conclut en apportant des témoignages de praticiens qui découvrent que cette approche élargit aussi les types d'activités que l'on peut mener sur l'oral.

À la différence des autres contributions dans ce numéro, **Yves Simard** s'intéresse à un public qui ne fait pas nécessairement référence aux représentations écrites du français car beaucoup de ses travaux s'appuient sur des productions de locuteurs non scolarisés, notamment des locuteurs multilingues de pays d'Afrique. Reprenant l'approche perceptuelle développée par Elisabeth Lhote, il préconise d'élargir le cadre de la perception phonologique vers l'idée qu'il existe des « *aires perceptuelles* » regroupant un ensemble de sons, plutôt que des « oppositions » reliant les sons deux par deux. Et il étend cette conception à l'acquisition du système morpho-syntaxique car il relève des similitudes entre le traitement phonologique et celui de formes grammaticales apprises par l'oreille.

Bernard Dufeu rappelle également l'influence simplificatrice de la conception traditionnelle – par l'opposition phonologique et l'idée de progression – pour aborder la prononciation. Pour lui, la langue orale se vit avec toutes les composantes qui participent à l'expression de soi et à la relation avec les autres ; « la prononciation englobe la personne dans ses différentes dimensions, physiques, affectives, intellectuelles ». Pour élargir l'approche de la langue, il est donc nécessaire d'introduire une pédagogie *relationnelle* valorisant l'écoute et la parole de chaque participant dans un groupe en tant qu'individu et pas seulement en

tant qu'apprenant ; c'est laisser la place à la voix, au corps, au rythme, au mouvement et à l'affectivité.

Sensations et représentations

L'article de Bernard Dufeu amène une transition vers la partie suivante où d'autres auteurs abordent l'aspect corporel, musical et rythmique, comme essentiel pour la construction de la parole en langue étrangère.

Beatrix Fife introduit également la dimension émotionnelle et affective dans le rapport rythmique et spatial à la parole, domaine qu'elle définit comme le « sens musical de la parole ». Son expérience au Japon apporte un éclairage précis et argumenté sur les aspects *culturels* de ce sens musical ; son approche consiste alors à faire découvrir au public japonais de « nouvelles sensations corporelles et musicales » tout en cherchant à créer des « ponts entre les deux cultures », par des règles de jeu dans l'espace de la parole et des techniques en accord avec la sensation d'*harmonie*. Ces techniques s'appuient sur des notions phonétiques précises, comme le rythme syllabique ou la justesse intonative, en même temps qu'elles s'adressent à la sensibilité et l'imagination.

François Blondel s'inspire de la préparation de l'acteur de théâtre pour proposer aux apprenants un « véritable travail physique et sensoriel lui permettant de puiser en lui-même ce qui lui permet de s'appropriier les sons et le phrasé de la langue-cible ». Il s'agit de *préparer* l'apprenant à l'écoute, de le rendre « disponible » à la réception et à l'intégration d'une autre musique, d'un autre comportement corporel et articulatoire. Pour ce travail, qui se fait par l'auto-observation et l'exploration des sens, l'auteur décrit des types d'activités et d'exercices qui vont de la perception de l'extérieur – prise de conscience de l'espace, de l'environnement sonore – jusqu'à la perception interne comme celle des mouvements de l'appareil phonateur.

Dans une approche intégrant les différents niveaux de l'apprentissage du français et de maîtrise de la langue, **Régine Dautry** argumente l'intérêt de trois types de pratiques du théâtre en classe : les activités ludiques expressives, qui ont un rôle de « dynamisation de la langue orale » ; les techniques de l'art oratoire qui fournissent des outils pour favoriser la portée du message, et la mise en scène d'œuvres qui conduit à plusieurs activités : travail sur le texte et sa mise en voix et en espace, organisation collective d'une représentation, impliquant le groupe dans différentes fonctions. Elle parcourt ainsi les nombreuses

dimensions que prend le terme de « présence » dans son titre : le théâtre comme moyen d'être présent à soi, aux autres, et à la langue. Les deux dernières contributions de cette partie optent pour une approche phonologique, et mettent en avant des travaux qui ouvrent des perspectives de recherche tout à fait prometteuses en didactique du FLE : la morphophonologie (Julie Veldeman-Abry et Dominique Abry) et la graphophonologie (Christelle Berger).

Dans une contribution intitulée « Au croisement de la phonétique, de la grammaire et du lexique : la morphophonologie en classe de FLE », **Julie Veldeman-Abry** et **Dominique Abry** revisitent certains fondements de la phonologie dans une perspective didactique et mettent en lumière la « rentabilité » et l'efficacité de la morphophonologie pour l'apprentissage/apprentissage du FLE. **Christelle Berger** se situe quant à elle sur le plan de « La graphophonologie pour la remédiation des erreurs », en prenant pour champ d'expérimentation sa propre expérience de formatrice auprès d'apprenants arabophones. En partant d'une recherche basée sur l'analyse d'un corpus d'apprenants, l'auteure met en lumière l'articulation entre la forme graphique, le profil sonore, et les difficultés phonologiques des apprenants arabophones, et propose des pistes de remédiation novatrices.

L a dimension institutionnelle

La dernière partie de ce numéro traite de questions d'ordre institutionnel. La phonétique a la réputation paradoxale d'être aussi bien le « parent pauvre » de la didactique du FLE, qu'une discipline carrefour caractérisée par sa transversalité, particularité souvent mise en avant par des auteurs tels que Louis Porcher, Élisabeth Lhote, Élisabeth Guimbretière, entre autres. Après la période communicative au cours de laquelle la phonétique a été particulièrement malmenée, ce qui avait constitué un revers assez dur par rapport au mouvement SGAV qui lui avait donné ses lettres de noblesse, quel est l'impact du *cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) qui a fini par s'imposer naturellement dans le paysage didactique du début du XXI^e siècle ? La phonétique avait constitué historiquement une discipline transversale de référence pour l'émergence de la didactique du FLE, avec l'intégration précoce de la phonétique expérimentale dans les cours de français proposés aux étrangers par le *Comité de patronage pour les étudiants étrangers* à Grenoble dès 1896. Or en ce XXI^e siècle bien entamé, force est de constater l'absence d'une vraie assise institutionnelle, et des difficultés de positionnement et de visibilité disciplinaire qui font que la transversalité, véritable atout par le passé,

pourrait devenir un handicap. Est-on confronté à une mutation disciplinaire alors que le cadre méthodologique a fortement évolué ? Comment expliquer le peu de visibilité de la phonétique dans les cursus de formation initiale des futurs enseignants de FLE ? Quelles sont les pistes de réflexion à privilégier pour relancer une véritable dynamique scientifique et pédagogique ?

Quatre contributions apportent leur éclairage sur ces questions. **Michel Billières** revient sur la dimension historique de la phonétique et la manière dont son importance a diminué au fil de l'évolution des cadres méthodologiques de référence. L'auteur présente les raisons qui expliquent ce qui ressemble fort à une crise disciplinaire, et met en lumière aussi bien des éléments internes que des éléments relatifs au domaine de la didactique du FLE. Des blocages institutionnels sont évoqués dans le secteur de la recherche, notamment la question de la « rentabilité » de certains domaines. La formation des enseignants et le « déficit de formateurs » sont également pointés, notamment pour ce qui est de la Méthode verbo-tonale, qui revient en force depuis quelques années.

Pietro Intravaia poursuit la réflexion sur la formation verbo-tonale des professeurs de FLE. Cette méthode qui est de plus en plus sollicitée par les enseignants, les futurs enseignants, ou étudiants en formation initiale qui y trouvent un intérêt certain, *fonde son efficacité sur une relation empathique à l'apprenant et une prise en compte de ses référents culturels ainsi que sur la maîtrise cognitive et pratique des différentes étapes du processus de correction*. L'auteur revient dans le détail sur les principes de la MVT, ce qui permet de mettre en lumière la transversalité qui sous-tend cette approche, basée sur une « technicité » très pointue et scientifiquement justifiée, associée à une dimension cognitive, interculturelle et « humaniste ». Au-delà de la question de la MVT, cette contribution permet de se demander si en fin de compte, la transversalité qui fonde cette méthode ne serait pas la garantie de sa pérennisation.

Les deux dernières contributions donnent l'occasion d'articuler les cadres méthodologiques et les manuels didactiques.

Margaret Bento et **Estelle Riquois** mettent la *circulation méthodologique des compétences de l'oral entre le CECRL et les manuels* au centre de leur propos. Les auteures montrent comment les manuels de FLE se sont globalement adaptés aussi bien au Cadre qu'au concept de tâche, malgré des variations relatives aux types de compétences privilégiées selon le niveau du CECRL. Elles mettent en lumière un certain « déséquilibre » et une diversité dans l'articulation entre les activités langagières et la compétence phonétique/phonologique dans les manuels. Elles pointent la nécessité de mener un travail complémentaire auprès des enseignants pour se pencher sur le concept de « transposition didactique ».

La contribution de **Véronique Laurens** et **Élisabeth Guimbretière** clôt ce numéro par une présentation globale des principes didactiques et méthodologiques qui sous-tendent la conception d'un ouvrage permettant d'exploiter l'oral en classe de langue aussi bien en français langue étrangère que seconde. Elles posent une question cruciale que se pose tout enseignant de FLE/S : « quel oral privilégier ? », ce qui leur permet de proposer plusieurs pistes de réflexion par rapport à « l'objet oral ». Elles reviennent sur l'autonomisation de l'enseignant et son « potentiel créatif », approfondissent les notions de publics, compétences, niveaux, en les articulant avec le cadre méthodologique pour lequel elles optent.

Tel qu'il a été conçu sur le plan scientifique et intellectuel, ce numéro « fait sens » pour la prise en compte de la phonétique dans le domaine de la didactique du FLE. En tant que coordinatrices jonglant dans notre quotidien professionnel entre des projets de recherche, de formation initiale et continue, de conception de dispositifs pédagogiques, et totalement impliquées par ailleurs dans l'enseignement du FLE, nous avons souhaité associer à ce numéro aussi bien des chercheurs universitaires que des enseignants et formateurs faisant le lien entre leur pratique pédagogique et le champ de la recherche. Nous adressons nos remerciements à tous les contributeurs.

Bibliographie

- BLANCHE-BENVENISTE C. (2000), *Approches de la langue parlée en français*, Gap, Ophrys.
- CARTON F. [coord.], (2001), Oral, variabilité et apprentissage. *Recherches et applications. Le français dans le monde*, Paris, Hachette.
- DETEY S., DURAND J., LAKS B., LYCHE C. [éds.], (2010), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris, Éditions Ophrys.
- GUIMBRETIERE E. (1996), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier/Hatier.
- HAMMAR E. [éd.], (1997), Phonétique et pratiques de prononciation. L'apprentissage de la prononciation : chemin parcouru jusqu'à nos jours. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, SIHFLES, juin 1997, n°19.
- HARMEGNIES B., DELVAUX V., HUET K., PICCALUGA M. (2005), Oralité et cognition : pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique. *Revue Parole*, 34-35-36, p. 277-347.
- LHOTE E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette-Autoformation.
- PORCHER L. (1995), *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP Hachette-Éducation.

De nouvelles
problématiques
pour la
phonétique
en FLE

BERTRAND LAURET

ENRICA GALAZZI

ROBERTO PATERNOSTRO

CORINNE WEBER

YVES SIMARD

BERNARD DUFEU

I Internet et la phonétique : état des lieux des pratiques enseignantes

BERTRAND LAURET

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

À sujet différent, article différent ! Quand les éditrices du présent numéro m'ont pressenti pour la rédaction d'un article sur Internet et la phonétique, ma première réaction a été de me demander de quelle nature était ce sujet, ressemblant à un titre de fable de La Fontaine. Internet est un (multi) média, la phonétique est une discipline. Pourrait-on imaginer un article sur Papier et Phonétique, où l'on s'interrogerait sur toutes les utilisations de la chose imprimée quand on traite de prononciation ? Sans doute, et il serait alors fort intéressant de répertorier les usages « phonétiques » des documents imprimés (écrit vs. audio, interroger le recours aux supports écrits en général quand on traite de l'oral, textes, exercices, manuels, documents authentiques, partagés en classe, à consulter à la maison, etc.). C'est pourquoi j'ai proposé pour répondre au sujet de répertorier des usages « phonétiques » d'Internet en interrogeant les pratiques de quelques collègues enseignants et mes propres pratiques.

Ma deuxième réaction a été : pourquoi moi ? Je ne suis pas un spécialiste d'Internet. Certes, j'ai un modeste blog personnel (comme de nombreux collègues et quelques auteurs de ce numéro) ; comme enseignant, j'utilise la plateforme de mon université en alimentant mes « espaces de cours » de supports, d'exercices, de documents sonores, parfois réalisés à partir de données prises ... sur Internet. Je donne également des cours de prononciation en laboratoire de langue multi-média, où l'accès à Internet peut être partagé. Enfin, j'ai intégré l'équipe pédagogique d'un cours innovant, utilisant le Tableau Blanc Interactif et concevant donc des supports multimédia adaptés, eux-mêmes faisant largement appel aux ressources d'Internet. Par contre, comme certains, je fais l'impasse sur quelques pratiques numériques : je suis absent des réseaux sociaux, et je n'ai pas de smartphone. Bref, je ne suis pas à la

pointe du numérique, mais comme tout le monde ou presque, je suis un utilisateur. Je m'espère donc suffisamment légitime pour réfléchir aux usages. En questionnant mes collègues sur leurs pratiques « phonétiques » d'Internet, les premières réactions ont souvent été : « Je n'ai rien à dire à ce sujet, je ne fais rien de particulier. » En effet, nous nous percevons avant tout comme de simples usagers du web, car nous consultons et empruntons bien plus que nous contribuons. On peut distinguer deux types de contributions : apporter un commentaire sur une page, répondre à une question adressée à tous, donner à voir ses sélections de documents et ce type de contribution (même à contenu réduit, voire nul) est devenu une pratique fort répandue sur la Toile, en particulier sur les réseaux sociaux ; et concevoir / élaborer un contenu original exploitant de façon plus ou moins innovante la capacité multimédia du support. C'est l'ensemble de ces contributions, toujours renouvelées, qui suscitent notre intérêt.

Enfin, ma dernière réaction a été : est-il possible d'écrire un article sur Internet et la phonétique en évitant d'en faire une sélection sitographique sur le thème de l'enseignement / apprentissage de la prononciation, autrement dit et pour aller jusqu'au bout de cette logique, sans mentionner explicitement un seul site ? Dès 2011, un collègue grec a tenté de répertorier tous les sites et les pages Web traitant de la prononciation du français, en un document de 102 pages (!) publié en ligne, suivant une thématique de manuel de phonétique : généralités (Alphabet Phonétique International, appareil vocal, phonie-graphie), niveau segmental (voyelles, consonnes, semi-consonnes), niveau supra-segmental (liaisons, enchaînements, syllabation, rythme et intonation) et une partie divers (rassemblant les exercices de transcription phonétique, les tests, les virolangues, les dictées virtuelles, les aides informatiques, la synthèse vocale, les textes littéraires, contes, chansons, comptines avec support sonore, les polices phonétiques). Mais la consultation de ce vaste inventaire sitographique peut sembler décourageante. Les quelques portails consacrés à notre domaine et les moteurs de recherche bien utilisés orientent facilement vers de nombreux sites. Mon propos étant analytique et non prescriptif, je ne citerai donc aucun site. Ne fondant pas non plus mon analyse sur des références bibliographiques et des données chiffrées, le présent article n'est évidemment pas à considérer comme une contribution scientifique à proprement parler, mais plutôt comme un essai d'état des lieux qualitatif des pratiques enseignantes. J'en profite pour mentionner, puisque je n'y reviendrai pas, les activités de recherches en phonétique qui utilisent largement Internet tant pour la consultation des sources, que pour les tests de perception si fréquents dans les recherches actuelles (et c'est une utilisation originale d'Internet), que pour la diffusion des articles.

Les seules références que j'utiliserai ne sont pas phonétiques mais serviront à décrire la diffusion actuelle d'Internet. Ce sont des données

empruntées à InternetLiveStats¹ et à WeAreSocialSingapore (août 2015)² :

Population mondiale : 7,4 milliards d'individus

Utilisateurs actifs d'Internet : 3,2 milliards (+ 7,6 % en un an)

Utilisateurs actifs de médias sociaux : 2,2 milliards (+ 8,7 % en un an)

Utilisateurs de téléphones portables : 3,7 milliards

Et près d'un milliard de sites web...

Comment structurer les ressources phonétiques d'Internet ?

Face à la grande diversité des contenus d'Internet, il m'a semblé nécessaire de tenter de structurer ce vaste ensemble. Voici une proposition de catégorisation des contenus et usages phonétiques d'Internet sans distinguer visible (c'est-à-dire ne nécessitant pas d'inscription ou de paiement) et invisible. Ces catégories seront illustrées d'exemples d'utilisations pédagogiques, introduits par les prénoms des enseignants consultés et décrivant, sans les citer, les contenus exploités.

LE WEB AUTHENTIQUE

Il s'agit, à l'instar des documents authentiques, de pages web qui ne sont pas conçues pour l'enseignement : un poème, une chanson, une vidéo, un extrait de film, une publicité, un article, etc. L'enseignement utilisait les documents authentiques en classe bien avant Internet. Mais celui-ci en a rendu l'accès très simplifié, permanent (pour peu qu'on dispose d'une connexion et que les pages ne soient pas effacées) et parfois multiple (différentes versions d'une même chanson par exemple).

Après avoir expliqué en classe qu'en français oral, le mot graphique n'a pas de réalité, que tout est attaché à l'intérieur des groupes rythmiques, Alfredo illustre son propos avec des devinettes du type : *Monsieur et Madame Versaire ont une fille. Comment s'appelle-t-elle ?* Réponse : *Annie. Annie Versaire*. Puis il demande aux étudiants de chercher sur Internet pendant la semaine une devinette de ce type afin de la partager en classe la semaine suivante.

Christian fait découvrir chaque semaine par mail à ses étudiants une chanson (choisie pour illustrer une opposition phonologique) en envoyant un fichier texte pour les paroles qu'il revoit scrupuleusement – il se méfie des paroles de chansons en libre accès – et un lien vers une vidéo pour entendre la chanson. En classe, il interroge sur le

1. <http://www.internetlivestats.com/>

2. <http://wearesocial.fr/blog/2015/01/digital-social-mobile-les-chiffres-2015/>

vocabulaire et discute du sens de la chanson. Il s'assure ainsi que chacun a écouté, cherché et compris.

Sandrine propose des éléments de phonétique dans un cours de Master à distance sur la plateforme de son université. Elle a conçu, à partir d'une chanson accessible sur Internet, un exercice d'analyse phonétique très guidé, en 11 étapes progressives : écoute seule, écoute avec lecture des paroles, transcription phonétique, relevés des marques d'oral, des enchaînements, des liaisons, etc. Malheureusement, la chanson n'est plus accessible sur Internet et il lui faut trouver un nouveau corpus adéquat et établir le corrigé correspondant.

Audrey a utilisé le mp3 d'une nouvelle de Maupassant trouvée sur Internet. Elle l'a découpée en séquences sonores transmises à ses étudiants en leur demandant une transcription orthographique, une analyse de la syllabation, une transcription en Alphabet Phonétique International, une analyse de l'intonation, travail à rendre en version papier, et qui, se souvient-elle, a été bien long à corriger...

À la recherche d'illustrations sonores des accents français, Isabelle a dans l'idée de réécouter sur Internet les pages sportives des journaux télévisés où elle entend les accents des journalistes « locaux ». Mais elle n'a pas encore pris le temps de faire cette recherche.

LE WEB INFORMATIF

Ce sont des pages qui donnent des explications, des réponses à une question posée, rédigées par des spécialistes ou par des utilisateurs, avec des références plus ou moins solides (c'est la mise en garde des bibliothécaires à l'égard de Wikipédia, dont les articles sont co-rédigés, par des rédacteurs le plus souvent anonymes, au contraire d'articles d'encyclopédies rédigés par des spécialistes identifiés). C'est le web informatif auquel nous avons recours lorsque nous posons des questions aux moteurs de recherche. Une amie professeur des écoles en maternelle raconte que, face à son hésitation à répondre à la question apparue brusquement dans sa classe : « Dieu est-il le roi du monde ? », un des enfants a immédiatement suggéré : « Il faut demander à Internet. » C'est ce web informatif que l'on trouve le plus souvent dans les sitographies (qui se sont ajoutées aux bibliographies traditionnelles) à la fin des écrits scientifiques (articles, mémoires, thèses). C'est aussi de cette catégorie que relèvent les courtes vidéos souvent enregistrées en public, de vulgarisation sur des sujets pointus présentés par des spécialistes. Il faut enfin mentionner, dans cette catégorie, les sites méta-informatifs : les portails qui rassemblent le plus exhaustivement possible des sites sur un thème donné.

Pour construire son cours, Isabelle prend des informations sur des sites, par exemple des coupes sagittales pour illustrer l'articulation de certains sons.

La plupart des enseignants interrogés renvoient leurs étudiants sur le site officiel de l'Alphabet Phonétique International : pour consulter la dernière version de l'inventaire des symboles de l'API, pour télécharger des polices de caractères phonétiques permettant la transcription.

Sandrine emprunte sur des sites des transcriptions phonétiques de documents sonores dont elle sélectionne des parties pour les travailler en classe.

Bernard a reçu d'un de ses étudiants d'un cours à distance un lien vers une courte vidéo d'une présentation en public par un universitaire des caractéristiques lexicales et phonétiques du français marseillais. Il a mis ce lien avec ses commentaires sur la plateforme du cours en invitant chacun à prendre connaissance du document et à le commenter.

Claire a reçu une proposition de formation dans son université pour lui apprendre à concevoir une présentation publique attractive sur un sujet séduisant dans son domaine, pour faire partie d'un ensemble de vidéos « de spécialistes » mises en ligne.

LE WEB DÉMONSTRATIF (HOW TO... ?)

Quand une page fait la démonstration d'un savoir-faire. Par exemple quand un jeune homme parle 9 langues en continu pour faire la promotion d'un site commercial d'enseignement des langues, ou qu'une jeune comédienne propose une variété d'accents en anglais, qu'une jeune fille s'amuse à produire de la parole en 20 langues, ou qu'un enfant chante une comptine, etc. C'est dans cette catégorie que l'on trouvera les transcriptions phonétiques, et les illustrations sonores de l'Alphabet Phonétique International.

Maria aime montrer à ses étudiants qu'il est possible de parvenir à une excellente prononciation en français. Elle les motive à exercer leur souplesse phonétique à l'instar de certains « virtuoses » dont elle trouve des vidéos sur Internet. Elle débat en classe de leurs performances et espère ainsi inspirer ses étudiants.

Pour construire son cours sur le rythme, Emre s'est beaucoup inspiré de courtes vidéos trouvées sur Internet où une universitaire phonéticienne fait la démonstration (en joignant le geste à la parole) des principes rythmiques du français.

Bernard invite ses étudiants à écouter le journal en français facile de Radio France Internationale. La disponibilité des podcasts et les transcriptions orthographiques lui semblent constituer un matériel intéressant pour travailler la prononciation... même s'il ne sait pas trop comment conseiller ses étudiants sur la mise en œuvre de leur pratique à partir d'un tel matériel.

LE WEB PARTICIPATIF

Il me semble déjà de deux natures. C'est bien sûr l'Internet 2.0, celui des réseaux sociaux, mais aussi des forums (visibles et invisibles), des sites de compilations sélectives de sites, qui invitent l'utilisateur à se servir dans ces compilations pour proposer ses propres sélections. Mais il s'agit aussi des sites démonstratifs qui invitent à la participation, qui laissent un temps de réflexion à l'utilisateur pour répondre à une question, qui laissent le temps de la répétition. En bref, et pour unir ces deux sous-ensembles, là où la participation de l'utilisateur est prévue et attendue. Les karaoké relèvent donc de cette catégorie.

Christian est ami sur un réseau social avec un collègue qui met en ligne sur sa page personnelle pour ses étudiants des vidéos et de petits messages à portée phonétique. Par exemple : *Il ne faut pas confondre : Ivre de bonheur et ivre de bonne heure*. Il utilise sur sa page un style qu'il aime définir entre l'oral et l'écrit : le genre de l'échange à l'écrit. Stacey a utilisé intensément pendant une période un outil lui permettant d'épingler sur une page personnelle des pages consultées sur Internet consacrées à la prononciation qui l'intéressaient particulièrement. Elle a ainsi pu organiser sa propre page en divers thèmes phonétiques en compilant pour chacun des pages du web (avec des informations, des vidéos, des exercices). Elle augmente encore de temps en temps ses compilations.

Dans un salon privé d'un forum consacré aux paires minimales, ont lieu des échanges en anglais et en français sur les ressources d'Internet en la matière. Des enseignants sont à la recherche de listes de paires minimales en français, échangent les ressources, et discutent des raisons de la rareté de telles listes en français.

Audrey oriente ses étudiants vers des imagiers thématiques présentant sous forme de diaporamas audio-visuels du vocabulaire illustré mais sans support écrit, permettant à l'utilisateur de répéter ce qu'il entend – le temps de la répétition est prévu, ou de tester ses connaissances lexicales en coupant le son.

Bernard met en ligne des travaux d'étudiants – avec leur accord et de façon anonyme, ayant trait à la prononciation. Il pense ainsi participer aux pratiques actuelles de mise en scène de soi sur Internet. Le contenu lui semble suffisamment intéressant pour être valorisé et même constituer un corpus éventuellement utile à des travaux de recherche.

LE WEB PÉDAGOGIQUE

Ce sont des sites conçus comme un cours avec des informations, des supports et des exercices. Ces sites sont répertoriés par les portails et décrits suivant certains critères par exemple : information, fiche pédagogique, image, audio, vidéo, chanson, exercice, langue d'interface, formats, etc. Ici aussi, une grande partie du Web est invisible : elle rassemble toutes les plateformes pédagogiques des institutions

d'enseignement, proposant parfois des outils de suivi et d'évaluation en ligne, invitant au travail collaboratif. C'est aussi dans cette catégorie qu'il faut mentionner les MOOC (Massive Open Online Course), cours en ligne conçus pour être suivis intégralement à distance sur une plateforme pouvant rassembler un très grand nombre d'utilisateurs.

Isabelle montre en classe à ses étudiants un site spécialisé de phonétique du français d'accès libre, qu'elle a choisi pour la clarté de l'interface, et leur en explique la structure et le fonctionnement (symboles API, possibilité d'écoute, où cliquer). Comme ses étudiants craignent de ne plus savoir à quoi correspond un symbole phonétique une fois hors la classe, ce site qui permet l'écoute, les rassure. Elle ne vérifie pas en classe si les étudiants ont fréquenté le site.

Dans son école de langue, Didier anime une fois par semaine un atelier SOS où il est censé répondre aux demandes de chacun des participants. À cette fin, il a constitué une base de données d'exercices pris sur Internet sur des sujets divers – dont des difficultés de prononciation – pour permettre à chacun de travailler suivant ses objectifs.

Maria cherche à tester le concept de classe inversée dans son cours de prononciation. Elle a mis en ligne l'ensemble des documents informatifs sur les sons du français qu'elle utilisait auparavant en classe – non sans les avoir « pédagogisés », c'est-à-dire fait évoluer vers un usage autonome, et invite désormais les étudiants avant tout en classe à s'exercer et à partager leurs succès et leurs difficultés. Mais Maria se pose des questions : l'exercice d'une nouvelle prononciation ne se fait-il pas d'abord dans la sphère privée, et peut-il être d'emblée discuté en groupe ?

LES SITES COMPAGNONS

Ce sont les sites proposés par les éditeurs et alimentés par les auteurs qui présentent en ligne des documents liés à une publication papier : périodiques, méthodes de langue, manuels spécialisés de phonétique. Depuis peu, il n'y a en effet plus de CD / DVD associés au support papier, les documents sont en ligne, permettant l'interaction.

Olivier est le coauteur d'une méthode de FLE publiée récemment. Quand la création d'un site compagnon a été envisagée, Olivier a pensé y mettre des exercices complémentaires et animer des forums. Mais au final, il ne s'agit que d'une « page commerciale » où se trouve le guide pédagogique et ce que les auteurs n'avaient pas pu intégrer au manuel ... en l'occurrence le tableau phonétique.

Geneviève est coauteure d'un manuel récent consacré à la prononciation. On accède au site compagnon par une adresse web ou en flashant un QR code avec son smartphone. On y trouve de très courts documents audio et vidéo illustrant les activités et exercices proposés, ainsi que des documents complémentaires et les corrigés. Mais le site compagnon n'héberge pas de forum permettant aux utilisateurs d'échanger, de partager leur expérience.

LES APPLICATIONS

Logiciels gratuits ou presque, très facilement téléchargeables en particulier à partir de smartphones, les applications connaissent un développement exponentiel. Au point où face à un apprentissage, se pose dorénavant la question : Existe-t-il une application ?

Emre invite ses étudiants à télécharger sur leur ordinateur une application gratuite et simple d'édition du signal dont il fait une rapide démonstration en laboratoire de langue multimédia, pour leur permettre de réaliser leurs propres montages sonores à partir de mp3 mis en commun, mais aussi pour pouvoir ralentir le débit d'un locuteur, sélectionner et réécouter à volonté un passage qui pose problème, etc.

Christos utilise une application en ligne de transcription phonétique. Il rentre le texte orthographique et le système lui en restitue la transcription en API. Bien sûr, il adapte cette transcription aux principes qu'il utilise dans ses cours. Mais cette application lui permet de gagner du temps et de produire ainsi plus de transcriptions phonétiques de textes qu'il utilise en classe.

Dans son cours de phonétique, Bernard demande à ses étudiants un travail en petits groupes et s'étonne de les voir consulter des applications sur leurs smartphones afin d'entendre diverses prononciations de mots pour lesquels ils rencontrent des difficultés.

Olivier utilise l'application de dictée vocale sur son smartphone pour montrer à ses étudiants l'importance de la prononciation dans l'interaction homme - machine. Après avoir travaillé avec son groupe d'étudiants débutants sur la prononciation des chiffres et des nombres, il se sert de l'application de dictée vocale comme outil d'évaluation de la prononciation. Il relève une forte motivation de ses étudiants pour cet exercice et des résultats enthousiasmants. Il précise qu'il s'est surpris à faire appel aux téléphones personnels de ses étudiants, objets qu'il demandait il y a encore peu de maintenir hors de portée pendant les cours.

Jacqueline développe une application pour smartphone d'entraînement à la prononciation. Par exemple, pour les voyelles, on y trouve déjà les symboles de l'API, des exemples lexicaux, des vidéos permettant de voir et d'entendre l'articulation des sons, accompagnés d'un geste de la main.

Conclusion

Ainsi s'achève ce rapide tour d'horizon phonétique évidemment incomplet d'un paysage numérique en pleine mutation tant par les moyens que par les usages. Quel bilan ? C'est avant tout par l'extrême disponibilité des données partagées que se caractérise ce nouvel

univers numérique favorisant par là même une mobilité, une interactivité et une innovation croissantes. Internet est véritablement l'outil multimédia parfait pour la phonétique pouvant proposer textes, images, audio, vidéo, et logiciels et applications (traitement du signal, synthèse vocale et reconnaissance de la parole en particulier).

Ce genre véritablement multimédia voit l'écrit concurrencé par l'audio (podcasts) et la vidéo (« on a déjà tellement de choses à lire »), chacun de ces médias connaissant de rapides évolutions stylistiques. L'écrit sur Internet ressemble souvent à une représentation de l'oral... et l'audio-visuel l'emporte en général sur l'écrit.

L'information sur les nouveautés d'Internet circule... par Internet mais aussi et peut-être avant tout dans la vie réelle : un ancien étudiant monte un site, une ancienne collègue développe une application...

La question d'Internet touche de près le développement des outils numériques, permettant par exemple de mieux suivre les étudiants (en générant un surcroît de travail, il est important de le reconnaître). Ce sont souvent les institutions qui incitent (pour de bonnes ou moins bonnes raisons) à l'utilisation des nouveaux outils en rencontrant parfois des résistances de la part des enseignants comme des étudiants. Il apparaît toujours de nouveaux modes de diffusion que promeuvent certains à la recherche de contenus, sans que cela touche nécessairement les spécialistes disciplinaires. À ceci reste associée la question permanente de la prédominance de la fonction ou de l'outil, opposant les farouches partisans de ces nouveaux moyens et les défenseurs inconditionnels des contenus avant tout. On ne peut nier que le temps consacré à la mise en forme est pris sur le temps de la réflexion sur le fond et la mise en œuvre. Est-ce parce que l'outil permet de le faire qu'il faut le faire ?

Face à ce potentiel de données, de moyens, il nous faut apprendre à toujours mieux sélectionner ou à nous fier aux sélections d'autrui. On peut regretter alors que les maisons d'édition réputées dont les écrits et avis étaient respectés, n'aient pas su prendre part à la formidable prise de parole qu'a engendrée Internet. L'utilisateur d'aujourd'hui demeure en attente de sites recommandés, dont la fiabilité serait validée par des spécialistes. C'est ce que tentent de faire les espaces de mutualisation.

Enfin, comme me l'a suggéré une des enseignantes interrogées : « Il resterait à parler de ce qu'on ne trouve pas sur Internet ! »...

L

ocuteurs de FLE en contact : un défi pour la didactique de la parole aujourd'hui

ENRICA GALAZZI

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE MILAN

ROBERTO PATERNOSTRO

UNIVERSITÉ DE GENÈVE – ELCF

Les avancées technologiques incontournables, les flux migratoires intensifiés et les formes d'urbanisation accélérées sont à l'origine du brassage audible qui marque aujourd'hui les agglomérations urbaines occidentales et le monde francophone qui nous intéresse particulièrement dans ce travail. Sans parler d'autres facteurs tels que la mobilité accrue, les échanges universitaires, les stages à l'étranger, les équipes multiculturelles et la présence de salariés d'origine étrangère dans les entreprises nationales et internationales ainsi que la délocalisation des entreprises de services, qui ont comme effet la multiplication des contacts entre les apprenants de français, mais aussi d'autres langues étrangères.

Ces locuteurs « non natifs »³ venant des quatre coins du monde prononcent différemment le français, sous l'influence de leur L1 et/ou d'autres L2, mais aussi en fonction du contexte et du modèle d'apprentissage (milieu homo- ou hétéroglotte, français standard ou régional, etc.), et se retrouvent souvent à interagir « entre eux » sans la présence de « natifs ».

Pour peu que le modèle normatif en entrée soit encore le français « standard », les performances multiples en production, mais aussi en perception ont les couleurs de tous les pays du monde.

Partant de ce constat, nous nous demandons quel est le modèle de prononciation à transmettre en didactique de la parole aujourd'hui.

En effet, si le français standard reste la référence (Galazzi, 2015), les nouveaux contextes socioprofessionnels nous amènent à élargir ce modèle unique en perception et en production, en faisant appel à des

3. Les termes « natif » et « non natif » sont utilisés ici par souci de clarté. Désormais, ils seront remplacés par francophone ou locuteur de français L1/L2.

concepts tels que système phonologique moyen et seuil d'acceptabilité (Galazzi et Guimbretière, 1991), qui contribuent à définir ce qui est « intelligible » et/ou « acceptable ».

Une notion d'acceptabilité « élargie », qui inclurait les prononciations de locuteurs L2 du français, ne saurait être sans conséquences sur les représentations de la « bonne » prononciation en L1 et en L2 et contribuerait sans doute, d'une part, à réduire la stigmatisation des accents francophones locaux et étrangers et, d'autre part, à rapprocher l'idéal de la réalité de la parole tout en faisant évoluer notre imaginaire phonologique.

Dans cet esprit, après quelques considérations d'ordre général, nous présenterons les résultats principaux d'une expérience de perception, menée auprès d'étudiants en didactique du FLE, visant à l'établissement d'un seuil d'acceptabilité phonétique de productions d'apprenants (paragraphe 3). L'objectif est, d'une part, d'identifier les éléments sur lesquels se fondent les jugements d'acceptabilité d'un accent étranger en français, et, d'autre part, d'observer la place qu'ils occupent à l'intérieur d'une vision élargie du modèle de prononciation.

Multilinguisme d'hier et d'aujourd'hui

Lorsque le locuteur expert de FLE voyage en France (et encore plus s'il traverse la Francophonie), au sens propre ou à travers les ondes, il est plongé dans un paysage sonore déroutant où il perd très vite les repères rassurants du modèle « standard ». C'est que la mixité sociale et la parole en liberté, aujourd'hui plus qu'autrefois, contribuent à complexifier l'image de la langue unique et unificatrice qui avait été pendant longtemps l'objet prioritaire de l'enseignement scolaire. La « pureté » de la prononciation de la langue française « nationale » risque d'être cryptique pour nos contemporains et n'apparaît plus comme un objectif viable.

Un coup d'œil au passé prouve qu'il n'en a pas toujours été ainsi : l'éducation à l'oral « normé », « unique » a pu être investie d'une mission civilisatrice soutenue avec force par Michel Bréal pendant la Troisième République. Les « vices » de prononciation, les prononciations déviantes, les accents étrangers ou régionaux étaient soignés, traités, effacés ou sanctionnés. Les accents étaient-ils pour autant moins présents ? Certes pas. Moins visibles, plus bâillonnés ? Sans doute.

Dans la complexité des contextes plurilingues contemporains, on s'interroge à juste titre sur les effets du trilinguisme. Les recherches montrent que le contact systématique des langues active la prise de

conscience métalinguistique. Les effets de transfert de la L1 à la L2 se consolideraient lors de l'apprentissage d'une troisième langue additionnelle (Pinto et El Euch, 2015 : 30-31).

Toutefois, pour ce qui est de la prononciation, on constate l'influence de l'anglais (langue majoritairement apprise par un grand nombre d'étrangers tout au long de leur cursus) sur le français L3 et, qui plus est, dans la parole professionnelle de journalistes, notamment dans la prononciation des noms propres en tous genre (p. ex. prononciation à l'anglaise de Science Po [saɪənspu:] et Weber [wɛbɐə] à la radio, Charles [tʃɑ:lɜ:] Baudelaire, par des étudiants milanais).

L'élargissement de la notion d'acceptabilité, évoqué en introduction, ne vise pas uniquement la production, comme le laisserait entendre de prime abord sa formulation, mais il intègre aussi la perception. Les apprenants sont, en effet, de plus en plus confrontés à un foisonnement d'inputs, la plupart du temps « hors norme », notamment lorsqu'ils sont plongés dans la « réalité » de la langue et des locuteurs. Face à la diversité des réalisations phonétiques, susceptibles de varier en fonction de multiples facteurs (espace géographique, situation de communication, moyens de communication, niveau de langue, milieux sociaux, etc.), les locuteurs L2 (en particulier ceux qui ont appris le français en milieu hétéroglotte) se retrouvent désarmés. Nous pensons, par exemple, à des situations où les locuteurs L2 entrent en contact avec des façons de parler auxquelles ils n'ont pas été sensibilisés en cours : des interactions dans les transports en commun, avec des boîtes vocales ou en visio-conférence, avec l'administration, ou tout simplement avec d'autres locuteurs – L1 ou L2 – qui n'actualisent pas forcément le style de parole entendu/appris en classe. Ce sont des situations que la didactique du FLE se doit aujourd'hui de prendre en compte et qui font appel à la « créativité » de linguistes-didacticiens pour la conception d'outils pédagogiques en mesure d'y répondre.

L a francophonie « nouvelle » : entre L1 et L2

La phonologie du français fait peau neuve. En rupture avec la tradition de la phonologie classique qui se consacrait à la description des oppositions phonologiques de la langue standard, un récent recueil en hommage à Chantal Lyche (Durand et al., 2014) élargit le champ d'investigation bien au-delà de la norme parisienne ou hexagonale pour annexer les francophonies périphériques européennes et d'autres continents (l'Amérique du Nord et, de façon plus surprenante, l'Afrique).

De plus, la décision d'accueillir les réalisations/productions des non natifs à travers l'intégration du projet IPFC (cf. ci-dessous) accentue le caractère novateur, et presque révolutionnaire de l'ouvrage. Ce faisant, les auteurs renouent avec l'héritage d'André Martinet, un pionnier de l'enquête phonologique de terrain ; en réintroduisant les données empiriques dans l'analyse phonologique, ils dépassent le clivage entre phonétique et phonologie. Par ailleurs, la prise en compte de contextes et de locuteurs plurilingues se situe dans la perspective du contact de langues, particulièrement urgente dans le contexte actuel. C'est un changement épistémologique de taille destiné à avoir des conséquences au plan didactique par la richesse et l'originalité des données et des résultats.

Un certain retard a marqué la constitution de corpus de français parlé par rapport à d'autres langues. L'un des plus représentatifs du contact de langues dans notre société contemporaine, de plus en plus métisée, est le corpus MPF dont les critères de collecte et la pertinence des données sont explicités par Gadet (à paraître).

Quant aux corpus oraux de français L2 (appelés aussi corpus d'apprenants), ils ont fait leur apparition au cours de ces dernières années. Parmi les plus aboutis actuellement, on peut citer le projet InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC)⁶, qui regroupe une vingtaine d'équipes de différents pays, représentatives d'une vingtaine de langues premières (L1) différentes.

Deux initiatives récentes permettent d'appréhender les accents francophones de façon innovante. Ceux-ci sont, en effet, placés sur un continuum qui va des productions de natifs aux productions d'apprenants, sans solution de continuité. La première, c'est l'élaboration d'un ouvrage, issu du projet IPFC (voir *supra*) qui, grâce à la contribution des différentes équipes, passe en revue les accents francophones L1 et L2⁴, et propose une analyse des éléments susceptibles de varier et/ou d'influencer certaines performances. Grâce à son approche novatrice, il apparaît comme un outil de grand intérêt pour la formation des chercheurs et des enseignants dans le domaine des langues (Detey et al., sous presse). La seconde, c'est un site internet⁵, créé à des fins pédagogiques et destiné au grand public. Il propose l'écoute d'un extrait d'un même texte lu par des locuteurs des quatre coins du monde et permet de repérer sur une carte interactive les différentes façons de parler le français, sans qu'une distinction soit faite entre francophones L1 et L2. C'est la « francophonie nouvelle », qui s'ajoute à la francophonie historique, dont les locuteurs « étrangers » sont partie prenante.

Enfin, en 2015, un workshop sur les corpus d'apprenants centré sur l'analyse phonético-phonologique des données s'est tenu à Glasgow, en marge du 18^e Congrès International des Sciences Phonétiques qui a réuni les principaux chercheurs dans le domaine de la phonologie L2⁶. Ce qui place définitivement l'inter-phonologie à l'intérieur du

4. Voir : Racine et al. (2012), ainsi que le site du projet : <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>.

5. Les L1 répertoriées dans l'ouvrage sont : allemand, anglais, arabe, chinois, coréen, danois, espagnol, grec, italien, japonais, malaisien, néerlandais, norvégien, portugais, russe, serbo-croate, suédois, turc, vietnamien.

6. <http://www.unige.ch/accents/?p=1>.

champ disciplinaire de la phonologie. C'est un terrain où beaucoup reste à faire tant au niveau théorique qu'à celui des applications. Des expériences d'écoute et d'identification/évaluation des accents francophones menées par les chercheurs (entre autres, Molinari, 2001) ont révélé le manque de sensibilité des apprenants de FLE pour la variation sonore, leur incapacité à identifier les accents, même les plus connus, les mieux représentés dans les médias (radio, cinéma, chansons, théâtre...)⁷.

Vers l'établissement d'un seuil d'acceptabilité phonétique

Établir un seuil d'acceptabilité phonétique de productions d'apprenants répond directement à la nécessité de définir à partir de critères objectifs (perceptifs et acoustiques) les éléments indispensables (ou suffisants) pour assurer l'intelligibilité. Cela satisfait aussi à l'urgence d'élargir le modèle de prononciation de référence, pour y intégrer certains traits variationnels (stylistiques ou régionaux, compte tenu des besoins des apprenants et de leurs contextes/objectifs d'apprentissage) ainsi que les accents L2 (cf. *supra* : la « francophonie nouvelle »). Aussi, l'établissement d'un seuil d'acceptabilité s'avère utile pour l'évaluation des productions d'apprenants (poser des diagnostics, évaluer les compétences), pour l'enseignement (cours de prononciation, cours de FLE) et pour la formation professionnelle (viser l'intelligibilité, mais aussi l'efficacité communicative).

L'étude pionnière de Galazzi et Guimbretière (1991) sur le « seuil d'acceptabilité des réalisations prosodiques » d'apprenants italo-phones, qui porte sur les clichés mélodiques et les attitudes, a été suivie d'un nombre peu important d'études. C'est pourquoi nous souhaitons à présent relancer le débat et explorer de nouvelles pistes dans ce domaine.

Ainsi avons-nous décidé de mettre en place un test de perception visant à établir un seuil d'acceptabilité phonétique des productions d'apprenants FLE italo-phones⁸. Les résultats montrent une corrélation significative entre le degré d'accent perçu et son acceptabilité. Moins il y a d'accent, plus le niveau d'acceptabilité est élevé. Les corrélats perceptifs de ce mécanisme semblent résider principalement dans la réalisation des voyelles, surtout pour les débutants, mais aussi des consonnes. Cependant, ce sont le rythme et l'intonation qui permettent de faire la différence et de franchir le cap du niveau B1. Ce qu'il est important de souligner, c'est que la tâche (conversation vs.

7. <http://www.ifcasl.org/workshop.html>.

8. Pour un travail de sensibilisation aux accents, cf. Paternostro (2014).

lecture) ne semble pas influencer l'évaluation des juges. C'est plutôt le niveau de compétence des apprenants qui prime.

D'un point de vue qualitatif, la réalisation des voyelles moyennes en position accentuée semble jouer un rôle en tant qu'indicateur d'accent en L2. Cependant, ce n'est pas l'opposition d'ouverture qui est visée, celle-ci étant en voie de disparition chez les francophones L1 aussi (cf. *pensait vs. pensai* ; *viendrais vs. viendrai* ; *j'ai vs. j'aie*). C'est surtout l'opposition de labialité qui est en cause, la distinction /E/ - /Œ/ étant l'une des principales sources de malentendus et d'incompréhension (*l'air vs l'heure* ; *paire vs peur*) pour les italo-phones. Pour ce qui concerne les consonnes, c'est surtout le /R/ qui marquerait un accent italien en français, mais aussi la simplification « inhabituelle » de groupes consonantiques complexes. Cependant, il s'agit là de phénomènes qui n'entravent pas la communication et qui ne sont donc pas prioritaires.

Ces données permettent des choix didactiques avisés et fonctionnels au cadre d'apprentissage actuel qui voit le nombre d'heures d'enseignement diminuer face à une augmentation des effectifs dans les cours de langue. Elles feront l'objet d'un entraînement et d'une réflexion métalinguistique qui élargissent la capacité d'écoute des apprenants jusqu'à intégrer les variations dues aux différentes L1 (dans notre cas l'italien), telles que la neutralisation des oppositions des voyelles à double timbre, la réalisation « roulée » du /R/, la simplification des groupes consonantiques, la dénasalisation (ou apparition d'un appendice consonantique nasal) et les réalisations prosodiques moins « canoniques ».

Du côté de la production des apprenants italo-phones, il s'agira d'insister sur les acquisitions fondamentales sans lesquelles la compréhension du message est compromise : la labialisation, la nasalisation, le rythme, l'intonation.

Dans ce travail de discernement pédagogique, l'enseignant, de plus en plus confronté à des publics multilingues, ne sera pas seul : les dernières avancées dans le domaine de l'inter-phonologie (cf. *infra*) seront d'un grand secours à la fois pour déceler à l'écoute les spécificités des « paysages sonores » du français « transformés » par le filtre de langues maternelles les plus diverses et pour cerner les interventions « correctives » indispensables pour ne pas compromettre l'échange.

Conclusion

L'analyse des besoins de l'apprenant reste, certes, cruciale dans l'organisation d'une formation et dans le choix des priorités didactiques. Néanmoins, ses besoins ne demeurent pas figés dans le temps et peuvent

rapidement évoluer selon le parcours de chacun. Ainsi, à l'heure actuelle, c'est surtout l'enrichissement du répertoire plurilingue de l'apprenant qui devrait constituer le but ultime de tout enseignement, ce qui se traduit par une valorisation du plurilinguisme et par le développement d'une sensibilité sociolinguistique, c'est-à-dire de la capacité à observer, à analyser et à gérer la diversité, en entrée et en sortie.

Pour conclure, nous allons donc essayer de répondre à la question posée au début de cet article : quel est ou quel pourrait être le modèle de prononciation à transmettre en didactique de la parole ? Une distinction importante doit être effectuée entre production et perception ainsi qu'entre les niveaux de compétence des apprenants.

En production, le modèle standard, de « référence », serait à privilégier, notamment en contexte hétéroglotte, tout au moins au début de l'apprentissage. Cependant, dans les situations où le français est langue seconde ou bien pour des apprenants qui se destinent à entrer en relation avec des locuteurs francophones non hexagonaux, l'introduction précoce de la variation régionale et stylistique doit entrer en ligne de compte.

En perception, une sensibilisation – graduelle (en fonction du niveau de compétence) mais conséquente – aux différents axes de la variation (régionale, sociale, stylistique, diamesique) ne peut plus être négligée. Au contraire, elle constitue le défi de la didactique de la parole aujourd'hui.

La réflexion sur la langue nous paraît avoir un rôle important à jouer, mais elle n'est pas motivante et elle va souvent de pair chez nos étudiants avec un certain refus de la théorie. Cela tient sans doute au fait que l'apprenant ne perçoit pas sa valeur « extra-linguistique ».

La relation prouvée entre conscience métalinguistique et réussite scolaire mais aussi entre conscience métalinguistique et succès professionnel et personnel – cette dernière liée à la question du plurilinguisme/multilinguisme – est particulièrement actuelle et urgente.

La réflexion métalinguistique, en effet, fournit les outils théoriques indispensables pour comprendre et pour exploiter la richesse de la langue, son ambiguïté (qui est une ressource), pour déjouer les pièges (jeux de mots), résister aux manipulations cachées dans les discours (présupposés et sous-entendus), et encore elle aide à prendre conscience qu'on peut dire sans tout dire, qu'on peut dire pour convaincre mais aussi pour tromper, mais qu'on doit dire de manière à être compris par tous et dans tous les contextes (pragmatique et sociolinguistique).

Les avantages sont évidents, non seulement pour les apprenants, mais aussi pour les professionnels de la langue et de la parole (enseignants, logopédistes, traducteurs et interprètes, analystes de la communication) ainsi que pour tout locuteur, pour comprendre et communiquer de façon efficace.

Bibliographie

- DETEY S., RACINE I., KAWAGUCHI Y., EYCHENNE J. (dir.), (à paraître) *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*, Paris, CLE International.
- DURAND J., KRISTOFFERSEN G., LAKS B. (2014), *Phonologie du français : normes, périphéries, modélisation*, Nanterre, Presses Universitaires de Paris Ouest.
- FALBO C., GALAZZI E., JANOT P., MURANO M., PATERNOSTRO R. (2013), Autour d'un corpus d'apprenants italophones de FLE : présentation du projet Interphonologie du Français Contemporain - italien. *Repères-Dorif*. En ligne : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=93 (consulté le 12.11.2013).
- GADET F. (à paraître), Variation et contact dans un corpus parisien : 'Multicultural Paris French', *Repères-Dorif*.
- GALAZZI E., GUIMBRETIERE E. (1991), Seuil d'acceptabilité des réalisations prosodiques d'apprenants italophones. *Lingue e culture a confronto, Ricerca linguistica-Insegnamento delle lingue. Atti del 2° Convegno Internazionale di analisi comparativa francese/italiano*, vol. 2, Roma, Do.Ri.F-Università, p. 104-120.
- GALAZZI E. (2015), La prononciation du français standard à l'épreuve du 3^e millénaire : existe-t-il encore une prononciation standard? *Repères-Dorif* 8. En ligne : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?dorif_ezine=c6e37cba02e2ae85af911de6c84ca5acetart_id=235.
- MOLINARI C. (2001), « Face à un accent étranger : analyse ethnographique des attitudes vis-à-vis de la prosodie d'une langue étrangère », dans G. Paganini (éd.), *Différences et proximité culturelles : l'Europe*, Paris, L'Harmattan, p.153-167.
- PATERNOSTRO R. (2014) L'éveil à la variation phonétique en Français Langue Étrangère : enjeux et outils. *LIDIL* 50, p. 105-124.
- PINTO M. A., EL EUCH S. (2015), *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*, Laval, Presses de l'Université de Laval.
- RACINE I., DETEY S., ZAY F. et KAWAGUCHI Y. (2012) « Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain" », dans A. Kamber, C. Skupiens (éds), *Recherches récentes en FLE*, Berne, Peter Lang, p. 1-19.

Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ?

CORINNE WEBER

SORBONNE NOUVELLE PARIS 3, DILTEC EA2288

L'usage de la norme prescriptive dominante (Siouffi, 2010) dans les classes de français langue étrangère est souvent fort éloigné de la diversité linguistique rencontrée auprès des usagers de la langue française dans les échanges ordinaires. Pourtant, à tout moment l'apprenant doit être en mesure d'ajuster et d'adapter ses stratégies à son interlocuteur, savoir faire ses choix et comment se comporter langagièrement, tel que le préconise le CECR (désormais *Cadre*, 2001). Les représentations circulantes de l'oral conditionnent et questionnent les choix didactiques et méthodologiques d'un praticien, dans un espace socialement et culturellement situé : plusieurs publications consacrées à cette problématique récurrente le soulignent – Carton (2001) ; Bouchard et Cortier (2008) ; Bertrand et Schaffner (2010). L'objet *oral* – terme générique à visée pédagogique – affiche une conception pluridisciplinaire du langage car il englobe différents plans (syntaxique, phonétique, prosodique, variationnel, para-verbal, etc.) dans la transversalité des compétences impliquées dans l'expérience interactionnelle. Or, ces nombreux paramètres à gérer entraînent parfois des tensions auprès des enseignants. Ce constat de vingt années d'expérience de formation (initiale et continue) à des professeurs et futurs professeurs de FLE en milieu hétéroglotte montre que le *tout communicatif* répandu ces vingt dernières années, suivi de l'approche par compétences (Beacco, 2007), masque encore des problèmes dans le champ de l'oral. Cette intervention s'inscrit dans une perspective sociodidactique au sens où l'entend Blanchet (2009), selon laquelle les contextes d'intervention (et les cultures éducatives) sont à prendre en compte dans la réflexion didactique. En effet, les publics qui nous intéressent, les publics d'apprenants non natifs et hors contexte francophone sont souvent peu exposés au français parlé authentique, faute d'outils didactiques appropriés pour les

aborder par le praticien ; les extraits dits « audio » présents dans les manuels sont préconstruits pour les besoins pédagogiques certes, mais ne rendent que partiellement compte des traits parlés tels qu'ils existent dans les usages naturels (transformations de la prononciation, effets de relâchement (ou non).

Si méthodologiquement la prononciation peut être traitée de façon ponctuelle, cloisonnée (ou non) et selon une prononciation standard, est-il pertinent de l'envisager dans un contexte langagier naturel, intégrant la variation et la variabilité qui caractérisent la dynamique des usages ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre ici. Notre réflexion porte sur le lien entre les données physiques d'un message, les mécanismes en jeu dans le flux de la parole et sa signification. Ce lien peut être un levier pour le développement de la conscience phonologique et langagière dans les apprentissages de FLE.

Nous verrons d'abord que la matérialité de la parole en tant qu'objet de rencontre sociale peut devenir un outil de repérage et de compréhension enrichissant pour l'apprenant et non pas un objet flou aux conduites aléatoires. Pour cela, l'enseignant doit au préalable saisir les mécanismes de la parole, pour être à son tour en mesure de les intégrer à la pratique orale (au sens large) en s'appuyant sur des outils formalisés pour faire face à la pluralité des discours que sont supposées prendre les formes parlées. Cette seconde étape de l'exposé sera illustrée par un exemple, en considérant que les corpus oraux constituent l'esquisse d'une solution pour pointer les mécanismes de prononciation dans la dynamique langagière.

D e la bonne prononciation à la rencontre sociale

Le point de vue social de la parole comme pratique langagière dans son usage le plus réel possible est parfois en conflit avec les idéologies linguistiques qui structurent historiquement les représentations sociales de la « bonne prononciation ».

UN CADRE DIDACTIQUE PEU OBJECTIVÉ

L'approche de la prononciation, souvent distincte des activités de la communication (jeux de rôles, sketches, etc.) se présente méthodologiquement par des exercices systématiques de pratique isolée des sons par rétroaction de productions verbales et souvent décontextualisée. Les manuels de FLE offrent depuis une dizaine d'années quelques reflets du français tel qu'il est parlé, ces choix étant légitimés par la volonté de faciliter l'accès au sens. Il y a trente ans déjà, Renard (1971)

dénonçait les connotations négatives de ce que l'on appelait « correction phonétique » auxquelles on pouvait associer l'idée de rééducation. On sait pourtant que l'enseignant ne peut pas se contenter d'une approche globale de l'oral pour faire progresser ses apprenants ; il est amené à gérer la spontanéité et l'efficacité des verbalisations, le contrôle de la prononciation et de la syntaxe, le lexique approprié, etc. Les rituels de politesse, la mimo-gestuelle contribuent également à la réussite de l'échange. De plus, les apprenants renoncent souvent à communiquer sous l'effet de la pression normative car de nombreuses composantes sont à maîtriser de façon conjointe. Certains praticiens écartent pédagogiquement la prononciation corrective, dont est témoin un étudiant colombien (2014) arrivé à l'université française : « à l'oral, on nous a juste dit en cours comment se font les liaisons en français, sinon, on répète quand c'est faux ».

UNE IMAGE ARTIFICIELLE DU DISCOURS PARLÉ

D'une culture éducative à l'autre, les ressources pour l'oral varient, comme le montre l'analyse de méthodes d'enseignement/apprentissage de FLE (Bento, 2007) ; l'écrit oralisé (par les supports de textes) est souvent manipulé pour apprendre à parler une langue. Il suffit d'en référer au concept de *phrase* qui a influencé les représentations (Simon, 2001), or, dans les usages, le discours ne correspond pas forcément à une *phrase*. L'enseignant disposant de peu de moyens pour nuancer les possibilités (ou variabilités) de langages, préfère s'en tenir au langage le plus surveillé possible, au risque de proposer un français « au rabais » comme l'a déclaré un jour un praticien de FLE nord-américain en formation continue (2005) ; pourtant les usages quotidiens ne sont pas à placer sur l'axe de la *norme prescriptive* mais sur celle de la *norme communicationnelle* pour une rencontre avec la langue comme vecteur social.

Des effets normatifs dominants

L'histoire de la langue française laisse se succéder des représentations issues de modèles de prononciation, où l'*oral* et le *bon français* ont eu leur importance⁹. Le discours normatif (*on ne dit pas, c'est incorrect, etc.*) s'exerce à travers des formules assertives qui disent plus ou moins implicitement vers quelle norme il faut tendre ou se conformer (*parle correctement / articule / on ne comprend pas, etc.*). Ainsi, l'apprenant reste l'otage des effets normatifs d'un modèle, celui de la *bonne prononciation* qui se rapproche de celle du locuteur idéal (Morin, 2000 ;

9. Morin (2000) explique qu'en 1936 Fouché parle encore de « français de la bourgeoisie cultivée », Léon (1966) proposant bien plus tard la terminologie de *français standard* avec le parler des média comme référence. C'est ensuite seulement que le modèle de la prononciation s'élargit à « une prononciation commune, acceptée partout et que l'on pourrait appeler standardisée » (Carton, Rossi, Autesserre et Léon, 1983, 77). Voir aussi le numéro 43 du *Français dans le monde Recherches et Applications* (2008).

Valdman, 1998). Une pédagogie *plurinormée* se doit d'être dessinée, en mettant à l'œuvre « des normes de comportements langagiers socialement variables » (Weber, 2008, 186). Depuis que le concept de compétence à communiquer est au cœur de l'approche communicative, noyau central du CECR, on comprend la nécessité d'inclure la connaissance des règles d'emploi des compétences de production/compréhension dans les apprentissages.

L'activité de mise en discours : positionnement théorique

LE FRANÇAIS PARLÉ, UN OUTIL D'OBSERVATION ET D'OBJECTIVATION.

Pour tenter de cerner le lien entre français parlé naturel (par le biais de corpus oraux) et leur exploitation dans la classe, notre réflexion didactique s'est organisée autour des questions suivantes : comment s'opèrent les principaux changements dans la dynamique parlée et d'après les travaux issus de la linguistique, peut-on dégager des règles d'organisation du discours parlé ? Selon l'interlocuteur en présence et le contexte, le langage varie, y compris la prononciation. Il s'agit d'établir une relation plus étroite entre les éléments verbaux, ces indicateurs linguistiques et de variation qui guident l'interprétation des énoncés avec d'autres éléments de langage, dont le rôle est essentiel dans l'organisation des discours et des modes de communication. La prononciation participe par ses effets de raccourcis (chute de voyelles) ou de relâchement, à des procédés de variabilité intéressants à explorer (*J(ch)'suis p'têt(r) naïf mais.../ ça t'dirait un p'tit déj ?*) ; les règles de l'oral ne sont pas superposables à celles de l'écrit. Notre positionnement tend vers une approche de la prononciation traitée dans son contexte naturel et de préférence intégrée aux activités de communication. D'abord parce que la parole se transforme dans le flux sonore en fonction de l'environnement syllabique, ensuite parce que l'approche préconisée du français tel qu'il est parlé rend l'apprenant mieux capable de se représenter, d'organiser et d'ajuster délibérément et non de façon intuitive, les emplois du discours oral (Weber, 2013).

10. Il existe de nombreuses initiatives dans ce sens ; on pense particulièrement aux grands corpus numérisés (PCF, Phonologie du français contemporain), le TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français) - CNRS et Université de Lorraine, à la création d'un *Centre de Ressources pour la Description de l'Oral* (CRDO- CNRS) pour la conservation et la diffusion de corpus oraux.

LE RECOURS AUX CORPUS ORAUX

Le recours aux corpus oraux organisés (Blanche Benveniste et Jeanjean, 1987 ; Cappeau, 2001, entre autres) constitue à l'heure actuelle une ressource intéressante et facile d'accès¹⁰: les apprenants, *utilisateurs des données*, observent et induisent des règles, même si la

plupart des corpus « ne sont pas conçus pour des didacticiens » (Boulton et Tyne, 2014). Les auteurs soulignent « qu'il n'est pas certain que les enseignants sachent quoi faire de la variation (d'un corpus oral) dans leur cours de langue » (*ibid.*, 139). *Quel contenu de savoir est à désigner comme savoir à enseigner, c'est-à-dire subissant un ensemble de transformations adaptatives qui vont rendre l'apprenant apte à prendre place parmi les objets d'enseignement ?* » Chevillard (1991, 39). En effet, la relation réciproque entre savoirs de référence, modalités d'apprentissage et besoins sociaux suppose la prise en compte des contraintes (adaptation aux contextes et transformation des produits transposés par les praticiens). Proposer des formes parlées non attestées est sujet à dérive pédagogique, d'où la nécessité de retenir et de mettre au service de l'enseignement des corpus adaptés.

La didactisation des phénomènes de variation de la prononciation qui s'inscrivent certes dans un continuum lexical, syntaxique prosodique et articulatoire est à notre connaissance faiblement développée. Ces documents sources n'ont de pertinence que s'ils présentent une vérifiable information à extraire et selon des critères de transcription en adéquation avec le type d'analyse recherché (Cappeau et Gadet 2007). Pour éviter les dérives de transcription, on restitue dans la mesure du possible le français normé pour les traits parlés usuels, comme les chutes de schwa en finale de mot ou les liaisons courantes qui ne nécessitent pas de marquage particulier. Or, dans les contextes éducatifs non francophones, l'*imput* langagier naturel est parfois minoré. C'est dans cette perspective que nous proposons d'aborder les formes variées de prononciation, à savoir dans leur dynamique parlée et par une « représentation visuelle » des mécanismes en jeu. Ces formes sont à analyser par le praticien en amont, à l'aide de ses connaissances (comme les caractéristiques théoriques du système phonologique du français et plus largement en linguistique de l'oral).

LE DISCOURS PARLÉ, UNE COMBINATOIRE COMPLEXE

Les approches variationnistes et sociolinguistiques (Gadet, 1997), les thèses sur l'hétérogénéité des discours ou sur les corpus oraux sont des appuis essentiels aux études grammaticales du français parlé. Plusieurs interrogations ont jalonné cette réflexion :

- en quoi l'exploitation de corpus de parler authentique est-elle intéressante à des fins didactiques à l'heure de la médiation numérique ?
- en quoi est-il utile d'intégrer la phonétique variationnelle en classe de langue quand on sait par exemple que les apprenants de FLE, selon Howard (2010, 285), souhaitent « faire de plus en plus natif » ou « parler comme les Français » après un séjour linguistique en France ?

Se représenter l'activité langagière en blocs stables et cloisonnés relève de l'illusion intellectuelle car l'activité de mise en discours est multidimensionnelle et changeante. Elle se présente comme une

constellation d'éléments variés et en interrelation, parfois difficiles à délimiter parce que certaines zones se recouvrent (par plusieurs indices), par exemple entre la syntaxe et l'intonation. Cette activité s'apparente plutôt à « un tissage à trame épaisse, qui se resserre et se défait, constituée de croisements et de chevauchements et/ou de combinaisons en fonction des cadres contextuels » (Weber, 2013, 259). On tend ainsi vers une représentation de l'oral qui n'a plus rien à voir avec celle en mémoire du système écrit.

Vers une intégration de la phonétique variationnelle naturelle

LA PRONONCIATION COMME DANS LA RÉALITÉ

De façon générale, les appréhensions sur le sens dans l'expérience interactionnelle sont rarement visibles, car inexprimées. Variation et variabilité cumulées constituent pourtant des obstacles pour l'apprenant non natif qui ne saisit pas toujours le sens d'un énoncé : « *quand je suis arrivée en France, je ne comprenais pas du tout les Français qui parlent* », déclare une étudiante asiatique. La transcription phonétique ne facilite pas toujours la démonstration de certains mécanismes comme (*faut qu'(ch) te di(z)...*), c'est dans cette perspective que nous proposons au praticien de clarifier les zones sensibles, celles qui brouillent la réception-compréhension d'un énoncé. Comment appréhender et planifier ponctuellement la parole naturelle et quels éléments exploiter à des fins pédagogiques ?

- Étape 1 : observer et se représenter les combinaisons parlées, pour saisir les mécanismes de transformation de la parole. Les ressources numériques à caractère sémiotique sont les plus accessibles pour l'exposition à la langue cible, comme les extraits de film (*youtube*) qui permettent d'extraire les composantes de l'échange dans toutes ses richesses (le mouvement des lèvres, un gros plan sur les gestes ou les postures, les manières de parler, etc.). Des corpus oraux sont actuellement disponibles en ligne pour une telle approche (cf. Boulton et Tyne, 2014) mais une micro-séquence interactionnelle de données produites (jeu de rôle) par les apprenants peut également faire l'objet d'un tel travail sur la langue¹¹.

- Étape 2 : contrôler les mécanismes des sons en situation. On sait qu'apprendre à prononcer une langue nouvelle c'est apprendre à réaliser de nouvelles combinaisons et un nouvel encodage des sons, mais aussi à reconnaître et percevoir les unités entendues (par la localisation des unités de sens et de l'accent rythmique par exemple). L'exemple du

11. Nous menons une recherche didactique (en cours) à partir du corpus oral CFPP 2000 (*Discours sur la ville. Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000*), composé de 600 000 mots et accessible en ligne (initié par le Laboratoire SYLED-EA2290, Sorbonne nouvelle, Paris 3).

film *De vrais mensonges* de Pierre Salvadori (2010), ressource numérique facile d'accès (*youtube*), illustre notre démarche et constitue un terreau intéressant pour saisir à grands traits les mécanismes, comme le feraient bien d'autres corpus oraux (cf. extrait ci-dessous).

L'extrait met en scène les tensions communicationnelles de deux interlocuteurs (Émilie et son patron) :

- Est-c(e) que j'peux me permett(re) de vous déranger deux p'tites minutes ?	- Chute du /E/ caduc ou schwa (j'peux/p'tites/est-ce) - Effacement de la consonne (R) dite liquide ou faible (permettre)
- Voilà... J' me d'mandais s'i(l) y avait un problème	Effacement de la consonne (l) et réduction de la syllabe prononcée (si yavait) =[sjav]
- Ça va p'têt(re) vous pa(r)âit(re) stupi:de / mais d(e) puis qu' je sais qu' vous avez fait eeuh.. sciences po, Harvard, ou j' sais pas quoi / j'arrive plus à vous parler (...)	Chute du schwa (qu'je sais) et resyllabation avec un assourdissement régressif [tɥy]. Chute du schwa et resyllabation et assimilation (sonorisation) [gʒøʂ] et [gvuzav]
- Moi aussi vraiment j'suis désolée d(e) vous dire ça mais / mais j'arrive plus à rien vous d(e)mander	Transformation de l'entourage consonantique Je suisà j'suisà (ch)uis désolée

En fonction des difficultés récurrentes des apprenants non natifs, nous proposons :

– Étape 3 : De porter une attention sur l'entourage syllabique des voyelles et la chute de /E/. Il est pédagogiquement intéressant d'envisager les conséquences de l'effacement du /E/ caduc (ou schwa) à l'intérieur d'un mot, responsable d'un grand nombre de distorsions, conditionnées par la variabilité intrinsèque et naturelle (*j'suisà (ch)uis*). La chute de la voyelle réduit le nombre de syllabes dans une même unité et donne cette impression de compactage du langage parlé (*(ch)uis désolée*).

– D'attirer l'attention sur des zones plus changeantes que d'autres comme les consonnes // ou /R/. Certaines zones de la langue subissent plus de changements que d'autres. Tout un travail d'articulation entre prononciation et syntaxe est possible en réception, puis pour acquérir de nouvelles habitudes de prononciation : on entend par là que le sujet développe des comportements verbo-moteurs nouveaux en langue cible.

– D'aborder la prononciation à partir de certains éléments morphosyntaxiques. Habituellement traités dans les tâches écrites, les éléments comme les pronoms, les prépositions, les conjonctions, ou encore les formes verbales et interrogatives sont souvent tributaires de la représentation orthographique que l'apprenant a en mémoire, car elles sont travaillées à l'écrit. Une sensibilisation est possible, sur la réduction de la prononciation et la transformation syllabique dans les cas de :

– pronoms (*i(l) m'dit d'venir*),

- prépositions (*pas d'ticket d'caisse*)
- conjonctions (*il y a qu'les produits qu'j'aime*),
- interrogatives (*Qu'est-ce qu'il y a ? / qu'est c'qu'(il) y a ? t'es où qu'est-c'tu fais ?*).

Le cliclique pré-verbal *ne* rarement prononcé dans les usages parlés (Gadet, 1997) contribue à la réduction de l'unité parlée (*ce n'est pas le mien ? / c'est pas le mien / pas le mien*), sans compter que la syllabe en initiale d'unité parlée s'affaiblit. Ainsi on passe de cinq syllabes prononcées à deux, ce qui en modifie la représentation.

– Appréhender la configuration revisitée de la liaison : elle représente 50 % des cas d'enchaînements ou liaisons, (*ils aiment les âmes pures / i(z)aiment les(z)âme...*, ou encore les expressions toutes faites (*tout à coup, tout ou rien*) qui présentent une proportion importante d'enchaînements et de liaisons systématiques. Ces sons en contact retracent les limites syllabiques dans les cas : déterminant + nom ou pronom, déterminant + verbe (*vous (z)avez*). L'enchaînement systématique forme un tout indivisible à l'oreille et c'est cette représentation qu'il convient d'ajuster en réception puis en production.

Une telle approche des traits parlés aide à la construction de la conscience métaphonologique et/ou métagrammaticale de l'oral : l'apprenant posera alors de plus en plus de questions sur les tournures parlées qui se transforment, en les comparant aux prononciations isolées ou plus standard qu'il aura préalablement apprises. Il pourra en mesurer le caractère fluctuant tel qu'il y sera confronté dans l'environnement social et sera préparé à en comprendre la variabilité intrinsèque pour mieux en traiter le sens. C'est là le chemin vers un meilleur contrôle des mécanismes parlés. De la compréhension globale en tant qu'auditeur, à la reconnaissance d'indices plus précis « dans une conversation informelle entre natifs » (Cadre, 60), l'apprenant a besoin d'être accompagné pour que s'opèrent les inférences nécessaires au traitement du sens lorsqu'il est exposé à la langue cible. Notre expérience de formation a souvent montré que l'explicitation des mécanismes, reliés à la « représentation de l'oral » par la matérialité graphique est une aide au développement de la conscience phonologique et susceptible de mener vers des automatismes.

La dimension variationnelle de la phonétique n'exclut pas la discrimination auditive qui fait l'objet d'une systématisation dès les niveaux A1/A2. Si l'apprenant sinophone ne distingue pas (*sushi/souci*) ou ne prononce pas deux consonnes qui se suivent (*p(R)énom*), la connaissance des modes et lieux articulatoires reste une aide à la phonétique corrective, comme le proposent depuis longtemps les traités de phonétique ; ce volet n'a pas lieu d'être développé ici.

DES NORMES DE PRONONCIATION AUX SITUATIONS COMMUNICATIVES

Bien mener une activité orale, c'est encourager l'interaction dans laquelle s'édifie la compétence du sujet. Une compétence de production n'est pas un catalogue hiérarchisé d'occurrences linguistiques et fonctionnelles ; l'apprenant fait des choix délibérés ou non (contexte, choix d'un genre, d'une intonation ou d'une posture). Pour la clarté de l'exposé, le praticien peut envisager deux pôles sur lesquels il peut simultanément centrer la planification langagière :

le pôle interactionnel : il fait appel aux savoir-faire et stratégies socio-linguistiques nécessaires à l'échange. Les micro-fonctions que l'apprenant doit savoir contrôler pour agir sont autant de moyens utilisés pour équilibrer et mettre en œuvre ses ressources (*obtention de services, discussion formelle*). Ce pôle demande à l'apprenant de savoir anticiper, organiser son message, prévoir ce qu'il va dire. Ces besoins (savoir-faire) doivent clairement être identifiés par le praticien,

le pôle structurel : il concerne les ressources ou variables linguistiques susceptibles d'influencer l'action en cours et les indices que l'apprenant doit fournir pour favoriser la nouvelle construction langagière. L'enseignant présélectionne certains de ces indices (composantes phonétiques, lexicales en présence) sans que cela devienne un cloisonnement distancié et compartimenté du projet interactionnel. Par exemple, quel type de syntaxe ou de particularités lexicales est attendu dans telle explication de causalité ? Quel relâchement de prononciation est possible dans telle situation informelle ? On pourra organiser une centration sur l'oralité en termes de sous-objectif communicatif, dans lequel peuvent par exemple figurer des mots du discours (phatiques) pour le maintien de la cohésion discursive ou encore des expressions parlées (*se casser la tête, prendre son pied*) traitées dans des micro-corpus oraux.

Plusieurs orientations pédagogiques sont dès lors possibles : comparer les mécanismes de l'oral avec ceux de l'écrit pour mettre en évidence l'organisation des énoncés parlés (Rouayrenc, 2010), adapter son langage à divers contextes d'échange selon un choix délibéré d'indices : un extrait de corpus prélevé dans la classe, comme le suggèrent Boulton et Tyne (2014), peut faire l'objet d'une activité, travailler le contrôle des normes parlées, voir comment se joue le *matériau variationnel* qui va de la prononciation vers les autres composantes du discours (lexique, syntaxe), allant d'une norme surveillée (*je vous demande de prendre place*), courante ou plus familière en contexte privé. Tout en traçant une médiane qui correspond à une norme standard et utile en didactique des langues, la sensibilisation à des *normes situationnelles* (Weber, 2010) est désormais souhaitable. Qu'il s'agisse du relâchement de la prononciation (*ouais !*) de la syntaxe (*t'as d'la monnaie ?*), gardons à l'esprit que le contrôle des normes est source d'autonomie. Ces caractéristiques fonctionnelles sont

hautement pragmatiques et influencent la coopération dans l'échange (au sens où l'entend Grice (1979).

Les marqueurs langagiers sont autant de connaissances décomposables et recomposables dans la dynamique langagière, même si nous nous limitons dans cette intervention au domaine de la prononciation. Celui de la syntaxe parlée peut également faire l'objet d'une déconstruction momentanée des indices pour mieux en comprendre les contours (les structure inachevées, sans verbe, les procédés anaphoriques, les troncations, les marques d'organisation et de cohérence, mais aussi les corrélations intonation/syntaxe ou celles des gestes et de l'intonation). La variation langagière (ou registres de langue), les règles de comportements et les rituels d'échanges (politesse, degré de conventionnalité) qui font partie du pôle interactionnel de l'interaction verbale peuvent également être prélevées, isolées et faire l'objet d'une sensibilisation consciente et raisonnée.

Soulignons que ces éléments sont intégratifs et non linéaires et apparaissent transversalement dans les compétences mobilisées ; ainsi, à chaque cadre interactionnel socialement situé, son pôle structurel à planifier. Pour l'apprenant, l'attention augmente et forge les *compétences autorégulatrices* au fur et à mesure que l'action participative augmente (Bourgeois et Chapelle, 2006). Ainsi en donnant au sujet les moyens d'agir sur sa propre progression en langue, c'est la perception *d'efficacité personnelle* (Bandura, 2003) qu'il mobilisera car il s'appuie sur sa capacité à organiser ses comportements langagiers.

POUR CONCLURE

En essayant de revisiter l'approche de la prononciation telle qu'elle est présente dans les usages naturels, nous avons souhaité ouvrir les portes de la dynamisation des réflexions sur la langue en didactique. Cet angle d'attaque complémentaire à ce qui est déjà pratiqué, pose de nouvelles questions à l'enseignant, confronté à la compétence langagière à enseigner. Nous terminerons cet exposé par les témoignages de praticiens et futurs praticiens recueillis dans le cadre d'une recherche (2014, en cours)¹² qui ont abordé le français parlé naturel avec leurs apprenants à partir de corpus oraux. Les discours rétroactifs des enseignants portent sur des actions pédagogiques menées en milieu hétéroglotte (Allemagne, Brésil, Colombie, Mexique, Turquie entre autres) ;

12. Corpus d'activités et de rétroactions didactiques recueilli en 2013 et 2014 - *Enead* (enseignement en ligne, Sorbonne nouvelle Paris 3) de praticiens intervenant en FLE dans les pays non francophones.

L : *Personnellement, ce travail m'a permis de réfléchir sur ma conception de l'oral ; comprendre comment fonctionne le discours parlé n'est pas évident et en dégager des outils pédagogiques accessibles aux apprenants étrangers encore moins.*

J : *On ne peut que déplorer le peu de place accordée aux corpus oraux et à l'étude de ces corpus oraux pour leur contenu intéressant.*

P : Je me rends compte que je n'avais pas pris conscience que les traits de l'oral, par leur variété, pouvaient donner lieu à autant d'activités d'apprentissage et je me limitais plutôt, en classe, à des remarques plutôt qu'à des activités à part entière.

Ces quelques lignes reflètent certains des ressorts de la professionnalisation relative à la réflexion didactique (Cicurel, 2011) dans le mouvement de reconfiguration des représentations de l'oral que ces praticiens ont été amenés à ajuster, avec la volonté de donner sens à leur démarche d'enseignement – apprentissage.

Bibliographie

- BANDURA A. (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- BEACCO J. C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BENTO M. (2007), « Le français parlé : une analyse de méthodes de FLE », dans Abecassis M., Ayooso L., Vialleton E., *Le français parlé au XXI^e siècle : normes et variations dans les discours et en interaction*, Vol. 2, Paris, L'Harmattan, p. 191-212.
- BERTRAND O. et SCHAFFNER I. (coord.), (2010), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Paris, éd. Polytechnique.
- BLANCHE BENVENISTE C., JEANJEAN C. (1987), *Le français parlé*, Paris, Didier Érudition.
- BLANCHET P., ASSELAH-RAHAL S. (2009), « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues? » Blanchet P., Moore D., et Asselah Rahal S., (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : EAC/AUF, p. 9-16.
- BOUCHARD R., CORTIER C. (dir.) (2008), « Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ? » *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette.
- BOULTON A., TYNE H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus. Démarche pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- BOURGEOIS E., CHAPPELLE G. (2006), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF.
- CAPPEAU p., (2001), « Faits de syntaxe et genres à l'oral », *Le français dans le monde* numéro spécial *Oral : variabilité et apprentissages*, p.69-77.
- CAPPEAU P., GADET F. (dir.) (2007), « L'exploitation sociolinguistique des grands corpus », *Revue française de linguistique appliquée* 1/2007 (Vol. XII), p. 99-110.
- CARTON, F. (dir.) (2001), *Oral : variabilité et apprentissage*, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette.
- CARTON F., ROSSI M., AUTESSERRE D., LÉON P. (1983). *Les Accents du Français*. Paris, Hachette.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, (1^{re} éd. 1985).
- CICUREL F. (2011) *Agir professoral et interactions dans l'enseignement des langues*, Paris, Éd. Didier.
- FONAGY Y. (1983), *La vive voix, Essais de psychophonétique*, Payot, Paris.
- GADET F. (1997), *Le français ordinaire*, Paris, A. Colin.
- MORIN Y. C. (2000), « Le français de référence et les normes de prononciation », Francard M., Geron G., Wilmet R. édés, *Le français de référence*.

- Constructions et appropriations d'un concept. Vol 2. Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 91-135.
- RENARD R. (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.
- ROUAYRENC C. (2010), *Le français oral. L'organisation de l'énoncé oral*, 2 vol., Paris, Belin sup.
- SIMON A. C. (2001), « Français de référence et segmentation du discours oral, l'exemple de la phrase », dans Francard M., Geron G. Wilmet R. (2007), *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Vol 2. Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 345-358.
- SIOUFFI G. (2010), « Quelle (s) grammaire (s) pour enseigner la variété ? », *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Bertrand O. Schaffner I. coord., Paris éd. Polytechnique, p. 29-47.
- VALDMAN A. (1998), « La notion de norme pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère », Bilger M., Van den Eynde K., Gadet F. (dir.), *Analyse linguistique et approches de l'oral*, Leuven-Paris, Peeters, p. 177-188.
- WEBER C. (2008), « La modélisation de l'oral, une démarche timide... Effets de quelques représentations de l'oral sur l'enseignement » *L'oral en représentation(s)*, Parpette C. & Mochet A. (dir.) M., Ed. EME Louvain, p. 51-68.
- WEBER C. (2010), « Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? », *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement - apprentissage*, Bertrand O. et Schafner I. (dir.), Paris, Éditions de l'École Polytechnique, p. 169-184.
- WEBER C., (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, Collection « Langues et didactique », 334 p.

A pplication de l'Approche Perceptuelle à l'acquisition de la morphosyntaxe en FLE

YVES SIMARD

MAÎTRE DE CONFÉRENCES HONORAIRE,
ENSEIGNANT-CHERCHEUR RETRAITÉ DU CLA DE L'UNIV.
DE FRANCHE-COMTÉ (UFC),
ANCIEN RESPONSABLE PÉDAGOGIQUE DU MASTER
APPROPRIATION DU FRANÇAIS LANGUE NON MATERNELLE
ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE
À L'UFR-SLHS DE L'UFC-BESANÇON,
CHERCHEUR ASSOCIÉ, LABORATOIRE ELLIAD – UFC, PÔLE CLD.

Dans la continuité de la thèse en morphophonologie historique du français¹³, comme enseignant-chercheur dans de nombreuses universités francophones¹⁴, nous avons développé deux axes d'enseignement et de recherche. Nos travaux ont d'abord porté sur la grammaire du français dans le cadre de la pédagogie de l'oral en FLE. Par la suite et parallèlement, enseignant-chercheur en Côte d'Ivoire¹⁵, nous nous sommes mis à l'étude des productions en français, essentiellement orales, des locuteurs non scolarisés d'Afrique francophone¹⁶.

Il ressort donc de notre longue expérience dans la formation universitaire des professeurs de FLE ainsi que de nos recherches sur l'acquisition non guidée du français, constituant un des facteurs de l'émergence de l'haïtien et expliquant les formes du français des non-scolarisés de Côte d'Ivoire, qu'un *système d'aires perceptuelles* n'existe pas qu'aux niveaux phonologique et intonatif mais aussi au niveau de la morphosyntaxe. Nous en avons fait la démonstration dans un article paru en 2008 (Simard, 2008). En effet, les marqueurs grammaticaux étant des indices sonores, soit les *formes phoniques d'unités à information*

13. Thèse soutenue à Strasbourg 2 en 1973, portant sur les *nouveaux marqueurs de l'interrogation en français tels qu'attestés dans un corpus de 13 textes majeurs des XII^e et XIII^e siècles.*

14. Montréal, Ottawa, N'Djaména, Abidjan, CLA-Université de Franche-Comté et Conakry.

15. Professeur à l'ENS d'Abidjan et chercheur à l'Institut de Linguistique Appliquée [ILA] de l'Université d'Abidjan (Cocody), dans l'équipe du Professeur Suzanne Lafage (1979 – 1989).

16. Références des principaux articles sur l'acquisition non guidée du français en Afrique Noire francophone : (Simard, 1981), (Simard, 1994a), (Simard, 1994b) et (Simard, 1998).

grammaticale et non référentielle, il nous est apparu que l'Approche perceptuelle telle que présentée par Élisabeth Lhote (Lhote, 1995) pouvait être étendue à l'Enseignement/ Apprentissage [E/A] de la morphosyntaxe d'une Langue Vivante Étrangère [LVE]. Comme pour l'intériorisation des unités phonologiques et des éléments intonatifs, *l'enseignement d'une LVE donnée fait en sorte que se développent chez l'apprenant de nouvelles aires perceptuelles au niveau de la morphosyntaxe, incluant le lexique*, lui permettant ainsi d'intérioriser la grammaire de cette langue-cible et de produire des Actes de paroles conformes à cette grammaire.

S'agissant de morphosyntaxe, *développer de nouvelles aires perceptuelles* signifie que l'apprenant doit arriver à établir « un ensemble de relations entre des unités de même nature » (Lhote, 1995 :124), autrement dit à classer les unités porteuses de sens dans les bons paradigmes à partir des *indices sonores* qu'il aura perçus.

Cet article n'est qu'un court extrait d'un ouvrage en préparation consacré à l'Enseignement/Apprentissage de la grammaire du français. Ce dernier regroupera tout le matériel accumulé dans les enseignements et la recherche en Pédagogie de la grammaire ainsi que les principaux articles relatifs à ce domaine¹⁷. Son principal objectif est de présenter une nouvelle méthodologie qui veut rompre avec une approche encyclopédique de l'apprentissage de la grammaire pour la remplacer par une pédagogie relevant de la psychomotricité. Il s'agit alors d'amener l'apprenant à « **écouter avec ses oreilles et non plus avec ses yeux** »¹⁸, permettant ainsi la perception d'indices sonores qui lui feront intérioriser les différents paradigmes constituant la grammaire du français. Nous situant en psychomotricité, cette approche méthodologique va donc correspondre aux quatre phases mises en œuvre par les locuteurs lors du processus d'interaction langagière, à savoir écouter¹⁹ – **percevoir – comprendre – produire**.

Une fois présentés l'objet de l'E/A d'une LVE et le rôle spécifique joué par l'enseignant pour justifier la méthodologie proposée, seront exposés les fondements théoriques de l'approche perceptuelle tels qu'élaborés par Élisabeth Lhote, et accompagnés de l'analyse de quelques productions illustrant cette approche au niveau phonologique.

L'approche perceptuelle bien définie, quelques exemples serviront à démontrer qu'acquérir la morphosyntaxe d'une LVE, c'est aussi intérioriser, tout comme pour la phonologie, de nouvelles aires perceptuelles.

17. Principaux articles relatifs à la grammaire du français : (Simard, 1995), (Simard, 2001), (Simard, 2002) et (Simard, 2006).

18. L'enseignement des LVE, du français en particulier, reste trop souvent inspiré par l'écrit, défaut auquel n'échappent pas non plus de nombreux linguistes.

19. Pour une présentation complète de la notion « écouter » dans l'interaction langagière, Voir E. Lhote (1995) dans ses chapitres 3 et 4.

L'objet de l'Enseignement /Apprentissage [E/A] d'une langue vivante étrangère [LVE] et le rôle de l'enseignant

APPRENDRE UNE LVE ET LE RÔLE SPÉCIFIQUE DE L'ENSEIGNANT

Il semble nécessaire de préciser qu'une langue n'est pas une matière scolaire, comme le sont par exemple les maths ou l'histoire. D'ailleurs, on ne devrait même pas parler d'apprentissage d'une langue, mais de *l'acquisition de la capacité à interagir dans des événements de communication au sein d'une communauté langagière qui nous est étrangère*, soit *La Compétence de communication* (Hymes, 1984). L'individu doit donc acquérir les formes et les usages qui constituent l'interaction verbale au sein d'une communauté de même que la connaissance de la communauté elle-même.

Ce concept de *Compétence de communication* Dell Hymes l'a développé après avoir défini clairement tout ce qui composait un *Événement de communication* (**speech event**). Cet « événement » est *la langue elle-même manifestée au sein d'une communauté*, abolissant ainsi l'opposition saussurienne entre « langue » et « parole », qu'il représente dans son modèle **SPEAKING**, où les huit paramètres qui y sont définis relèvent de la *Compétence de communication*. Ce modèle a été présenté en français d'abord par Bachman et alii (Bachmann, Lindenfeld et Simonin, 1981)²⁰, puis repris par Bérard (1991). C'est la présentation synthétique de cette dernière (Bérard, 1991 :22) que nous reproduisons partiellement ci-dessous.

Modèle **SPEAKING**

Setting: cadre physique et psychologique de l'échange.

Participants: tous les participants, qu'ils prennent ou non une part active à l'échange. [...]

Ends: finalités=but ou intentions et résultants de l'év. de communication.

Acts: Actes = contenu du message (thème) et forme.

Key: Tonalité...

Instrumentalities: Instruments, moyens de communication, canaux, codes.

Normes: normes d'interaction et normes d'interprétation [...]²¹

Genre: genre = type d'activité de langage.

Bien qu'il ait été largement diffusé en Europe, ce modèle de Hymes n'y a jamais vraiment été utilisé. Mais, si on met en œuvre, comme nous le faisons personnellement depuis très longtemps, ce modèle **SPEAKING**, tant en *Compréhension* qu'en *Expression*, il est très facile d'amener l'apprenant à distinguer ce qui se fait de ce qui ne se fait pas dans une communauté langagière donnée.

Si la finalité est « la capacité à interagir... », il nous semble nécessaire de préciser que l'enseignant de FLE n'est pas un enseignant au sens

20. Pour une présentation complète et détaillée du modèle **SPEAKING**, voir (Bachmann, Lindenfeld et Simonin, 1981) pages 71 à 76. Cependant, puisque Hymes a présenté ce modèle en 1972, il est évident que le contenu des paramètres a bien évolué depuis cette date comme nous le faisons remarquer à propos du paramètre « **NORMES** ». Mais ce modèle demeure encore aujourd'hui le seul, pour nous, qui permette l'analyse et la compréhension de toute interaction langagière.

21. Depuis les travaux de Hymes, est paru *La Norme linguistique*, (Bedard et Maurais 1983), où l'on trouve Aleong S., (1983) [Voir Sitographie] qui est à nos yeux le seul travail, à ce jour, à exposer aussi clairement la question des normes au sein des communautés langagières.

strict du terme, mais beaucoup plus un « coach » comme pour une activité sportive. Il doit *apprendre à faire dans un milieu donné*, faire acquérir à ses apprenants une nouvelle psycho-motricité.

CE QUI EST RETENU DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION DANS LA PRÉSENTE ÉTUDE

D'un point de vue scientifique, la *Compétence de communication* se divise en deux catégories de compétences, la *Compétence langagière* et la *Compétence référentielle*²². La *C. langagière* a trois composantes : -morphosyntaxique, interactionnelle et discursive. Travaillant sur l'apprentissage de la grammaire à l'oral, notre recherche ne porte donc que sur la *composante morphosyntaxique*, soit : Morphologie, Syntaxe, Lexique et Phonologie. Il y a d'autres constituants de cette composante, mais ils n'ont pas été retenus pour cette étude.

L'approche perceptuelle : fondements théoriques et analyses de productions

Il serait irréaliste, dans un article aussi court, de vouloir synthétiser un ouvrage tel que *Enseigner l'oral en interaction* (Lhote, 1995), à la fois complexe et novateur aux plans scientifique et méthodologique. Nous n'allons retenir que quelques principes forts concernant l'acquisition de nouvelles aires perceptuelles au niveau phonologique qui s'appliquent évidemment à l'intériorisation de la morphosyntaxe.

ACQUISITION DE NOUVELLES AIRES PERCEPTUELLES AU NIVEAU PHONOLOGIQUE

Écouter, Percevoir, Comprendre et Construire des aires perceptuelles
Les notions-clés à définir dans le cadre de *l'Approche perceptuelle* sont *Perception* et *Compréhension*. La perception découle de *l'Écoute* et écouter de la parole (Lhote, 1995 :119) « ce n'est pas écouter des suites de sons », car la parole n'est pas faite d'une suite de sons mis bout à bout mais c'est procéder à ce qu'elle appelle *l'écoute active*, c'est-à-dire la *perception*, qu'elle définit (1995 :130) « comme un passage entre *un niveau sensoriel* et *un niveau cognitif* ». Arriver à un niveau cognitif c'est déboucher sur la *compréhension* qu'elle définit ainsi (Lhote, 1995 :120, Note 2) :

« Comprendre un discours au sein d'une énonciation²³, ce n'est pas seulement reconnaître et comprendre des unités et des structures linguistiques, c'est construire le réseau de sens qui associe une

22. Reprise des Compétences énoncées dans (Moirand, 1990) mais avec une répartition différente des compétences et de leurs composantes.

23. Nous substituons la notion « événement de communication » à celle de « énonciation » utilisée par E. Lhote.

production sonore concrète à l'acte social d'un locuteur déterminé, dans une situation précise d'échange, et l'interpréter. »

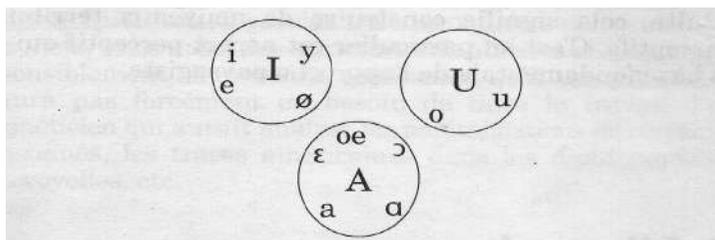
Autrement dit, c'est participer à un « événement de communication » et comprendre ce qu'il s'y fait en mettant en corrélation tous les paramètres qui le constituent.

Et *l'écoute active, la perception*, débouche sur « la construction des relations perceptives » (1995 :126) qui fait que l'individu se construit, dans sa langue, un système d'aires perceptuelles, qui consiste à regrouper dans la même aire plusieurs sons²⁴.

Le fonctionnement perceptif

Avant de démontrer que cela s'applique aussi à la composante morphosyntaxique, il est indispensable de présenter sa démonstration concernant « le fonctionnement perceptif », soit les aires perceptuelles que l'individu s'est créées dans sa L1, et qui ne correspondent pas à celles de la LVE en cours d'acquisition. Pour cela, Lhote utilise le système phonologique des locuteurs arabophones en ayant précisé au préalable que le principal problème, dans l'apprentissage d'une LVE, était « la différenciation des voyelles entre elles et non pas seulement des différenciations deux à deux »²⁵ (Lhote, 124-125) :

« Pour bien expliciter le problème, on peut schématiser le fonctionnement perceptif d'un arabophone confronté aux voyelles françaises²⁶ :



Quand un arabophone entend du français, il a tendance à faire remonter à la surface son système initial de trois aires perceptuelles et à regrouper dans la même aire plusieurs sons qu'il n'a pas l'habitude de différencier catégoriellement les uns des autres. »

L'exemple ci-dessous sera utilisé pour présenter les activités proposées à l'apprenant pour l'intériorisation de nouvelles aires perceptuelles à partir de productions découlant de son « système initial ».

-Ex.(1) : arabophone : /tiavilibis/ (soit : « Tu as vu le bus ? »)

Nous nous appuyons aussi sur des productions d'apprenants de différentes origines.

Une description en termes de *Traits distinctifs* :

Généralement, pour expliquer l'Ex.(1), il est dit « que le son [y] n'existe pas dans la L1 du non-francophone et que c'est pour ça qu'il produit [i] ». Cette explication n'a aucun caractère scientifique et ne permettra jamais de comprendre pourquoi le son produit en français varie en

24. S'agissant de morphosyntaxe, nous préférons dire « plusieurs formes phoniques d'unités signifiantes ».

25. Ce constat « met à mal » l'approche méthodologique se fondant sur les paires minimales.

26. Elle utilise deux schémas, le premier présentant les voyelles du français avec leur vrai positionnement dans le trapèze vocalique. Nous n'avons gardé que le second, simplifié, et donc de lecture facile.

fonction de la L1 de « l'apprenant », comme on peut le constater dans les exemples ci-dessous.

– Ex.(2) : Jeune Ivoirien du sud non scolarisé : /tiavi lebis/ (soit : « Tu as vu le bus ? »)

– Ex.(3) : anglophone, Leonard COHEN : /au courant [fuzitif]/, pour (au courant [fyzitif]...)

– Ex.(4) : (en anglais), le mot « curfew » [kɜːfjuː], (étymon français : « couvre-feu »)

Pour analyser des productions, afin de réaliser par la suite les activités d'apprentissage appropriées, il ne faut donc pas raisonner en termes de « sons » mais en termes de *traits distinctifs* car ce que nous percevons ce sont des traits acoustiques et articulatoires. Mais, comme ce sont de *nouveaux gestes articulatoires* que nous produisons quand nous nous exprimons dans une langue étrangère, c'est la connaissance des aires de *Traits articulatoires distinctifs* du locuteur francophone que l'enseignant de FLE doit avoir, et donc que sa formation doit lui faire acquérir.

L'idéal serait de refaire le schéma comparatif de Lhote (1995) sous forme d'*aires de traits articulatoires distinctifs*, mais ce serait trop volumineux. Voici donc les 4 aires du francophone correspondant à l'aire unique /*palatal-fermé*/ de l'arabophone, réalisée sous la forme phonique [i]. Les analyses proposées ici ne portent que sur ces aires.

-fermé -palatal -non labial	-fermé -palatal -labial
-mi-fermé -palatal -non labial	-mi-fermé -palatal -labial

Illustration de l'analyse en termes de traits distinctifs : un cas de *perception visuelle* :

Mais avant de comprendre les mécanismes en jeu dans les productions des Ex. (1) à (4), nous comparons avec de la communication non langagière.

Nous prenons le système de communication des feux de signalisation « tricolores ». L'information est alors transmise par deux composants fonctionnels, deux « traits distinctifs » :

1° La couleur du feu allumé : *rouge* : « s'arrêter » – *jaune/orange* : « changement imminent » – *vert* : « passer »

2° La position du feu allumé :

– pour les feux verticaux :

haut = rouge, *milieu* = jaune/orange, *bas* = vert.

– pour les feux horizontaux (Très fréquents en Amérique du Nord)

À *gauche* = rouge, *au centre* = jaune/orange, à *droite* = vert.

Un feu de cette catégorie a aussi d'autres composants matériels mais ceux-ci n'entrent pas dans la transmission de l'information.

S'agissant de perception d'*indices sensoriels*, nous prenons l'exemple du *daltonien*, celui qui ne perçoit pas certaines couleurs ou qui en confond certaines comme le rouge et le vert. Nous nous posons donc la question, comme nous le ferons pour les différentes productions du [y] : **Q.** : « Que perçoit le daltonien dans "le feu tricolore" pour ne pas avoir d'accidents ? » **R.** : Il perçoit le trait *Position du feu allumé*. On peut donc considérer que l'un des deux traits est redondant, comme c'est souvent le cas pour les marqueurs grammaticaux d'une même unité.

Analyse des productions des Ex. (1) et Ex. (2) :

- [ti], [vi], [bis] : **Q.** : Que perçoivent dans le [y] produit par le francophone ces locuteurs arabophone et ivoirien pour réaliser [i] ? **R.** : Ils perçoivent à la fois un son et un geste articulatoire ayant les traits *Fermé – Palatal*. En effet, dans leur système phonologique respectif, le trait de *labialité* n'a aucune pertinence car celui-ci est toujours associé au trait *Vélaire*. Ce qui est donc prégnant dans leur système vocalique c'est le lieu d'articulation, l'opposition entre les « voyelles d'avant » et les « voyelles d'arrière ». Le trait *Fermé* étant aussi pertinent, ils vont donc produire une voyelle fermée-palatale, et une voyelle qui possède ces traits, pour eux, correspond au *geste articulatoire* qui produit la forme phonique [i].

- [lebis] vs [libis] : L'ivoirien se distingue de l'arabophone en produisant [le] pour l'article « le ». Contrairement au système vocalique de l'arabe, qui ne comporte que deux degrés d'aperture, celui des langues du sud de la Côte d'Ivoire en comporte quatre. Ainsi donc dans le [ø-œ] francophone, notre Ivoirien percevra le caractère *mi-fermé*, et donc tout naturellement il produit une *palatale - mi-fermée*.

Analyse des Ex. (3) et (4) (anglophones) :

- Alors, pourquoi Leonard Cohen interprétant en français une vieille chanson québécoise, « Un canadien errant » produit-il un [u] alors que tous les francophones ont bien dit « au courant [fyzitif] » ? Ce qui est prégnant pour l'anglophone, c'est le trait de *labialité*. Le fait que l'anglais possède des diphtongues et des triptongues, le lieu d'articulation varie à l'intérieur même du phonème, et ce qui est distinctif c'est le segment vocalique final car deux phonèmes peuvent avoir le même segment initial. C'est le cas des mots « hi » [hai] et « how » [hau] où la diphtongue contient deux lieux d'articulation et deux degrés d'aperture mais c'est le caractère final de [-labial] vs [+labial] qui crée deux aires perceptuelles différentes.

- L'ex. (4) est très intéressant car avec certaines consonnes, l'anglophone produit [ju]. Weinreich (1968) relève le même phénomène pour les russophones apprenant le français. Les locuteurs perçoivent les trois traits pertinents du [y] et produisent alors une forme de diphtongue contenant les caractères *fermé – palatal – labial*, rejoignant à la

fin le cas précédent que la labialité se manifeste sous la forme d'une vélaire. Mais en aucun cas ces non-francophones ne perçoivent de la *vélarité* car, comme on l'a vu avec le daltonien, on ne peut pas percevoir ce que nos sens « ne captent pas ».

Toutes ces productions démontrent que « l'intérêt de la théorie motrice de la perception, [...] réside dans la corrélation faite entre la perception et la production de la parole. » (Lhote, 1995 :123).

Extension à la morphosyntaxe

Comme cela a été dit précédemment, il faut considérer que *les formes phoniques des unités à information grammaticale* peuvent aussi être perçues comme des unités de même nature, même si ce n'est pas le cas dans la langue-cible ou dans le parler qui constitue la norme centrale d'une communauté langagière.

– Ex. (5) : dame française d'origine marocaine : **cette femme + il est très bien**²⁷

La locutrice d'origine marocaine vit en France depuis plus de 35 ans et y a eu des enfants scolarisés. C'est bien sûr une forme fossilisée mais qui prouve que, lors de son apprentissage, la distinction entre *la palatale fermée* et *la palatale mi-fermée/mi-ouverte* (en français contemporain) qui crée l'*opposition de genre* entre les marqueurs verbaux de « délocution » (Charaudeau, 1992) n'a pas été intériorisée, soit « il » et « elle ». Si son discours contient à la fois des [N féminin] et des [N masculin], il est donc très difficile pour l'interlocuteur de connaître le référent du pronom sujet. On constate ainsi que la non-différenciation catégorielle de deux unités vocaliques fonctionnelles a des répercussions importantes sur sa compétence grammaticale.

Conclusion de (Simard, 2008) en français véhiculaire de Côte d'Ivoire et chez les locuteurs à l'origine de l'haïtien :

Des mots perçus comme appartenant à la catégorie syntaxique [V], soit des « prédicatifs », ont perdu leur voyelle initiale [a], [e] ou [ø-o] car ces voyelles constituent en fait des marqueurs de [N] en français.

Nous ne donnons ici que deux exemples tirés de cet article de 2008 :

– Ex.(6) : enfant ivoirien : /tɔ̃ʃjɛ̃ kɔ̃mã pele lɥi/ soit : « Ton chien, comment il s'appelle ? »

– Ex.(7) : haïtien : /ɔktɔb rive tutmun nãpwɔblɛm/ soit en français : « Quand octobre arrive, tout le monde a des problèmes ».

Troisième argument permettant d'affirmer qu'apprendre la grammaire du français à l'oral c'est aussi se créer de nouvelles aires perceptuelles :

27. Conventions de transcription définies dans Blanche-Benveniste (1991).

Il nous est fourni par une particularité du français de Lorraine. Vous arrivez à Nancy et un passant interrogé sur la localisation de votre hôtel vous répond :

– Ex. (8) : « parler lorrain moderne » : **enfacelagare** ; soit en français « central » : enface + delagare

En français, tout complément de [N] est introduit par une *préposition* et une *seule*. En analysant cette production à la lumière des aires perceptuelles, on en conclut que dans le parler français de Lorraine « en face » est perçu comme appartenant à l'aire, au paradigme, des *prépositions* et qu'il ne vient même pas à l'idée du locuteur de « rajouter » un « de » puisqu'une préposition est bien réalisée devant « la gare », soit « en face » équivalant à « devant », en conformité avec sa grammaire intériorisée du français.

Voici donc trois productions qui tentent à démontrer que les locuteurs construisent bien dans leur parler des systèmes d'aires perceptuelles également au niveau morphosyntaxique.



Ouvrage en préparation

Ce qui précède n'est qu'un très bref extrait du début d'un ouvrage sur la grammaire du français qui devrait s'intituler *Interagir et Apprendre à interagir en français – grammaire du francophone*. Il est fondé, pour la description grammaticale, sur la *Typologie positionnelle* qui établit que le français contemporain est une langue qui « construit après » et qui de ce fait a toujours ses marqueurs grammaticaux devant le NOM et le VERBE ainsi qu'en début de PHRASE. Il est donc alors facile de fonder une pédagogie sur la perception d'indices sonores pour développer de nouvelles aires perceptuelles puisque les marqueurs grammaticaux occupent toujours la même position. On y trouvera aussi, pour chacun des composants de la grammaire du français, des Activités sensori-motrices constituées de tâches de discrimination perceptive telles qu'Élisabeth Lhote les a définies dans son ouvrage de 1995.

Bibliographie

- ALEONG S. (1983), « Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique », dans Bedard E. et Maurais J., (1983), *La norme linguistique*, Québec-Paris, CLF-Le Robert, p. 255 - 280. [Voir Sitographie ci-dessous]
- BACHMANN C., LINDENFELD J. et SIMONIN J. (1991), *Langage et Communications sociales*, Paris, Hatier/Didier.
- BÉRARD E. (1991), *L'Approche communicative*, Paris, CLE INTERNATIONAL.

- BLANCHE-BENVENISTE Cl. (1991), *Le français parlé études grammaticales*, Paris, Éd. CNRS.
- HYMES D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.
- LHOTE É., (1995): *Enseigner l'oral en interaction Percevoir, Écouter, Comprendre*, Paris, Hachette ; Coll. F / autoformation.
- MOIRAND S., (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- SIMARD Y. (1981), « Un cas de réduction vocalique en français populaire d'Abidjan », dans *Bulletin de l'Observatoire du français contemporain en Afrique noire* (Bull. de l'OFCAN), Paris INALF-CNRS et Abidjan ILA, N°2, 1981 ; p. 23 à 28.
- SIMARD Y. (1994a), « Amuïsement de voyelles initiales lors du processus de créolisation du français : Cas de l'haïtien et du continuum pré-créole de Côte d'Ivoire » dans Ramón Lorenzo (éd.), *A Coruña, Actes du XIX^e Congrès de Linguistique et Philologie romanes* (U. de Santiago de Compostela, 4-9 sept. 1989), Fundación Pedro Barrié de la Maza ; 8 vol., 6950 pages. Vol. VI, p. 761 à 769.
- SIMARD Y. (1994b), « Les français de Côte d'Ivoire », dans C. de Féral et F.-M. Gandon (éd.), *Le français en Afrique Noire - faits d'appropriation, Langue française N° 104*, Paris, Larousse, déc. 1994, p. 20 à 36.
- SIMARD Y. (1995), « Pratique grammaticale et Approche communicative » dans *La Didactique au quotidien, Le français dans le monde - Recherches et Applications / Numéro spécial*, Paris, Hachette, juillet 1995, p. 152-161.
- SIMARD Y. (1998), « Étude de l'intonation dans le français des locuteurs non scolarisés et scolarisés de Côte d'Ivoire », dans Queffélec A. (éd.), *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Aix-en-Provence, Publications de l'Un. de Provence, p. 367-377.
- SIMARD Y. (2001), « Français de Côte d'Ivoire : L'Actualisation du nom chez des locuteurs non scolarisés », dans Nicolai, R. (éd.), *Leçons d'Afrique filiations, ruptures et reconstruction des langues*, éditions Peeters, p. 484-496.
- SIMARD Y. (2002), « Etude des formes de sujets selon les "genres " », dans G. HOLTZER (éd.), *Recherches sur le français en Guinée, Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, Besançon, Presses Universitaires franc-comtoises, p. 89 à 110.
- SIMARD Y. (2006), « L'actualisation du nom dans la traduction de *Sozaboy* de Ken Saro-Wiwa par S. Millogo et A. Bissiri », *Journées scientifiques des Réseaux de chercheurs en langue et littérature de l'AUF*, « Appropriation de la langue française dans les littératures francophones de l'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'Océan Indien », Dakar, Université Cheikh Anta Diop, 23 au 25 mars 2006. Publication en ligne, « Réseaux des chercheurs de l'AUF ».
- SIMARD Y. (2008), « L'analyse de productions de non-scolarisés pour la connaissance du français et son enseignement », dans Borg S. et Berard E., *Terres de FLE N°1/2008*, Besançon, CLA-UFC (GER-FLINT), p. 119-134.
- WEINREICH U. (1968), « Unilinguisme et Multilinguisme », dans Martinet A., *Le Langage*, Paris, Gallimard-NRF Encyclopédie de la Pléiade, p. 646-684.

Sitographie

ALEONG S. (1983) : [http://www.cslf.gouv.qc.ca/bib_liotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4\[file\]=publications/pubf101/f101p3.html#ix](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bib_liotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4[file]=publications/pubf101/f101p3.html#ix)

Leonard COHEN, « Un canadien errant », Chanson de A. Gérin-Lajoie, Montréal, 1842 :

<https://www.youtube.com/watch?v=6V-Rth-NKk4>

Vers une approche holistique de la prononciation

BERNARD DUFEU

CENTRE DE PSYCHODRAMATURGIE, MAYENCE (RFA)

La spécificité du langage

« Connaître est un processus, pas un produit »
Jérôme Bruner

En raison de l'importance que revêt le langage dans notre développement physique, affectif, intellectuel, social et spirituel (notre conception de la vie, de l'homme...), nous ne pouvons réduire l'apprentissage d'une langue étrangère à l'enseignement d'un simple objet de savoir, comme dans le domaine de la physique ou des mathématiques. Parler, tout comme enseigner, implique toute la personne dans ces cinq dimensions. Parler n'est pas l'aboutissement d'un simple exercice intellectuel porté par des locuteurs interchangeable qui combinent habilement des structures, des mots ou des formules, parler c'est s'exprimer, communiquer et entrer en relation. Parler est l'expression de notre vie physique, affective, intellectuelle et relationnelle.

Il est donc important de passer d'une *Pédagogie de l'avoir* qui s'adresse à des apprenants à qui elle tente de transmettre un savoir à une *Pédagogie de l'être* qui se tourne vers les participants²⁸ et le groupe en présence. Cette pédagogie est orientée vers l'acquisition d'une connaissance de la langue étrangère, le savoir sur la langue étant subordonné à la connaissance. Dans ce contexte la langue n'est plus essentiellement apprise, mais vécue et acquise en action et en relation. Elle devient moyen d'expression, de communication et de relation entre les participants. Elle interpelle le participant en tant que personne et non uniquement en tant qu'apprenant. Elle permet d'établir

28. La différence terminologique entre « apprenant » et « participant » exprime leur différence de statut et de fonction.

une relation directe entre le locuteur et sa parole. Cette parole trouve, entre autres, sa signification à travers le rythme, l'intonation, le timbre de la voix.

Nous passons d'une langue fonctionnelle à une langue relationnelle dans laquelle les mots deviennent paroles et sont porteurs d'une signification pour les locuteurs. Plus la langue remplit ses trois fonctions essentielles, les fonctions expressive, communicative et symbolique²⁹, plus l'importance de la signification du message apparaît dans la communication entre les participants. L'intonation joue dans cette approche de la langue un rôle essentiel, car elle donne vie et résonance à la langue, elle exprime le contenu émotionnel du message, sa coloration subjective, ses connotations. Elle permet de ne pas rester à la surface des mots, elle leur confère leur poids et leur portée.

Le poids de la tradition

J'aimerais tout d'abord me concentrer sur trois aspects qui restreignent ou inhibent l'apprentissage de la prononciation : la langue des manuels et du discours scolaire, l'influence simplificatrice de la phonologie sur les exercices proposés par ces manuels et la notion de progression telle que la conçoit le CECRL.

LA NEUTRALISATION DES ÉCHANGES

L'apprentissage des langues est aujourd'hui encore tributaire de l'enseignement des langues classiques (latin, grec), à travers une approche essentiellement intellectuelle et consciente de la langue étrangère, ainsi qu'à travers la place dominante accordée à l'écrit et à la grammaire. En corollaire une place modeste est accordée à la prononciation au début de l'apprentissage.

La langue des manuels est souvent une langue édulcorée pour des raisons de fonctionnalité didactique. Les apprenants sont confrontés à une langue « filtrée » qui, en raison de la neutralisation des contenus, incite peu à l'expression corporelle, gestuelle ou mimique et ne facilite pas sa rétention mémorielle.

Parler une langue se limite trop souvent à un échange de formules qui ne tiennent pas vraiment compte de qui parle à qui, car les interlocuteurs sont le plus souvent interchangeables. Dans un tel contexte la prononciation ne joue qu'un rôle restreint.

Pour les apprenants la langue des manuels est doublement étrangère, ce n'est pas leur langue, puisque ce n'est pas leur langue maternelle et ce n'est pas leur parole, car on leur fait souvent reprendre des propos

29. Les autres fonctions du langage sont subordonnées à ces trois fonctions fondamentales.

qui ne sont pas les leurs ou qui ne sont pas en relation avec leurs désirs d'expression. Cette *double aliénation* a un impact inhibant sur l'apprentissage, la motivation, la rétention mémorielle et, naturellement, sur l'intonation.

L'affectivité y a peu de place, car on y parle beaucoup plus « sur » (sur le contenu des textes ou des documents présentés) qu'on ne « parle à » (aux participants du groupe). La communication y est essentiellement hiérarchique et souvent faussée du fait que le professeur pose des questions dont il connaît la réponse. Le plus souvent, quand il interroge, il contrôle en fait si les apprenants ont bien écouté ou bien compris. Les participants ne sont pas interpellés de manière holistique en tant que personnes mais dans un rôle d'apprenants. Il est normal que l'intonation soit tamisée dans ces échanges fonctionnels et se réduise le plus souvent à une intonation syntaxique.

Cette approche élitaire s'adresse avant tout aux « bons élèves », ceux qui disposent d'une mémoire conceptuelle et qui peuvent faire le passage de l'apprentissage abstrait à une application supposée concrète dans les exercices eux-mêmes abstraits de la salle de classe. Il importe donc de redonner vie à la langue en multipliant les activités qui redonnent vraiment la parole aux participants.

L'INFLUENCE RESTRICTIVE DE LA PHONOLOGIE

Beaucoup d'exercices présentés par les manuels utilisent les oppositions phonologiques pour conduire à la distinction entre des sons, par exemple entre [s] et [z], [ʒ] et [ʝ], [õ] et [ã]... Or introduire une opposition comme voie d'accès à la maîtrise d'un son inconnu dans la langue maternelle du participant, c'est souvent le confronter à la situation la plus difficile à maîtriser. Pour quelqu'un qui ne peut entendre la différence entre ces oppositions, celles-ci sont perçues comme des homophones. Mettre ces sons en opposition peut le conduire à un sentiment d'impuissance (je ne perçois pas ce que d'autres entendent).

Les oppositions phonémiques n'offrent qu'un crible grossier de présentation des différences entre deux sons³⁰. Ici aussi s'impose une vision globale de la prononciation telle que l'apporte la méthode verbo-tonale³¹ dans laquelle, le rythme, la mélodie, la position dans la syllabe, l'environnement segmental (présence des sons voisins), la gestuelle interfèrent entre eux et peuvent faciliter la perception et la production de sons inconnus.

Une analyse précise des erreurs en fonction de ces critères facilite la progression dans la correction d'un son et devrait précéder la construction d'exercices et le processus de correction (cf. Dufeu, 1977). Ainsi un grand nombre de germanophones prononcent sans problème un [g] suivi d'une voyelle comme dans <garçon> ou <Guy>, mais la majorité d'entre eux transforme ce [g] en [k] quand ce son est suivi d'un [ʁ], <La mer est grise> devient <La mer est crise>, <groupe> se

30. L'opposition peut être présentée en dernier, lorsque la maîtrise du son inconnu est acquise. Elle met alors en relief l'importance de cette différence en raison des changements de sens qui y sont associés.

31. Cf. Cureau, J. et Vuletic, B., 1976, Dufeu, B., 1976, Renard, R., 1971, ainsi que les articles de M. Billière et de P. Intraiva dans ce même numéro.

transforme en <croupe>, (ce qui peut prêter à sourire lorsqu'ils parlent de dynamique de groupe). Le nombre d'erreurs est un peu moins important quand le [g] est suivi d'un [l] [glas] ne devient [klas] que dans une proportion moindre, etc. Il y a donc toute une progression dans la difficulté de production en fonction de l'environnement du son.

Pour la correction du [ʁ], la progression se construira non en fonction de l'environnement sonore, mais de la place du son dans la syllabe.

À chaque erreur correspond une approche adaptée qui est établie à partir de l'analyse précise des facteurs qui influencent la perception ou la production. Pour ce faire, c'est plus aux phonéticiens qu'aux linguistes qu'il faut faire appel.

LA COMPARTIMENTATION DE LA PRONONCIATION DANS LES RECOMMANDATIONS DU CECRL

La notion de progression en prononciation dans le CECRL doit être, elle aussi, remise en cause. Selon les recommandations des descripteurs « La prononciation est clairement intelligible » en B1 et le locuteur « peut varier l'intonation » en C1 (CECRL, 5.2.1.4, p. 92). Il faudrait donc attendre le niveau B1 pour être facilement compris ou le niveau C1 pour introduire la nuance dans son expression.

C'est à toute la prononciation du français que les participants sont confrontés dès la première heure de cours³². C'est donc dès le début de l'apprentissage que ces compétences doivent être mises parallèlement en place, car prononcer est un processus psychomoteur ; plus une habitude s'installe, plus elle peut être difficile à corriger. Ici encore une approche globale de la prononciation s'impose en raison de l'interpénétration des différents facteurs qui la composent.

Si une progression prend sens, c'est dans la présentation en premier des particularités rythmiques de la langue cible, car le rythme constitue la base prosodique d'une langue, sur laquelle mélodie et sons viennent se greffer³³. Comme le rythme français a pour conséquence sur le plan rythmique une régularité du débit syllabique et sur le plan segmental une précision de l'articulation (cf. Dufeu, 2008), commencer par travailler sur le rythme facilite directement l'apprentissage segmental.

Vouloir créer un ordre dans la correction segmentale ne présente aucun avantage particulier, nous suivons ici aussi un des principes de base de la Psychodramaturgie Linguistique : *Suivre au lieu de précéder*. Tout comme en grammaire, c'est en fonction des erreurs qui apparaissent que nous traitons celles-ci et non en fonction d'une programmation antérieure et extérieure au groupe.

Plus que de programmation, c'est de connaissances sur l'interdépendance des différents paramètres de la prononciation et des pratiques qui permettent de les intégrer dans l'apprentissage que les enseignants ont besoin.

32. Tout comme ils sont confrontés, dès le premier texte du manuel, au système orthographique de la langue étrangère dans son ensemble.

33. Il serait plus adéquat de considérer rythme et mélodie comme des paramètres *infrasegmentaux* sur lesquels les sons se posent (cf. le schéma de la pyramide prosodique dans: Dufeu, 2008, sitographie).

Vers une approche holistique de la prononciation

La prononciation englobe la personne dans ses différentes dimensions, physiques, affectives, intellectuelles. Elle constitue la partie la plus physique et la plus affective de l'apprentissage, ce qui peut expliquer en partie le peu de place qui leur a été accordé dans une pédagogie fortement marquée par le rôle prépondérant de l'intellect. Il est donc important dans une vision holistique de l'apprentissage de leur redonner leur place. Nous esquisserons ici quelques pistes à partir de notre pratique.

RYTHME, MOUVEMENT ET POÉSIE

« Les acquisitions durables passent d'abord par l'action motrice »
Maurice Merleau-Ponty

Toute parole est mouvement, mouvement physiologique de la respiration sur laquelle elle repose, mouvement des cordes vocales, des organes articulatoires, de la gestuelle et de la mimique qui accompagne la parole pour l'illustrer, la compléter ou même la contredire. La parole est issue du mouvement et est soutenue par le mouvement. Il suffit d'observer un petit enfant allongé sur le dos, lorsqu'il prononce ses premiers sons, tout le corps participe à la production vocale. Cet accompagnement corporel se réduit au fur et à mesure que sa maîtrise de la parole se développe, mais cela montre bien l'importance du corps à l'origine et dans la production des sons. Le mouvement participe à la naissance de la parole et il peut donc contribuer à sa maîtrise dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

« La parole est un geste. »
Marcel Jousse

Il s'agit ici aussi de considérer le corps dans sa globalité et non comme un simple organe phonateur. Prononcer implique un mouvement de tout le corps. C'est à travers le travail de Marcel Jousse (Jousse, 1974, 1981) que nous avons été sensibilisé à l'apprentissage par le mouvement. Nous avons peu à peu établi une classification de mouvements en relation avec l'apprentissage des langues, sur les neuf types de mouvements que nous avons retenus actuellement, quatre d'entre eux concernent directement la prononciation : les mouvements rythmiques, mélodiques, segmentaux et sémantiques.

Les mouvements rythmiques

Le rythme constituant la base de la prononciation d'une langue, il est justifié de commencer l'approche de la prononciation par des activités qui font ressentir physiquement les caractéristiques du rythme français. Chaque langue développe une dynamique cinétique spécifique,

le rythme marquant le mouvement de base de celle-ci. Le français se caractérise par la régularité de son rythme. Pour le ressentir, nous proposons aux participants de frapper le rythme d'une phrase sur les cuisses plutôt que sur une table ou de marcher sur un énoncé de leur choix à deux. A marche sur le rythme de l'énoncé sans le dire, B se synchronise sur A ; lorsque B maîtrise ce rythme, A y associe la parole reprise en miroir par B. Les rôles sont ensuite inversés. Nous proposons parfois aux participants de faire le même exercice avec un proverbe en français et dans leur langue maternelle pour mieux percevoir la différence de dynamique.

L'interdépendance entre rythme et sons

Le rythme influence la prononciation segmentale, mais nous pouvons aussi utiliser les sons pour mieux percevoir et produire le rythme. Pour ce faire nous proposons aux participants (ou nous leur demandons de créer) des énoncés dans lesquels les consonnes occlusives prédominent, car ce sont les syllabes « occlusive + voyelle » qui permettent de mieux ressentir le rythme régulier du français (Tais-toi donc. /T'as tort. /Quand tu te tais tu te détends...). Nous faisons également appel à des poèmes dans lesquels les occlusives sont fréquentes et dont l'emploi ne choquerait pas leur auteur (Desnos : *Le pélican*, Tardieu : *La même néant...* cf. Dufeu, 1986).

Les mouvements mélodiques

Dans le domaine de la *mélodie*, l'accompagnement gestuel est évident, mouvement montant de la main pour la courbe intonative montante, mouvement descendant pour la courbe descendante. Nous y avons simplement ajouté la latéralité, mouvement montant à droite et mouvement descendant à gauche. Nous inscrivons ainsi le mouvement mélodique dans l'espace.

Lorsque nous utilisons ces mouvements dans l'apprentissage d'un poème³⁴, tout le groupe reprend en miroir les gestes de l'animatrice, puis dans un second temps, après plusieurs approches du texte au cours de la semaine, seule l'animatrice fait les mouvements et le groupe l'accompagne en disant le texte (voir photos dans Dufeu, 1986). Dans un troisième temps les gestes disparaissent, seule la diction du texte reste. Le mouvement n'est pas une fin en soi, mais un soutien passager qu'on retire lorsqu'il n'est plus utile.

L'accompagnement de textes en mouvement ne fait pas que faciliter leur prononciation, il soutient en même temps la rétention mémorielle, car il crée un ancrage du texte dans le corps. Il contribue donc au développement de la mémoire auditive, une faculté indispensable dans l'apprentissage d'une langue.

Les mouvements segmentaux

Nous accompagnons également de mouvements la production de sons qui posent problème. Nous utilisons ici la synergie du corps, qui

34. Les poèmes reflètent de manière condensée les caractéristiques rythmiques et mélodiques d'une langue. Ainsi dans la poésie classique, le français compte les syllabes, l'allemand les accents, ce qui reflète deux bases rythmiques différentes.

fait qu'un mouvement d'une partie du corps implique le corps dans son ensemble.³⁵ Prenons un exemple, le [s] fricative sourde est un son plus haut, plus rapide et plus tendu que le [z]. Or il n'est pas possible d'indiquer à un participant que pour bien prononcer le son [z] il faut faire vibrer plus doucement ses cordes vocales, ce contrôle est impossible. Mais nous pouvons lui proposer d'accompagner le son d'un mouvement freiné de la main ou du talon ou d'un frottement lent d'un pouce sur son autre main pour en faciliter la production.

Mouvement et perception. Les mouvements facilitent parfois non seulement la production d'un son, mais aussi sa perception. Il arrive, par exemple, que certains participants ne perçoivent pas auditivement la spécificité du son [y] (il est entendu et reproduit comme un [u] par les italoalphones et se rapproche du [ə] pour certains anglophones). Nous proposons d'accompagner ce son d'un mouvement rapide en vrille de l'index de la main droite vers le haut. En faisant le geste nous voyons souvent le [y] surgir spontanément³⁶. Parfois, dans un premier temps, les participants prononcent correctement ce son, mais n'en prennent pas conscience. C'est en prononçant ce son, toujours accompagné du même geste, dans différents contextes mélodiques et segmentaux, qu'ils perçoivent progressivement sa spécificité.

La majorité du temps, c'est par le canal auditif que la correction a lieu, mais dans certain cas c'est par le geste que le participant atteint la prononciation correcte puis sa perception. Le chemin suivi est alors : geste à production du son à perception de l'oreille.

Les mouvements sémantiques

Ils expriment gestuellement le sens des énoncés, mais ils ne sont pas séparés des caractéristiques rythmiques du mot. Quand j'accompagne de mouvements le poème de Yann Marzin « Il disait me **voir**, mais il était **aveugle** », c'est au moment où l'accent tonique a lieu, c'est-à-dire sur « voir » que je vais toucher de l'index la partie osseuse en dessous des yeux et c'est sur « veugle » que je vais cacher mes yeux avec mes deux mains (Voir photos dans Dufeu, 1986, p.19)³⁷.

Intégrer le corps dans l'apprentissage signifie aussi tenir compte de la distance de correction (la distance moyenne de l'enseignant lorsqu'il propose une correction ne permet pas de percevoir des nuances importantes), de la latéralité auditive (utilisation de la différence de perception entre les deux oreilles), etc.

L'EXPRESSION DE L'AFFECTIVITÉ

« J'appartiens à ce parti d'opposition qui s'appelle la vie »
Honoré de Balzac

Une langue vit, une langue se vit. Pour que les participants vivent la langue au lieu de l'apprendre abstraitement, une orientation vers une conception relationnelle de l'apprentissage des langues nous semble

35. Pour faire comprendre cette synchronisation du corps, nous proposons de faire plusieurs fois une croix avec la main droite, ensuite un cercle avec la main gauche et enfin les deux mouvements simultanément.

36. Ce geste doit être adapté aux participants, ainsi pour les Philippins il est souvent préférable d'accompagner le son d'un geste rapide en pointant du doigt à l'horizontale, comme si on appuyait sur un bouton de sonnette.

37. Voir également au sujet de la relation entre accent et geste : Régine Llorca, 2010.

nécessaire. Cette orientation est caractérisée entre autres par le fait que l'enseignant, dans sa fonction d'animateur, propose non plus des contenus programmés par des personnes extérieures au groupe (lecteurs des maisons d'édition, auteurs, ministères...), mais des activités-cadre qui stimulent le désir d'expression des participants, que ce soit dans le domaine du réel ou de l'imaginaire. Dans sa fonction d'expert de la langue, il les soutient en leur fournissant au fur et à mesure de leurs besoins les éléments linguistiques qui leur manquent, il propose des variantes pour élargir leurs possibilités d'expression et corrige les énoncés erronés. En d'autres termes il donne un cadre en fonction des besoins du groupe et ce sont les participants qui décident des contenus³⁸. Cela permet que ce soit leur parole qui s'exprime et qui par là même prene vie et non la langue doublement « étrangère » des auteurs des manuels (cf. la double aliénation indiquée plus haut).

La langue peut d'autant mieux s'intégrer qu'il s'agit de contenus rendus vivants par le fait que les locuteurs s'expriment et donc utilisent une intonation qui porte leurs propos. Cette intégration est renforcée par le fait que les nouveaux apports linguistiques correspondent à un besoin d'expression et non à un impératif pédagogique abstrait.

Il ne s'agit donc pas de proposer des situations qui stimuleraient leur affectivité, cela relèverait de la manipulation, mais simplement de leur proposer des activités qui leur permettent de s'exprimer en tant que personnes et non de réagir en tant qu'apprenants. L'affectivité retrouve alors automatiquement sa place dans la communication, car elle repose sur une adéquation entre les locuteurs et leur parole.

« *Le don des langues n'est autre chose que le don de l'écoute* »

Alfred Tomatis (1991) : *Nous sommes tous nés polyglottes*, Paris, Fixot, p. 15.

Redonner sa place à l'affectivité va conduire à une autre forme d'écoute. Il ne s'agit plus seulement de comprendre ce que l'autre dit, mais avant tout de comprendre l'autre. Il s'agit donc d'entendre non seulement ce qu'il dit, mais surtout ce qu'il exprime. Il ne suffit plus de décoder les énoncés, le sens *dénotatif* des mots utilisés par l'interlocuteur, mais de saisir la *signification* du message, son intention d'expression, et donc les connotations que l'énoncé transporte de manière sous-jacente.

« *Le sens hante le son* »

Paul Valéry

Ces connotations sont portées par les nuances rythmiques, mélodiques de l'énoncé et par le timbre de la voix. Comprendre ne relève donc pas seulement du « quoi », des structures et des termes employés, mais aussi et parfois surtout du « comment », qui révèle l'implicite du message.

Des exercices qui passent progressivement de la synchronisation ou de l'imitation à l'identification à l'autre peuvent sensibiliser les participants à cette écoute de l'intérieur. Cette sensibilisation développe un niveau de communication plus profond entre les participants.

38. C'est l'orientation qu'ont choisie certaines approches non conventionnelles telles que *Community Language Learning*, la *Psychodramaturgie Linguistique* ou *l'Approche relationnelle des langues* (cf. Dufeu, 1996 et www.psychodramaturgie.org).

L'APPRENTISSAGE DE LA PRONONCIATION A DES RÉPERCUSSIONS AU-DELÀ DE SON PROPRE DOMAINE

Développer les qualités nécessaires à l'acquisition d'une bonne prononciation, c'est développer en même temps des attitudes et aptitudes nécessaires à l'apprentissage de la langue en général et à la communication dans les relations humaines³⁹ : confiance en soi, écoute empathique, concentration, précision, sens de l'observation, flexibilité, plasticité intellectuelle, ouverture, curiosité pour ce qui est autre, effort de maîtrise face à la difficulté, acceptation et respect de la différence...

Cet apprentissage a également un impact social : *Bien prononcer, c'est faire un pas vers l'autre*. Une bonne prononciation nous rapproche de celui dont nous apprenons la langue et marque une forme de respect. Elle peut faciliter l'accueil et l'acceptation de l'autre par rapport à nous, car elle crée une image positive du locuteur et lui donne un bonus de sympathie, sans parler du fait que bien souvent une bonne prononciation masque certaines erreurs grammaticales et embellit la perception de notre compétence.

Il est donc nécessaire de multiplier les passages de l'approche conventionnelle à une pédagogie relationnelle dans laquelle la langue retrouve ses fonctions fondamentales (voir introduction) et dans laquelle le corps et l'affectivité retrouvent leur place.

Lorsque l'enseignant veille à ce que, quand les participants parlent, ils puissent s'exprimer en tant que personnes, l'affectivité et l'intellect accompagnent alors automatiquement leur expression et le corps retrouve sa place légitime dans ce processus. C'est donc dans le mode de communication entre les membres du groupe et dans le mode de relation à la langue que se trouve sans doute une des clés de l'approche holistique de la prononciation.

39. Sur l'importance de la prononciation dans l'apprentissage, voir dans la sitographie Dufeu, 2008.

Bibliographie

- DUFEU B. (1976), Ausspracheschulung im Französischunterricht. In *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*. N° 2, p. 144-155.
- DUFEU B. (1977), Die phonologisierte Ausspracheschulung. In Kelz H. (Edit.), *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung*. Hamburg, Buske Verlag, p. 147-162.
- DUFEU B. (1986), « Rythme et expression », dans *Le français dans le monde*, N° 205. p. 62-70 et correctif N° 208, avril 1987, p. 12-13.
- DUFEU B. (1996), *Les approches non conventionnelles*, Paris, Hachette.
- JOUSSE M. (1974), *L'anthropologie du geste*. Paris, Gallimard.

Sitographie

- DUFEU B. (2008), *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*,
http://www.franparler-oif.org/quickstart/site/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu.htm
- LLORCA R. (2010), *Voix, mouvement, accentuation*,
<https://www.youtube.com/watch?v=LYvmGyBuhjs>



Sensations et représentations

FRANÇOIS BLONDEL

RÉGINE DAUTRY-NORGUET

BEATRIX FIFE

JULIE VELDEMAN-ABRY

DOMINIQUE ABRY

CHRISTELLE BERGER

Faire corps avec la langue grâce aux techniques de l'acteur

FRANÇOIS BLONDEL

FORMATEUR, INSTITUT FRANÇAIS D'ESPAGNE

Les activités théâtrales en classe de langue sont réputées pour motiver les apprenants, les désinhiber, leur permettre de travailler la mémorisation, le tout de façon ludique. Cependant, notre idée du théâtre se résume trop souvent à l'interprétation d'un texte et à la représentation, ce que Peter Brook appelle « le théâtre bourgeois » (1977, chap. 1). Les activités pratiquées en classe sont donc fréquemment présentées sous forme de dialogues, de jeux de rôles ou d'improvisations, que les apprenants réalisent à l'aide de canevas. Leur préparation consiste surtout en un travail sur le lexique, la syntaxe ou les actes de communication. Ces activités permettent certes l'appropriation d'outils langagiers préalablement mémorisés et la prise de conscience du verbal et du non verbal. Elles aident aussi à articuler ou à ce qu'on appelle communément « mettre le ton », mais ce souvent avec un certain artifice, car un acteur non formé comme tel est plus en représentation qu'en action. Il fabrique ou imite plus qu'il n'incarne. Lors d'une situation où il sera amené à s'exprimer sans préparation préalable, l'apprenant cherchera ses mots, se concentrera sur la syntaxe, et reprendra ses habitudes de prononciation, faute d'avoir réalisé un véritable travail physique et sensoriel lui permettant de puiser en lui-même ce qui lui permet de s'approprier les sons et le phrasé de la langue cible.

« Enseigner le français, c'était pour moi communiquer à mes étudiants (...) tout le plaisir que je tirais de mon installation, de mon *emménagement*, si j'ose dire, dans la langue française, toute la joie que je puisais dans l'acte de *sortir* de moi-même pour devenir quelqu'un d'autre (...) pour me mettre à la place et dans la peau de ceux qui respiraient cette langue, vivaient cette langue, sentaient et se sentaient dans et par cette langue », écrit Akira Mizubayashi (2011, p. 196). L'auteur ne se limite pas à apprendre la langue, il se l'approprie comme un acteur s'approprie son personnage. Il fait corps avec la langue étrangère. Cependant, notre culture d'apprentissage, et parfois celle des

apprenants, nous limite bien souvent à une approche cognitive. Apprendre une langue ne serait-ce pas également l'adopter physiquement pour agir avec elle en toutes circonstances, et surtout pour mieux la percevoir et la prononcer ? Les enseignants sont peu formés pour transmettre cette approche non cognitive de la langue, pourtant nécessaire au travail sur la phonétique et la prosodie. Pour Akira Mizubayashi, la prononciation et le phrasé sont inhérents à la grammaire et au lexique. Selon lui, il ne s'agit pas de reproduire la musique, mais de s'en imprégner véritablement. Le travail de l'acteur ne consiste pas seulement à interpréter un texte, mais aussi à incarner un personnage, ses mouvements, sa respiration, son phrasé, son rythme. Plus qu'imiter, il doit puiser en lui-même ce qu'il devra modifier pour mieux donner corps et voix à son personnage. Selon Augusto Boal, « Les acteurs parlent, se déplacent (...) exactement comme nous tous dans notre vie quotidienne. La seule différence est que les acteurs sont conscients d'utiliser ce langage, et sont donc mieux préparés pour en faire usage » (1991, p. 13). Le travail quotidien de l'acteur consiste donc à réaliser de nombreux exercices lui permettant de travailler sa disponibilité aussi bien physique que sensorielle, d'être à l'écoute de lui-même et des autres. S'approprier une langue étrangère nécessite une préparation similaire : « cette langue venue d'ailleurs était pour moi l'objet d'un travail laborieux (...) comme l'a été le violon pour mon frère qui se l'est approprié, incorporé pour en libérer la musique » confie Akira Mizubayashi dans le même ouvrage (*Ibid.* p. 57).

Dans cette contribution, nous nous intéresserons à ces exercices de préparation et d'entraînement qui permettent à l'acteur d'être libre pour donner corps et voix à son texte. Nous explorerons des exercices adaptables en classe, en groupe ou en autonomie. Ces exercices fondés sur l'auto-exploration sensorielle et organique permettent de développer l'écoute, d'améliorer la perception, d'acquérir une certaine disponibilité pour obtenir une articulation plus fluide, et ce pour atteindre plus de liberté dans la prise de parole et dans les interactions.

R éapprendre à percevoir

Le musicien éduque son oreille pour identifier des notes, des rythmes, grâce au solfège, et acquiert progressivement une technique pour jouer de son instrument à force d'entraînement. Il devient peu à peu maître de son instrument, jusqu'à en connaître toutes les possibilités et devenir plus libre au moment d'interpréter les œuvres. L'apprenant de langue étrangère développe petit à petit ses capacités à comprendre

et à s'exprimer grâce à différents types d'exercices. Il a recours à des stratégies cognitives pour construire des phrases, employer le lexique adéquat, mémoriser, mais la phonétique est une compétence de nature organique, elle sollicite l'ouïe, et les organes de la parole. « La difficulté du jeu scénique est que l'acteur ne dispose que de lui-même, que de ce matériau mystérieux, perfide et changeant », affirme Peter Brook (1977, p. 156). L'apprenant de langue étrangère, quand il s'agit de prononcer ou de percevoir des sons, lui aussi ne dispose que de lui-même. Augusto Boal se demande « comment les émotions peuvent (...) se manifester "librement" à travers le corps d'un acteur si, précisément, cet instrument (le corps) est mécanisé, musculairement automatisé et insensible à 90 % de ses possibilités » (*Ibid.*, p. 59). Selon lui, « les sens sont capables de sélectionner ; même s'ils captent toutes les sensations, ils les présentent à la conscience selon une hiérarchie déterminée. (...) Cette sélection aboutit à une mécanisation parce que les sens sélectionnent toujours de la même façon » (*Ibid.*). Cette théorie n'est pas sans rappeler celle de Troubetzkoy selon laquelle chaque individu crée son « crible phonologique » (1939, p. 54). Tout le travail de préparation de l'apprenant-acteur consiste donc dans un premier temps à prendre conscience de ses propres mécanismes sensoriels pour mieux les modifier, et notamment amplifier ses capacités d'écoute. Plusieurs exercices destinés à cet effet semblent pertinents, appliqués en classe de langue, pour mieux préparer les apprenants à l'écoute, donc à la perception auditive.

L'ÉCOUTE PAR LE CORPS

L'auto-observation et l'exploration des sens font partie des bases fondamentales du travail de l'acteur. Afin de se rendre plus disponible pour découvrir d'autres mécanismes, il est important de bien connaître son propre fonctionnement. Les séances de travail commencent souvent par des exercices de relaxation consistant à prendre conscience, les yeux clos, des mouvements respiratoires, des tensions physiques, mais aussi des bruits, des plus proches aux plus lointains. On peut accompagner ces exercices en classe de FLE par de légers échauffements musculaires, notamment des muscles du visage, en les tapotant légèrement, et des muscles du haut du corps, en effectuant de légères rotations des épaules et de la tête. Cette phase de relaxation et de prise de conscience nous permet de nous recentrer sur nous-mêmes et facilite la concentration, donc la perception. On a trop souvent tendance à occulter ce type de préparation en classe de langue, or cela peut s'avérer très utile pour les apprenants, car les tensions provoquées par le monde extérieur, les possibles appréhensions de certains, peuvent nuire à la concentration, laquelle aide à développer l'écoute donc à mieux accueillir la langue cible.

L'écoute constitue un des points essentiels du travail sensoriel de l'acteur. Indispensable pour le bon fonctionnement des interactions, elle lui permet également d'obtenir cette hyper conscience sensorielle dont il a besoin sur le plateau. On limite souvent l'écoute, et ce à juste titre, à la perception auditive, mais les acteurs la travaillent aussi avec tout le corps, lequel capte les respirations, les mouvements des autres, et ressent les différentes énergies. Cette écoute particulière permet d'aiguiser les sens, et facilite donc l'audition. Y sensibiliser les apprenants s'avère très utile, notamment avant les exercices de discrimination auditive, car on constate souvent lors de ces exercices, que certains apprenants se crispent, surtout quand il s'agit de phonèmes qu'ils peinent à distinguer, ce qui engendre frustration et découragement, l'autocritique prend alors le pas sur les capacités sensorielles. Beaucoup de metteurs en scène, dont Peter Brook, ont recours au travail de chœur lors de leurs répétitions. Un exercice particulier consiste à tracer trois lignes imaginaires sur le plateau : une ligne de départ, une première ligne d'arrivée, et une seconde. On place quatre personnes sur la ligne de départ, en rangée, à distance égale. Leurs corps ne doivent pas se toucher, mais juste sentir la présence du corps des personnes voisines. Sans regard ni concertation, ils doivent quitter en chœur la ligne de départ, marcher dans tout l'espace du plateau et revenir en même temps à la première ligne d'arrivée. Puis on répète l'opération jusqu'à la seconde ligne d'arrivée. Cet exercice demande une véritable concentration, et permet à ceux qui l'expérimentent d'explorer de nouveaux mécanismes sensoriels, d'être infiniment attentifs, de ne pas solliciter les processus mentaux, et donc d'affiner leur perception.

DYNAMISER L'ÉCOUTE

La prise de conscience de l'espace constitue l'un des autres grands axes du travail de l'acteur. Il s'agit pour lui de bien contrôler l'espace dans lequel il agit. La classe est également un espace d'interactions. Il est essentiel de permettre aux apprenants de s'approprier cet espace, car cela les invite à se mobiliser et à faire corps avec la langue d'apprentissage. Cela leur permet également de travailler leur perception en action, autrement que dans un rapport frontal classique.

Un des grands classiques des exercices pour acteurs consiste à travailler l'équilibre du plateau. On imagine que l'espace sur lequel on marche est un plateau posé sur une boule. Toutes les personnes présentes sur le plateau doivent se déplacer dessus tout en veillant à garder leur équilibre. L'animateur met de la musique et tout le monde doit s'immobiliser en même temps quand la musique s'arrête et reprendre sa marche quand la musique recommence. Il ne s'agit pas de déambuler, chacun doit avoir un but précis, et si possible suivre les diagonales et les médianes du plateau, en variant les rythmes de la marche. Une fois que tout le monde parvient à maintenir l'équilibre du

plateau, l'animateur ajoute une consigne : dès que deux personnes se rencontrent, l'une fait un geste et l'autre lui répond par un autre geste. Ajouter des contraintes exige encore plus d'attention et d'écoute. On ajoute une nouvelle consigne pendant la phase d'immobilisation : il s'agit de compter jusqu'à dix, chaque apprenant prononçant un seul chiffre, à intervalles réguliers, sans se concerter. Si deux personnes parlent en même temps, on remet la musique en route, et on recommence à la prochaine phase d'immobilisation. Cet exercice oblige les participants à aiguïser leur conscience, et à mobiliser en eux tout ce qui leur permet d'optimiser leur qualité d'écoute. Il est tout à fait possible de travailler les exercices de discrimination auditive dans ce contexte. On peut par exemple demander aux apprenants de lever la main droite quand ils entendent un son donné, et de lever la main gauche quand ils entendent le son opposé pendant la phase d'immobilisation.

Empruntons également une autre activité inspirée des jeux d'Augusto Boal qui s'avère très efficace pour travailler la perception du rythme et des intonations : on forme deux groupes avec pour chacun, un meneur. Les deux groupes se font face, « un meneur répète quatre fois son rythme en s'adressant au meneur adverse comme s'il lui parlait ; les acteurs de son groupe reprennent le rythme trois fois. Le meneur adverse répond à son tour par un autre rythme : immédiatement, les membres de son groupe, comme s'ils répondaient aux membres de l'équipe opposée, répètent trois fois ce qu'il a fait. Les rythmes et les mouvements doivent être utilisés comme un dialogue, comme si les groupes se parlaient vraiment » (*Ibid.* p. 111). Bien souvent, les apprenants décèlent difficilement les particularités rythmiques de la langue étrangère. Ils attribuent la notion même de rythme aux compétences de musiciens professionnels. Lors des exercices de perception consacrés au rythme, ils engagent plus un processus mental, ce qu'il faudrait équilibrer par une implication physique. Cette activité leur permet de s'imprégner physiquement du rythme, car le fait d'être debout engage nécessairement le corps pendant le dialogue.

E xplorez les organes de la parole

À l'instar de nos cinq sens, tout notre corps subit également une mécanisation. Au fur et à mesure que nous évoluons, nous créons des habitudes corporelles, qui conditionnent notre démarche, nos postures, nos gestes, notre respiration, et notre articulation. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons tous tendance à chercher des repères, en comparant la langue cible avec notre langue première. Ces

repères peuvent être d'ordre syntaxique, lexical ou phonétique. Il y a des sons communs à toutes les langues. Mais ces sons ne sont pas toujours prononcés dans le même contexte ; ils peuvent former des syllabes communes avec des sons nouveaux, ou être accentués différemment. Si la méthode articulatoire a connu ses limites, c'est justement parce qu'elle isole les phonèmes de leur contexte, en illustrant grâce aux coupes sagittales des lieux d'articulations dans un contexte figé, et qu'elle ne tient compte ni de la coarticulation ni de la prosodie. Elle oblige l'apprenant à reproduire une position sans lui montrer les chemins qu'il doit emprunter pour l'atteindre. Connaître le lieu d'articulation d'un son s'avère utile pour les apprenants, mais il est nécessaire de bien connaître le fonctionnement des organes de la parole, pour mieux les différencier, et ainsi, leur permettre de se mobiliser indépendamment les uns des autres.

LA MÉTHODE FELDENKRAIS®, UNE DÉCOUVERTE DE SOI EN MOUVEMENT

Les techniques permettant d'améliorer son éloquence sont essentielles au travail d'acteur. Il en existe évidemment plusieurs, mais celles qui nous semblent les plus intéressantes à appliquer dans le contexte de l'apprentissage d'une langue ne sont pas celles permettant d'améliorer la diction (car cela peut donner des résultats artificiels, une articulation forcée), mais celles qui permettent une véritable auto-exploration des mouvements des organes de l'appareil phonateur. Dans cette perspective, les travaux qui se basent sur la méthode Feldenkrais® nous paraissent particulièrement importants à prendre en compte, par exemple ceux de François Combeau, comédien, spécialiste de la voix et praticien Feldenkrais® qui a enregistré des séances de travail destinées aux chanteurs et aux comédiens, disponibles sur un CD intitulé *Les outils d'une articulation claire et précise* (Espace du temps présent). Avant de proposer des adaptations de ces séances pour la classe, il semble utile de présenter la méthode Feldenkrais®.

Physicien et passionné d'arts martiaux, Mosche Feldenkrais (1904-1984) a mêlé ses connaissances scientifiques à ses connaissances en matière de culture orientale. Sa méthode invite à la prise de conscience de soi par le mouvement, et en particulier à travers la réalisation de mouvements très doux. L'attention est portée sur ce qu'on ressent et non sur la réussite du mouvement.

Les mouvements sont très souvent proches de ceux de la vie quotidienne : tourner la tête, se lever, ouvrir et fermer la bouche. Il s'agit d'une véritable écoute active de son propre corps et d'une exploration de soi en mouvement. Mosche Feldenkrais constate que les êtres humains se figent dans des habitudes qu'ils ont acquises au fil du temps. Il a donc voulu réveiller et enrichir ce répertoire de mouvements possibles, pour qu'ensuite le système nerveux, qui enregistre

tout, puisse choisir et s'adapter en fonction de chaque circonstance par rapport à une intention d'action. Toute une partie de son travail repose donc sur des micromouvements que l'individu est amené à explorer jusqu'à ce que leur fonctionnement soit très clair. La grande spécificité de son approche est qu'on bouge en fonction de l'image qu'on a de soi, et que cette image est sans cesse en évolution et en mouvement. L'image qu'on a de soi est faite de nos expériences passées, mais aussi des sensations qu'on a au moment où on explore de nouvelles possibilités.

Explorer les mouvements de l'articulation

La plupart d'entre nous avons une image très peu précise de notre appareil phonateur. Il suffit de faire l'expérience de demander à des apprenants de le dessiner pour s'en rendre compte. Nous sommes très peu conscients des différentes capacités motrices de la langue, des lèvres, et souvent absolument pas conscients des mouvements du voile du palais. Nous n'avons qu'une image globale de nous-mêmes, et sommes rarement conscients des mouvements que nous ne voyons pas. Les apprenants se limitent donc souvent à une imitation approximative des mouvements des lèvres, or ne serait-ce que pour différencier les voyelles orales, il est primordial de prendre conscience non seulement du rôle des lèvres, mais aussi de celui de la zone antérieure de la langue.

Connaître l'appareil phonateur

Inviter les apprenants à découvrir les organes de leur propre bouche n'est pas toujours une tâche facile. Cela risque d'être interprété comme une intrusion physique, et les réactions varient selon la culture, l'éducation ou la personnalité des apprenants. Une simple phase d'auto-observation lors de laquelle on leur demande juste de sentir leurs différentes tensions, de prendre conscience de leur respiration, de la position de leur langue, de l'espace entre la langue et la voûte palatale et du degré d'ouverture des lèvres, s'avère plus tranquilisante. On peut les inviter également à prononcer des sons qu'ils connaissent, et à prendre conscience des mouvements articulatoires qui s'opèrent. Beaucoup pensent que le son [e] par exemple se prononce seulement les lèvres écartées, mais peu sont conscients que la langue intervient.

Découvrir les possibilités motrices des organes de la parole

Si on demande à un apprenant d'avancer la langue pour prononcer tel ou tel phonème, il aura tendance à provoquer une tension articulatoire, car il avancera toute la langue et le résultat attendu ne sera pas atteint. Comme nous avons une image globale de nous-mêmes, nos mouvements sont réalisés en bloc. Pour atteindre une souplesse des organes de la parole, il est important de savoir les dissocier.

La langue est un organe complexe, que l'on peut dissocier en trois zones : la pointe, la zone prédorsale et la zone dorsale. Un mouvement

très simple consiste à poser la pointe de la langue contre l'arrière des incisives inférieures, et d'avancer lentement la zone prédorsale de la langue, puis de la faire revenir à sa position initiale, tout aussi lentement, sans compenser par un mouvement du menton, l'objectif étant de bien mobiliser cette zone de la langue, qui joue un rôle dans l'articulation des voyelles antérieures ([E] [OE] [i] [y] [œ] [ɛ]) et des consonnes apicodentales et apicopalatales ([s] [z] [ʃ] et [ʒ]). Il est possible de demander aux apprenants de poser un stylo sur la zone prédorsale de la langue pour bien sentir ce mouvement.

Une des caractéristiques articulatoires du français réside dans la forte implication des lèvres. Un autre mouvement simple consiste à dérouler la lèvre supérieure avec les doigts tout en levant les yeux. Ensuite, il s'agit de poser les doigts sur la lèvre supérieure et de baisser la tête, puis de la faire revenir à sa position initiale, de façon à ce que l'inclinaison de la tête entraîne le retournement de la lèvre. Ce mouvement permet une véritable prise de conscience du volume de la lèvre supérieure et de sa mobilité. Après avoir fait cet exercice, l'apprenant, plus conscient de la présence de ses lèvres, sera plus en mesure de les arrondir et de les projeter en avant, sans que cela lui paraisse artificiel.

Travailler les mouvements du voile du palais s'avère plus délicat. On peut convier l'apprenant à parcourir les différentes zones du palais avec la pointe de la langue pour en apprécier les différentes textures, puis à se concentrer sur la zone molle du palais. On invite l'apprenant à imaginer qu'il lève, puis descend le voile du palais vers la narine droite, l'œil droit, l'oreille droite, puis la même chose vers le côté gauche.

Cette exploration des organes de la parole et de leurs mouvements permet à l'apprenant de prendre conscience de son propre fonctionnement, d'avoir une image beaucoup plus précise de soi, ce qui lui permet de mobiliser chaque organe indépendamment, et ainsi éviter les problèmes de coarticulation, faciliter l'exploration d'autres mécanismes, et éviter la frustration de ne pas pouvoir prononcer de nouveaux phonèmes.

Conclusion

L'objectif de l'acteur est de faire sien un texte et de puiser en lui-même tout ce qui lui permet de donner vie à son personnage. Son travail quotidien consiste à devenir le plus disponible possible, car il est son propre instrument de travail, aussi bien physiquement qu'émotionnellement. Bien entendu, il fait appel à toutes ses capacités cognitives

pour analyser un texte, le mémoriser, préparer son rôle. Tout son travail de préparation lui permet d'être libre et conscient de l'instant présent au moment d'agir. L'apprenant, lui, a pour objectif d'agir et d'interagir dans la langue cible. Tout au long de son apprentissage, il développe des stratégies cognitives pour comprendre, pour analyser la langue, mémoriser le lexique et les règles syntaxiques. Tout comme l'acteur, il est son propre instrument de travail, et c'est en lui qu'il doit puiser tout ce qui lui permet de s'approprier la langue. Notre culture d'apprentissage occulte trop souvent le travail sensoriel et physique qui pourtant permet à l'apprenant de rompre ses mécanismes de perception et d'articulation, donc de mieux percevoir et s'approprier la musique de la langue, c'est-à-dire ses sons, son rythme et ses intonations. Plus un apprenant s'approprie physiquement la langue, plus il sera en mesure de développer de nouveaux mécanismes, ce qui lui permettra, tel l'acteur, d'être plus disponible et libre d'interagir, de réagir dans cette langue, d'en varier les intonations, et d'y déceler tous les messages qui se cachent derrière ces variations.

Bibliographie

- ABRY D., VELDEMAN-ABRY J. (2007), *La phonétique : audition, prononciation, correction*, Paris, Clé International.
- BALAZARD S., GENTET-RAVASCO E. (2011), *Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale*, Paris, Hachette.
- BOAL A. (1994), *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte.
- BROOK P. (1977), *L'Espace vide*, Paris, Seuil.
- CORMANSKI A. (2005), *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, Vanves, Hachette.
- FELDENKRAIS M. (1977), *Awareness through movement : easy-to-do health. Exercises to improve your posture, vision imagination, and personal awareness*, New York, Harper & Row.
- LAURET B. (2007), *Enseigner la prononciation : questions et outils*, Paris, Hachette.
- MIZUBAYASHI A. (2011), *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard.
- PIERRA G. (2006), *Le corps, la voix, le texte : arts du langage en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.
- PIERRE M., TREFFANDIER, F. (2012), *Jeux de théâtre*, Grenoble, PUG
- TROUBETZKOY N. S. (1967), *Principes de phonologie*, Paris (2^eéd.), Klincksieck, Édition originale : 1939.

Sitographie

- <http://formations-feldenkrais-francois-combeau.fr>
<http://www.theatrons.com/impro-augusto-boal.php>
<http://www.fle.fr/fr/pages-pro/dossier/2/Theatre-et-FLE>

Le théâtre comme outil pédagogique : quelles pratiques ?

RÉGINE DAUTRY-NORGUET
DOCTEUR ÈS SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DE L'UNIVERSITÉ PARIS-V-SORBONNE
DIPLÔMÉE DU CONSERVATOIRE
D'ART DRAMATIQUE DE VERSAILLES

Cet article s'inscrit dans la réflexion pédagogique. Il n'a pas l'ambition d'être une recherche didactique universitaire, non plus qu'une présentation de la rhétorique, qu'elle soit grecque et codifiée par Aristote ou bien latine et remise à jour par Quintilien. Nous nous penchons sur ce que les enseignants ou formateurs de langues, de FLE (français langue étrangère) ou de FLM (français langue maternelle), baptisent de nos jours « théâtre » et qu'ils intègrent à leurs activités pédagogiques sous des formes innovantes. Ce sont ces innovations, toujours plus nombreuses, qui nous interpellent : peut-on les répertorier et essayer de les distinguer les unes des autres en tant qu'outils pédagogiques ?

En effet l'utilisation du « théâtre » comme outil didactique a des caractéristiques différentes selon les publics, les niveaux de langues, les contenus et les compétences visées.

Nous nous référons à ce que nous avons observé auprès de collègues, ainsi qu'à notre expérience de formateur de formateurs en France et à l'étranger, trois grands domaines d'utilisation pédagogique se distinguent dans le cadre d'un cours ou d'une formation :

Les activités ludiques en classe de langue ;

L'art oratoire en cours de français et en français ;

La mise en scène d'une œuvre théâtrale en cours de langue.

Les activités ludiques en classe de langue

Déclencheur de parole, c'est le théâtre tel que les professeurs l'utilisent avec leurs élèves sous forme de jeux ou d'activités pédagogiques dans

le cadre d'une classe de FLE, et principalement à des niveaux débutants du CECRL. Ces activités ludiques, qui se déroulent en grand groupe ou en sous-groupes, ont pour objectif de faire surgir des actes de parole, de libérer l'expression pour entrer en communication avec les autres.

Une des caractéristiques de ce champ d'application du théâtre en classe de FLE est l'omniprésence accordée au corps, le recours au geste associé au son : il s'agit de faire s'exprimer l'apprenant en réponse à des situations didactiques proposées. Pour cela, on fait appel à des réactions de sa part qui mettent en jeu le corps, la voix, le rythme, etc., et relèvent largement de l'expression corporelle, principalement lorsque ces activités s'adressent à des petits ou à des débutants complets. En vue d'amener l'élève à une production orale spontanée, les situations ou activités ludiques reposent souvent sur des « règles du jeu » : association de la gestuelle et du mot, parfois d'un son-bruit choisi par l'apprenant, simultanéité entre le mot et le vécu personnel et/ou culturel, structuration par le corps d'une chaîne sonore dans l'espace, bref une mise en situation destinée à déclencher un échange. Dans tous les cas, ce n'est pas la phonétique ou la prononciation qui est visée, mais les attitudes dans leur globalité expressive et significative. Pratiquées à différents niveaux du CECRL, ces activités peuvent aussi être intégrées à un parcours d'apprentissage linguistique et déterminées par la compétence que le professeur souhaite développer : raconter, lire à haute voix, interpréter des tableaux vivants, improviser, etc.

Le plus souvent limitées à une séance de travail, ces activités sont indépendantes les unes des autres. Elles peuvent se conclure par une prestation personnelle ou de groupe, mais il ne s'agit pas d'une tâche collective ayant pour but une représentation publique, un spectacle, à la différence de la mise en scène-FLE. Il est vrai qu'il existe un cas intermédiaire où l'enseignant se sert de ce qui a été écrit à destination des apprenants, comme les saynètes pour enfants et les sketches ou courtes pièces en un acte, qui donne lieu à un travail de montage et de représentation, mais à titre interne.

Insérées dans le quotidien de la classe, ces activités ludiques théâtrales ont un rôle de dynamisation de la langue orale, certes, mais plus justement de déblocage, de développement personnel et de savoir-être communicatif : s'exprimer, faire sens pour autrui.

L *'art oratoire en cours de français et en français*

Nous entendons par l'art oratoire, la dimension technique et esthétique de la parole, considérée ici seulement dans le domaine du théâtre. On parle aussi de diction, mais ce terme a un sens plus restreint.

C'est un ensemble de théorie et de techniques qui sont normées et codifiées. Son apprentissage est à la base de la formation de l'acteur : un ensemble de stratégies et de savoir-faire qui constituent ses compétences professionnelles. La formation comporte diverses rubriques : une composante prosodique et orthoépique ; la diction et ses formes, articulées ou enchaînées ; la maîtrise de la voix et de ses réalisations spatiales ; l'impact du rythme pour soi et les autres ; l'articulation et les pièges de la phonétique ; le phrasé et l'intonation ; les pauses et leurs usages ; l'équilibre et la présence, etc. D'autres facteurs entrent en jeu comme le développement des atouts personnels et les « trucs » d'acteurs.

Dans le cadre du FLE, du FOS ou du FOU, l'art oratoire ne sera plus utilisé pour libérer la parole, mais pour donner les outils d'une expression maîtrisée. Dans le cas du cours d'oral en FLE, c'est la production orale des apprenants qui est visée par divers exercices à base d'art oratoire. Dans le cas du FOS ou du FOU, c'est la portée du message, sa réception et sa restitution qui sont en jeu ; c'est le domaine de la compréhension orale.

Une application possible en cours d'oral est de transposer les techniques oratoires dans le cadre d'exercices de groupes afin d'animer le cours. L'intérêt de cette expérience est de développer chez les apprenants des compétences personnelles, parallèlement à une remédiation phonétique progressive intégrant la composante audio-phonatoire. Les exercices de groupe doivent permettre de construire chez chacun un savoir-faire qui passe par le plaisir du son et la confrontation de nuances. On peut ainsi travailler sur diverses formes d'élocution, le passage d'une voix à une autre, son placement, la production du sens et du non-sens, le son et la ponctuation, la course aux syllabes, etc. Le principal est de promouvoir, chez chacun, la production du son le plus juste et de l'amener progressivement à une réalisation de référence.

La dynamique de groupe, l'entraide, les corrections et les évaluations font appel à une compétence à laquelle on ne pense pas toujours en matière de phonétique : s'amuser. Ainsi, se préparer des dictées-piège de groupe à groupe, reconstituer une histoire à partir de notes/sons prises en commun, travailler l'enchaînement rythmé ou l'exercice que nous proposons souvent, à savoir déchiffrer un texte « illisible » en rythme et à plusieurs, sont autant de mises en situation qui font de l'art oratoire un outil innovant et de plaisir. C'est un outil qui, par le biais d'une approximation collective de groupe, partant du flou vers le son authentique, permet au professeur de gérer progressivement la mise en place du modèle optimal.

Une autre application possible de l'art oratoire que nous promovons est son réinvestissement dans le domaine professionnel. C'est le cas du FOS et du FOU qui peuvent y avoir recours pour mieux transmettre des connaissances non linguistiques lors d'un cours en français. Sont en jeu dans ce cas l'orateur lui-même, la façon dont il est entendu et compris,

sa présence, ses atouts personnels et le fait de « passer la rampe ». La formation s'inscrit dans le domaine disciplinaire et ne repose que sur des ressources professionnelles ; dans ce cadre, elle vise des compétences d'acteur, telles que maintenir l'attention et avoir une bonne tenue de voix, mais aussi des compétences propres à communiquer efficacement, dans le domaine en cause, avec son public étudiant. C'est pourquoi, une fois que le professeur s'est approprié les bases techniques, le travail de fond consiste à adapter son discours au public et à ses capacités d'écoute, à la situation spatiale et technique : parler dans un micro face au public ne demande pas les mêmes compétences que présenter un support visuel de profil et en plan d'ensemble ; prendre la parole dans un amphithéâtre est autre chose que d'expliquer une expérience sur une paillasse, avec les étudiants regroupés autour de soi, etc.

Reste en face : l'étudiant, ce qu'il entend et ce qu'il a entendu. La réception d'un message oral, l'intelligibilité des informations se passent difficilement de leur restitution à ce public. L'exploitation d'une formation à l'utilisation des techniques oratoires, en FOU, c'est le traitement de l'information orale reçue par les étudiants : l'entraînement des étudiants à la prise de notes orales et à leur mémorisation, préférablement commune ; la restitution orale avant que d'être écrite. Avec ces moyens techniques, la langue de cours entre dans un « sonore » maîtrisé par le professeur et les étudiants.

L *a mise en scène d'une œuvre théâtrale en cours de langue*

La mise en scène en FLE ou en FLM, telle que nous l'avons expérimentée en France et à l'étranger, est une nouvelle forme d'appréhension du texte et un nouveau projet pédagogique.

L'objectif est la représentation publique d'une œuvre du patrimoine par les apprenants. Si ce qui relève des activités ludiques et des techniques oratoires peut être utilisé à tous les niveaux du CECRL (Cadre européen commun de Référence pour les langues), la mise en scène d'une œuvre n'est possible qu'à partir d'un niveau B2-C1. Nous allégerons non seulement les difficultés linguistiques, mais aussi le fait qu'il s'agit d'une tâche collective de longue haleine, avec des responsabilités partagées et un engagement de chacun envers le groupe. Sa réussite demande la répartition dans le temps des activités et la définition et l'attribution de responsabilités partagées : il importe que chacun ait sa place et son rôle dans la construction de la représentation.

Pour ce qui est des étapes incontournables, elles interfèrent les unes avec les autres sans pour autant se succéder. Certaines de ces étapes sont classiques : compréhension de l'histoire, articulation des événements et didascalies, repérage des actes et des scènes, découverte des personnages et caractérisation. D'autres épisodes de travail sont plus techniques : passage de la lecture silencieuse à l'oralisation, mise en voix, appropriation et maîtrise des sons, projection de la voix dans l'espace. Quant aux coupures, à la réécriture et aux adaptations, elles sont structurées au fil des répétitions.

Le travail d'acteur engage le corps et la production orale dans la perception d'un nouvel espace, c'est pourquoi la première étape pour le formateur est la plus difficile : faire passer les apprenants de l'espace classe à l'espace scène, les faire « monter » sur scène pour entrer dans le rôle de l'acteur. Moment difficile à plusieurs égards : l'acteur est celui que l'on voit et qui se sait vu, il est au centre d'un dispositif scénique qui suppose s'orienter sur scène, repérer de nouvelles frontières d'action et de parole, mémoriser les entrées et les sorties, connaître les limites du plateau, etc.

Reste enfin l'organisation du groupe autour d'une multiplicité de tâches intermédiaires et contextualisées qui convergent toutes vers la représentation finale. Chacun doit avoir un rôle attribué, quitte à inventer de nouvelles fonctions si le groupe est important. Conjointement à une distribution classique, comportant souffleurs, D.J., doublures, accessoiristes, maquilleurs, etc., la création d'un groupe « minutage » est par exemple possible pour la tenue du rythme de la pièce, les enchaînements, les reprises, tout ce qui donne finalement l'harmonie et la cadence du texte oral. On peut aussi imaginer le groupe « le public du dernier rang », chargé de vérifier la bonne portée et la tenue des voix, leur retour, la vitesse d'élocution, etc. Toutes ces fonctions aboutissent à traiter la production orale de façon collective et dans sa relation avec des composantes nouvelles, spatiale, acoustique et temporelle. Réception par le groupe du phrasé et de la gestuelle construite par la mise en scène commune, la mise en scène-FLE est l'appropriation d'une œuvre et sa transmission orale. C'est la parole de la littérature réexprimée par le groupe.

Le théâtre, en tant qu'activité pédagogique en cours d'oral avec ses différentes facettes, a le grand intérêt, hormis les extraordinaires progrès que l'on constate dans les compétences langagières, culturelles et de communication, de développer de nouvelles aptitudes à parler. À être oralement. Quelle que soit la façon dont on l'intègre à un cours, cours de français ou bien cours en français, les activités ludiques théâtrales, l'art oratoire, la mise en scène, sont des approches didactiques qui mettent en jeu l'aspect sonore de la langue, ouvrent la voie à une réflexion portant sur une nouvelle compétence : « Passer la rampe », oser.

Bibliographie

- BAYLON C., MIGNOT X. (1991), *La communication*, Paris, Nathan Université.
- BERROU J.-P. (1994), *Mieux prendre la parole en public*, Paris, Chronique sociale.
- BOAL A., DERLON N., LONCHAMPT R. (1994), *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte.
- BRIET G., et alii (2014), *La prononciation en classe*, Grenoble, PUG.
- CALLAMAND M. (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Paris, Clé International.
- DESTREZ T. (2007), *Demain, je parle en public*, Paris, Dunod.
- FANCY A. (1991), *Didactique du français langue seconde, dramatisation et théâtre*, *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 47, n° 2, p. 341-350.
- GALBRIS G., MONTREDON J. (1980), *Oh là là*, Paris, Clé international.
- GROSSET-BUREAU C., BELIE L. (1999), *L'expression théâtrale au cycle 2*, Paris, Colin.
- GUIMBRETIÈRE E. (1993), *Paroles, entraînement à la compréhension et à l'expression orales*, Paris, Didier.
- HERIL A., MEGRIER D. (2001), *60 exercices d'entraînement au théâtre à partir de 8 ans*, Paris, Retz.
- HESS R., WEIGAND G. (2006), *L'observation participante dans les situations interculturelles*, Paris, Anthropos.
- HINGLAIS S. (2001), *Saynètes et dialogues pour jouer la grammaire française : adolescents et adultes*, Paris, Retz.
- LE HUCHE F., ALLALI A. (1989), *La voix*, Paris, Masson.
- LIEBERMAN M. (1992), « Techniques théâtrales et formation » dans *Des formations en FLE*, FDLM, n° spécial août-septembre.
- PAYET A. (2011), *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, Clé International.
- PIERRA G. (1998), *Chemins de paroles d'une pratique théâtrale en français langue étrangère : vers une esthétique de l'expression*, Université Montpellier III.
- PIERRA G. (2006), *Le corps, la voix, le texte, arts du langage en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.
- PIERRÉ M., TREFFANDIER F. (2012), *Jeux de théâtre*, Grenoble, PUG.
- RYNGAERT J.-P. (1996), *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Bruxelles, De Boeck.
- SALAZAR P. (2003), *L'Art de parler*, Paris, Klincksieck.
- STANISLAVSKI C. (1992), *La formation de l'acteur*, Paris, Payot.
- VINCENT J.-L. (2003), *3 questions de dramaturgie*, Paris, Gallimard.
- VION R. (1992), *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- WIOLAND F. (1991), *Prononcer les sons du français*, Paris, Hachette.

Ressources

- <http://www.atramenta.net/uteurs-public-domain/> (Auteurs du domaine public)
- <http://www.etudes-litteraires.com/prosodie.php> (Études littéraires, la prosodie)
- <http://theatregratuit.com/> (Pièces libres de droit)
- <http://flecampus.ning.com/profiles/blogs/theatre-fle-apprentissage-langues> (Ressources)

<http://litmedmod.ca/theatralisation-de-contes-et-legendes-du-quebec-fles/references-bibliographiques>

<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/metamorphoses-du-livre-et-de-la-lecture/bibliographie-sitographie/enseignement-ressources-et-pedagogie-de-l-oral>

<http://jean-sommer.fr/articles/analyses-et-conseils/>

<http://www.priosedeparole.com/index.htm>

<http://www.dramaction.qc.ca/fr/>

DAUTRY R. (2013), *Le théâtre en classe* : <http://francparler-oif.org/pour-lenseignant/temoignages-et-retour-dexperience/2531-techniques-oratoires-en-fle.html>

DAUTRY R. (2014), *Techniques oratoires à l'université* : http://www.lecafe-dufle.fr/2014/11/pedagogie-fle-art-oratoire-prise-notes/#disqus_threadHaut du formulaire

L

e sens musical de la parole : une approche sensorielle, culturelle, émotionnelle

BEATRIX FIFE
UNIVERSITÉ DE TOKYO, JAPON

Des sensations et des émotions se transmettent à travers la parole comme à travers la musique. Existe-t-il un « sens musical » des perceptions d'éléments qui touchent à la fois la parole et la musique ? Nous regarderons, à travers des illustrations de techniques de classe, si ce sens musical serait à exploiter dans l'apprentissage de l'oral.

L *e contexte japonais*

Notre contexte est celui de l'enseignement du FLE à des adultes et étudiants d'université japonais au Japon, pays dans lequel la musique et le travail scénique sont un outil d'apprentissage de communication et de cohésion sociale : il est en effet mis en place un dispositif de 8 années obligatoires de cours de musique hebdomadaire à l'école, pour tous, ainsi qu'une discipline de travail « physique » et « sociale » de la musique. Par ailleurs, le niveau de mémorisation visuelle et auditive de la langue japonaise est élevé, de par la mémorisation du son et de l'image des caractères et de par la complexité du système de caractères et syllabaires japonais.

Nous pensons donc qu'il est important pour l'enseignant de FLE, non pas de montrer des techniques musicales ou d'amener des gestes ou des intonations à mémoriser *tels quels*, mais d'utiliser au mieux le bagage social et communicatif des apprenants pour leur faire découvrir de nouvelles sensations corporelles et vocales. Ceux-ci pourront ensuite chercher comment mettre la « forme » dans un nouveau contexte. En d'autres mots, il n'enseignerait pas seulement la forme, mais mettrait l'accent sur tout ce qui est autour de cette forme.

Le silence

L'enseignant est souvent, au Japon, confronté au silence de la classe : élément culturel impossible à définir de façon simple dans sa relation à la langue, au bouddhisme, au shintoïsme et aux traditions. Il s'associe au respect de l'autre, à la politesse et à un grand nombre de significations non verbales. Nous nous limiterons à la façon d'appréhender le silence pour l'enseignant de FLE et à chercher pourquoi ce silence.

Dans l'éducation nippone, on apprend dès le plus jeune âge à ne pas adresser la parole à des inconnus, à ne pas poser des questions, à ne pas prendre la parole avant d'avoir l'approbation du groupe ou du professeur/supérieur hiérarchique/personne plus âgée que soi, etc. Il existe aussi un sens très fort de la précision : prendre la parole en public implique que celle-ci doit être juste et détaillée. Ainsi en classe, les apprenants ne veulent ni parler si ce qu'ils disent est erroné ou peu clair, ni se démarquer des autres.

Il s'agit alors d'amener l'idée aux apprenants que parler, poser des questions et remplir le silence d'approbations sonores sont une forme de politesse en français, ainsi qu'une forme d'attention portée à l'autre. Il est important de définir clairement la classe de FLE comme un lieu d'exercice où l'on peut faire des erreurs.

Par ailleurs, au Japon, parler veut dire qu'il faut « faire » ce qui a été dit. Si on ne fait pas ce qu'on a dit, on perd la confiance des autres. D'où la nécessité pour l'enseignant de mettre en place une certaine forme de « règles de jeu » dans la classe, décrites en sociologie (Mead, 1934) comme des règles de conduite dans un groupe : dire qu'on a le droit de poser des questions, qu'on peut dire qu'on ne comprend pas...

Nous partirons des notions de « dire » (parole) et de « faire » (action) et nous proposerons qu'une situation imaginaire puisse amener l'apprenant à mieux prendre en charge sa parole, sous forme de jeu scénique, musical ou ludique.

Par exemple, pour une scénette, expliquer clairement le contexte dans lequel on se trouve et d'abord faire « essayer » la parole à l'apprenant (en partant de lui-même) pour qu'il puise en lui ce qu'il connaît, en utilisant si nécessaire un support écrit (le Japon a une très forte culture de l'écriture), et ensuite montrer le support audio-visuel: en faisant cela, l'apprenant n'entrera pas dans l'imitation, mais stimulera la création de sa propre parole.

Cette façon de faire par rapport au silence peut être vue comme musicale car la musique et la parole relient les silences à l'expression émotionnelle présente dans le jeu au moment de l'écoute. Le silence devient ainsi un espace pour développer l'expression. Un grand travail émotionnel s'opère chez l'apprenant dès lors qu'il a « le droit de »

parler sans que cela soit relié à une réalité/une obligation de faire ce qu'il a dit.

Ne pas être « arrêté » par la position hiérarchique de l'autre, qu'on lui définisse bien les consignes et qu'on l'appelle par exemple par son nom pour le faire parler et pour qu'il affirme bien sa position individuelle dans le groupe, tout cela va « nourrir » le silence initial et mettre l'apprenant plus à l'aise.

Pour approfondir le travail du silence et mieux comprendre la relation entre « dire » et « faire » nous conseillerons la lecture d'ouvrages de pédagogues de théâtre (Stanislavski, 1949). Stanislavski décrit « le silence éloquent » comme ayant un caractère logique, ainsi qu'un caractère psychologique qui sert à notre affectivité. Ce silence va construire la parole à travers une image intérieure de ce qu'on voudrait dire.

Les aspects individuels et le groupe

Certains psychanalystes (Winnicott, 1971) indiquent que c'est à travers le jeu, dans un espace imaginaire, que l'individu va engendrer un développement de soi qui n'est ni la réalité extérieure ni sa réalité psychique interne, mais une aire de développement de soi à travers sa propre parole. La parole de l'apprenant de FLE deviendrait alors un moyen de développer « qui il est » par rapport à la nouvelle langue. Dans le domaine de la sociologie, il existe une différence culturelle entre les pays dits à caractère « individualiste » et ceux à caractère « collectiviste » (Hofstede, 1993). Dans la culture japonaise, dite « collectiviste », l'individu possède un fort lien avec le groupe dans lequel il se trouve. Il n'osera pas parler, par exemple, avant de connaître sa position et les idées des autres dans le groupe. Les Français, par contre, véhiculent des valeurs plutôt individualistes variant selon les situations. Dans notre cas, l'apprenant, dont les valeurs sociales sont collectives, devra entrer ainsi dans un système à caractère individualiste.

Prenons l'exemple du restaurant : un apprenant japonais qui va apprendre à commander un déjeuner dans un restaurant français, la cuisine japonaise étant très différente, va être confronté au fait qu'il commande pour lui-même, parfois pour les autres mais de façon individuelle pour chacun (des plats individuels). La difficulté va se sentir dans l'utilisation du sujet et du verbe (il prendra... je prendrai... nous prendrons...) alors que dans sa langue maternelle le sujet n'est le plus souvent pas prononcé, et qu'il n'existe presque pas de conjugaison verbale. Ces éléments vont amener l'apprenant à comprendre qui il est, en tant qu'individu, dans une structure de pensée nouvelle pour

lui. Il est donc intéressant de mettre en valeur ces éléments sensoriels et psychologiques, à travers les différences socioculturelles (Kozakai, 1991; Nakane, 1974).

L'harmonie

L'harmonie est généralement définie⁴⁰ comme une combinaison de sons perçus simultanément d'une manière agréable par l'oreille.

L'HARMONIE DES SONS

Prenons l'exemple du « r » français. Un jour, une apprenante japonaise nous a fait part de son blocage sur le « r » de son propre nom, quand elle parlait français : Maria. Elle ressentait la prononciation de son nom avec le « r » français appris jusque-là comme désagréable. Ce prénom existe en japonais avec trois syllabes de même hauteur et durée : ma - li - a, mais elle désirait pouvoir le prononcer autrement (à la française). Nous lui avons demandé alors quelle voyelle de son nom elle préférerait : le « i », le premier « a » ou le deuxième « a », et si nous pouvions essayer d'allonger cette voyelle, pour diminuer l'importance du « r ». Finalement, en choisissant d'allonger le « a » final, la prononciation de son nom lui est devenue « agréable ». Cette façon de « sentir » le son de la voyelle, de choisir « la note » à allonger n'est rien moins qu'une façon musicale de percevoir les sons, et nous retrouvons là un parallèle avec la perception phonétique des sons (Lhote, 1990; Guimbretière, 1994; Llorca, 2010).

L'HARMONIE ET L'ASPECT SOCIOCULTUREL

La répétition d'un mot ou d'une phrase

La répétition d'un mot ou d'une phrase peut parfois avoir une connotation positive et parfois une connotation ironique et négative. Par exemple, dans une société collectiviste comme celle du Japon, où prédomine l'harmonie dans le groupe, l'expression du « oui » français (oui spontané, oui dit avant les autres, oui oui, de confirmation, répété...) peut donner un sentiment désagréable à l'apprenant, surtout si on sait qu'en japonais dire deux fois oui (hai) exprime entre autres l'impatience. En musique, répéter une note va exprimer différentes émotions. Nous noterons qu'en japonais les onomatopées, qui ont une fonction verbale ou nominale, sont liées à une sensation momentanée : par exemple, fua-fua (sensation de quelque chose de mou), potsu-potsu (sensation de gouttes de pluie qui tombent). En situation d'enseignement, par exemple utiliser la répétition « vous allez tout

40. Le Petit Robert (2000)

droit, tout droit », ponctuée par un geste répétitif des bras, apportera une touche comique positive, peut-être grâce à l'usage des onomatopées en japonais. Il est intéressant donc de travailler la répétition en tant que moyen mnémotechnique, mais aussi pour trouver des ponts » (harmonie) entre les deux cultures.

LA RÉPÉTITION EN GROUPE

La répétition en groupe, à haute voix et après l'enseignant, est souvent pratiquée au Japon. Le procédé est peut-être désuet dans les pays européens, mais nous pensons que c'est une façon de mettre ensemble « la voix de la classe », pour intégrer la parole de l'apprenant dans celle du groupe-classe. De même, quand un apprenant ne répond pas à une question, si l'enseignant demande à toute la classe de l'aider à répondre, il semblerait que celui-ci, en entendant des réponses différentes dans le brouhaha de la réponse collective, arrive à prendre la parole, comme dans une structure musicale de soliste et d'orchestre, qui se construit.

L e rythme

LA RELATION ENTRE L'IMAGINATION ET LE RYTHME

Le rythme est défini⁴¹ comme un retour, à intervalles réguliers dans le temps, d'un fait. Nous nous référons au rythme du mouvement et de la parole fait par l'acteur (Stanislavski, 2006) comparé au travail du musicien : comme celui-ci, un acteur va devoir combiner des variations rythmiques avec un tempo-rythme intérieur, lié à l'image de ce qu'il veut exprimer, quels que soient les changements rythmiques qui arrivent dans la situation donnée.

En transposant cela à une classe de FLE, imaginons par exemple un train qui va partir : on marche, on court et on monte dans ce train. Ces actions sont des mouvements à mouvements variables. Cette séquence d'actions va être mise ensemble par un tempo-rythme intérieur dans des situations variables de parole. Exemple : « Le train va partir! On est en retard! Vite, montons dans le train! ». Chaque phrase ainsi que toutes dites à la suite peuvent être travaillées avec des mouvements du corps et des gestes. L'apprenant va ensuite *imaginer* le train qui part, son regard vers sa montre, ses jambes qui courent et son essoufflement *sans trop faire les gestes et les mouvements*, en s'adressant à son voisin, et en gardant l'image dans la tête (ce qui va engendrer le tempo-rythme intérieur et favoriser une meilleure maîtrise de sa propre parole).

41. Le Petit Larousse
(2004)

EXERCICES RYTHMIQUES DE DÉCOUPAGE EN SYLLABES

Nous connaissons les exercices rythmiques de découpage en groupes rythmiques du français: par exemple : « Je vais / à Bordeaux / mardi prochain ».

En découplant les groupes en syllabes, on remarque que la vitesse d'articulation varie selon le groupe rythmique : « mardi prochain » (4 syllabes) va être dit un peu plus vite que « à Bordeaux » (3 syllabes) et celui-ci un peu plus vite que « je vais » (2 syllabes).

On pourra marquer l'allongement de la dernière voyelle de chaque groupe : « je vais à Bordeaux mardi prochain» avec un geste, pour aider à la perception du tempo régulier et l'accélération du débit (Llorca, 2001).

Comme en musique, un rythme peut être découpé en unités différentes et on peut ainsi choisir de dire « je vais à Bordeaux (5 syll) mardi prochain (4 syll) » par exemple en deux groupes rythmiques. Pour garder ce lien qu'est le tempo, on va accélérer un peu « je vais à Bordeaux » par rapport à « mardi prochain ». En classe, la prononciation de l'apprenant semble s'améliorer: l'énergie est mise sur le rythme, et l'apprenant est stimulé par une détente et une tension neuromusculaire (Damasio, 2003).

En musique, ce qui relie les musiciens entre eux et le public à eux est le rythme choisi qui va être le « courant » passant dans l'expression musicale. Il semble en être également ainsi dans la conversation : dans un échange oral entre apprenants devant d'autres apprenants, si l'enseignant demande aux autres apprenants de bien écouter, et s'il pose ensuite des questions à tous sur le contenu de ce qui a été dit, en essayant de garder un même rythme-tempo que ceux qui ont parlé, il semblerait que les apprenants se concentrent plus.

L'ESPACE ET LE TEMPS DE LA PAROLE

Si l'enseignant délimite un espace de parole dans la salle de classe, que tous les apprenants vont regarder comme un espace d'exercice (Stanislavski, 2006), celui-ci peut ensuite choisir un nombre de minutes à jouer, utiliser un chronomètre, donner des consignes et demander de faire un jeu de rôle dans un cadre de consignes données.

Par exemple: un client vient acheter un kilo de pommes de terre chez un marchand de légumes (niveau A1). Fixer la conversation à 2 minutes. Essayer de faire jouer la situation la plus proche de la réalité possible, dans l'espace « scène » (espace d'exercice).

Avec le découpage en espace, les apprenants savent que c'est un lieu d'exercice, où l'on a « le droit de se tromper ». Ils doivent essayer d'instaurer l'atmosphère du marché, marcher vers l'étalage, regarder les pommes de terre, adresser la parole au marchand, demander, payer... L'apprenant s'adapte à la situation alors qu'il a son propre rythme intérieur quand il entre dans l'espace-scène. L'instauration de ces

contraintes spatiales et temporelles est en soi un découpage dans le temps, donc un exercice de rythme.

Nous remarquons que le débit de parole et le volume de la voix augmentent. La prononciation ne devient plus un élément qui va perturber la communication, puisque l'action devient importante (Dufeu, 1992).

LE CÔTÉ PSYCHOLOGIQUE ET SA RELATION AU RYTHME

Il existe une « aire de jeu » (Winnicott, 1971) dans laquelle va se développer la parole. Pour la concrétiser dans la classe, l'enseignant peut définir un lieu : près ou loin d'une table, en position debout ou assise ou comme « prenez l'espace que vous voulez ». Cet espace va aider l'apprenant à essayer sa propre parole sur un ou plusieurs partenaires. Est-on à côté d'une fenêtre, près d'un mur, avec combien de personnes, tout cela joue. Investir un espace dans la classe va amener l'apprenant à moduler son volume de voix, son intonation... L'enseignant pourra aussi demander de changer de groupe et d'espace. Par exemple, demander à se présenter à son voisin, chronométrer et demander de changer de partenaire toutes les 3 minutes. L'enseignant dirige le jeu, les apprenants ont de plus en plus confiance en eux et s'expriment petit à petit avec plus de facilité.

L *'intonation*

LE GESTE LIÉ À L'INTONATION

En amenant un geste qui va faire « sentir » à l'apprenant la montée et la descente « mélodique » de l'intonation comme par exemple, « vous êtes Français ? » l'enseignant peut par exemple lever le bras en courbe pour montrer la montée de l'intonation. Les apprenants sembleraient alors mieux mémoriser l'intonation, grâce à l'aspect visuel qui complète le son et qui va produire une « élasticité de la syllabe » (Llorca, 2010).

La langue japonaise comporte des tons et il existe une montée et descente de syllabe, comme par exemple dans une question, ponctuée par une montée de la voix sur la syllabe KA ajoutée en fin de phrase. L'utilisation de l'oreille (chinoise) au service de l'apprentissage du français serait valable aussi pour l'oreille japonaise (Llorca, 2012).

L'INTONATION ET L'ÉCOUTE

De la même façon qu'un mode d'écoute qui met en jeu des mécanismes cognitifs naturels existant chez les enfants et dans la musique (Llorca, 2012), nous pensons que mettre en valeur l'écoute et le travail

de l'oreille va aider l'apprenant dans la compréhension et la production orale. Par exemple, faire entendre un support auditif ou audio-visuel, et faire répéter les éléments du support seulement par des syllabes répétitives. « C'est vrai? Vous avez raison » peut devenir :

LA

LA LA LA LA LA (allongement du dernier LA)

Le choix de la syllabe peut aussi être intéressant :

NI

NI NINININI (allongement du dernier NI)

Comme dans un cours de chant, s'élargira la palette des sons reçus par l'oreille, qui, imités, vont être émis à travers l'articulation et les cordes vocales. Les émotions ressenties par l'apprenant lors de l'écoute « intonative » vont aussi stimuler le système nerveux et le système musculaire du corps (Damasio, 2003 ; Fonagy, 1983).

Pour obtenir une certaine « justesse » intonative qui serait en harmonie avec celle de l'interlocuteur, existent des exercices, comme celui du téléphone : l'apprenant, au téléphone avec une personne dans un bureau joué par un autre apprenant demande par exemple, « vous êtes monsieur ? » en montant la voix sur « monsieur » et l'autre répond dans le même élan un nom imaginé ou son propre nom, dans le même élan que le premier : ainsi se crée un lien intonatif entre l'écoute et l'émission vocale.

L a respiration

LES PHRASES LONGUES DU FRANÇAIS

Dans notre cas personnel, apprendre le japonais nous a permis de mieux comprendre la différence de respiration qui existe entre le japonais et le français. Le français est une langue à phrases souvent longues, alors que le japonais est composé de groupes rythmiques composés de syllabes (ka, ke, ki, ko, ku, ta, te, ti..), en émissions plus courtes. On inspire et expire donc plus souvent en japonais, et il y a de longues pauses. Il faut alors, en français, faire tenir plus longtemps une expiration sur une phrase longue, d'autre part faire faire une inspiration plus courte car il y a moins de pauses longues, dans un débit souvent rapide. Les techniques de contrôle de la respiration sont connues des chanteurs et des musiciens qui jouent des instruments à vent (Ricquier, 1997).

Comme dans un cours de gymnastique, on peut par exemple faire dire à la classe des phrases comme « La semaine prochaine, je vais au

restaurant avec mon amie Caroline » debout, en se tenant les côtes et mieux travailler la profondeur de l'inspiration et les muscles abdominaux.

LA RELAXATION

Nous remarquons souvent des tensions musculaires chez les apprenants.

Pour favoriser la détente, l'enseignant peut proposer des exercices sous forme d'expiration avec émission sonore, dégageant les tensions du visage et du corps, comme après un exercice de tension musculaire en gymnastique. Cette détente peut aussi être obtenue par le rire et par d'autres disciplines qui concernent la respiration (Clerc, 2004).

C *onclusion*

Il semblerait que le « sens musical » de la parole existe. En le prenant en compte, l'apprenant va pouvoir être sensibilisé à des aspects émotionnels et affectifs dans la construction de sa propre parole, en intégrant consciemment et/ou inconsciemment, physiquement et/ou psychologiquement, les perceptions qui lui sont liées.

Les différences socioculturelles pouvant être mises à profit dans une vision plus corporelle et psychique de l'individu et de sa parole. Cette vision pourrait cependant ne pas se limiter aux apprenants d'une seule culture, mais à tout être humain, puisque la respiration, le rythme, l'harmonie et le psycho-sensoriel sont des éléments qui distinguent et qui rapprochent l'individu des autres.

Nous travaillons actuellement sur la conception d'un manuel de français pour débutants, qui aborde ce sens musical de l'apprentissage du FLE. (Derible A., Fife B., Terada T., (prévu en 2018), *Rythmes et Communication*, Tokyo : Asahi Press).

Bibliographie

- CLERC R. (2004), *La respiration, contrôle du souffle, manières et art de respirer*, Paris, Le Courrier du Livre.
- DAMASIO A. (2003), *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DUFEU B. (1992), *Sur les chemins d'une pédagogie de l'Être*, Francfort, Éd. Psychodramaturgie.
- FONAGY I. (1983), *La vive voix, Essais de psycho-phonétique*, Paris, Payot.
- GUIMBRETIERE É. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier-Hatier.
- HOFSTEDE G. (1993), *Cultures and organizations: software of the mind*, New York, McGraw-Hill.
- KOZAKAI T. (1991), *Les Japonais sont-ils des Occidentaux?*, Paris, L'Harmattan.
- LHOTE É. (1990), *Le paysage sonore d'une langue, le français*, Hambourg, Buske.
- LLORCA R. (1992), « Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère », *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 102, p. 45-68.
- LLORCA R. LHOTE É., (2001), *Le français dans le monde, Recherches et applications, Oral : variabilité et apprentissage*. « Le geste, outil d'écoute ».
- LLORCA R. (2012, a) « La chanson et la parole : mécanismes communs et implications pour la pédagogie du FLE », dans *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXVII, n° 2.
- LLORCA R. (2012, b) « La perception tonale au service de l'apprentissage du français », dans *Actes du Symposium International Lyon III: « Interroger la transmission des différences culturelles »*, Université Tamkang, Taiwan, p. 100-110.
- MEAD G.H. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago, The University of Chicago Press.
- RICQUIER M. (1997), *Traité méthodique de méthodologie instrumentale*, Paris, Billaudot.
- STANISLAVSKI C. (1949), *La construction du Personnage*, Paris, Pygmalion.
- WINNICOTT D.W. (1971), *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

Sitographie

- LLORCA R. (2010), « La construction musicale de la parole », site LOPO
<https://www.youtube.com/watch?v=ou9Zcp-UKU>

Au croisement de la phonétique, de la grammaire et du lexique : la morphophonologie en classe de FLE

JULIE VELDEMAN-ABRY
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LYON

DOMINIQUE ABRY
UNIVERSITÉ GRENOBLE-ALPES

La morphophonologie, « l'étude de l'emploi en morphologie des moyens phonologiques d'une langue » (1970 : 337), est un concept conçu à la fin des années 1930 par N. Troubetskoï, qui n'a pas su ou pu trouver sa place dans la didactique des langues. Nous voudrions par cet article lui redonner un nouveau souffle. Il nous semble en effet indispensable de « distinguer, à côté des niveaux phonétique et phonologique, un troisième niveau, le niveau structurel, grammatical ou morphophonologique [qui] envisagera des cas tels que l'élision, la contraction, les alternances consonantiques [et vocaliques] des descriptions traditionnelles dans le cadre d'une description synchronique » comme l'écrivent L. Bouquiaux et J. Thomas (1976 : 158).

Dès son apparition, André Martinet l'a décriée comme étant une étape intermédiaire complexe et inutile pour la représentation structurée de la langue française et d'autant plus pour son apprentissage. Pour lui c'était une « idée malencontreuse de mettre en valeur l'étude des alternances » (1985 : 49). Même si dès le début du xx^e siècle, la méthode directe puis les méthodes audiovisuelles et plus tard communicatives ont donné une place de plus en plus importante à l'oral par rapport à l'écrit, la didactique de la grammaire n'a pas vraiment décrit dans ses manuels les règles de l'oral, parallèlement à celles de l'écrit. Seule, la méthode *C'est le printemps 1* en 1976 (Montredon J., Calbris G, et al)

RECHERCHES ET APPLICATIONS / JUILLET 2016

avait commencé à donner quelques pistes dans le livre du professeur, nous en résumons la démarche.

Après l'écoute et l'explication d'une liste de 22 noms de rues, de places et de cafés de France, (Exemples : Rue du Stade, Place de la Bastille, Café des amis, Bar de l'université...) les apprenants par groupes recherchent la règle des formes de l'oral et de l'écrit et arrivent à formuler la règle d'usage au masculin/féminin au singulier/pluriel

« du, de la, des » à l'écrit

« [dy], [dəla] [dɛl], [de], [dez] » à l'oral selon que le nom commence par une voyelle ou une consonne.

Les apprenants proposent ensuite des phrases nouvelles sur le même modèle pour tester la règle.

Levons l'ambiguïté sur la définition de la « grammaire de l'oral ». Elle ne saurait être réduite à la description des marques du français familier comme la disparition de la première partie de la négation « ne ». Mais qu'entendons-nous par français parlé ? Des variations géographiques et sociologiques existent par rapport à un français dit standard. Dans cette contribution, nous avons choisi de ne traiter que de ce dernier. Le français standard a ses propres règles à l'oral. Le fonctionnement de la morphologie grammaticale et lexicale en français s'appuie sur des alternances de phonèmes vocaliques ou consonantiques et parfois sur la prosodie. Toutes ces alternances sont à prendre en compte dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Le fait que les Français aient au XVII^e siècle pris le parti d'une écriture historique vient conforter notre démarche. Les règles de la grammaire du code oral sont à apprendre en tant que telles, et enrichissent la compétence communicative de l'apprenant en lui donnant la capacité de générer des formes jamais entendues.

Cependant, une transposition didactique des systèmes complexes et complets des linguistes est indispensable pour les enseignants et les apprenants de FLE. Dans cet article, nous montrerons quelques-unes des règles pour aider à l'apprentissage du français oral et écrit dès le niveau A1 du CECRL. En créant des liens entre les alternances vocaliques et consonantiques et certaines marques morphologiques, en les reliant aux graphèmes de l'écrit et à leurs propres règles, les apprenants construisent leur compétence langagière en français dans une démarche constructiviste. La découverte des phénomènes étudiés se fait à partir de corpus de textes divers oraux et écrits (média, extraits littéraires, BD...) qui situent les phénomènes étudiés dans leur contexte. On pourra s'apercevoir que les marques de l'oral ne sont pas toujours plus pauvres que celles de l'écrit. Nous présenterons, à partir d'exemples, tout d'abord certaines règles de morphologie verbale, de morphologie adjectivale et nominale puis de morphologie lexicale sans alourdir la terminologie grammaticale et plutôt en s'alignant sur un métalangage simple et efficace.

L a morphologie verbale

L'apprentissage traditionnel de la conjugaison des verbes du français en 3 groupes mise en place pour les natifs est difficilement applicable pour les apprenants étrangers. En effet, ils ne pourront pas rechercher un verbe du 2^e groupe se conjuguant comme finir, s'ils n'ont pas les prérequis des francophones de langue première. Le 3^e groupe, un fourre-tout assez hétéroclite, composé de verbes à désinence infinitive variée, voire identique au 2^e groupe (-ir), est ingérable et illogique pour les étrangers. En effet connaître l'infinitif du verbe pour élaborer une forme verbale en ajoutant au radical la désinence appropriée ne suffit pas : la régularité apparente des terminaisons verbales des infinitifs masque les multiples variations des radicaux, surtout au présent.

La présentation d'une classification selon la variation phonétique du radical verbal au présent et la mémorisation de 4 verbes irréguliers (avoir, être, aller et faire) permet un classement logique, plus productif que celui de la conjugaison traditionnelle pour tous les niveaux. Ce classement est une adaptation de la classification de J. Dubois (1967) en 7 groupes à partir de l'infinitif.

La proposition de J. Dubois prend en compte le nombre de bases d'un verbe à tous les temps sauf celles du passé simple et du participe passé. Elle est donc exhaustive mais complexe. Dans le cadre du FLE, et particulièrement pour les débutants, il a été envisagé de réduire ce classement à partir de l'infinitif au nombre de formes de tous les verbes au présent et d'obtenir ainsi 3 groupes au lieu de 7 (Abry D., Chalaron M.L., Van Eibergen J., 1980, Abry D., Chalaron M. L., 1996-2014). En effet, pour les niveaux A1 et A2 du CECRL, c'est du présent dont ont besoin les apprenants et c'est ce temps le plus fréquent qui nécessite l'apprentissage de bases les plus variées. Pour les autres temps du référentiel de ces niveaux, l'imparfait, le temps le plus régulier du français, n'a toujours qu'une seule base, celle déjà apprise de la 1^{re} personne du pluriel du présent. Le futur est construit à partir de la base de l'infinitif et les temps composés (passé composé et plus-que-parfait) utilisent des auxiliaires au présent et à l'imparfait, la difficulté tenant au choix entre « avoir » et « être » et à l'élaboration de la forme du participe passé.

1 ^{er} GROUPE (80 %)	2 ^e GROUPE	3 ^e GROUPE
(classe ouverte) complété régulièrement par de nouveaux néologismes : chatter, twitter, taffer...	(classe ouverte) quelques néologismes : amarsir, vrombir...	(classe fermée) moins de 400 verbes
verbes à une base	verbes à deux bases	verbes à trois bases

1 ^{er} GROUPE (80 %)	2 ^e GROUPE	3 ^e GROUPE
<ul style="list-style-type: none"> • er • quelques verbes en rir : offrir, ouvrir + dérivés, souffrir, • cueillir • courir, conclure 	<p>singulier/pluriel</p> <ul style="list-style-type: none"> • ir/aître [s] (finir/ connaître) • ire [z] (lire/traduire) • dre [d] (entendre/ perdre) • tre [t] (sortir/mettre) • vre/vir/voir [v] (vivre/ servir/savoir + écrire) • mir [m] (dormir) • pre [p] (interrompre) • cre [k] (vaincre) <p>singulier=voy nasale/ pluriel = voy orale + consonne nasale</p> <ul style="list-style-type: none"> • aindre/eindre/oindre [nj] (craindre, éteindre, joindre) <p>je, tu, il, ils/ nous, vous</p> <ul style="list-style-type: none"> • é er (répéter) • eter/eler (acheter/ appeler/ épeler) 	<ul style="list-style-type: none"> • venir et ses composés • tenir et ses composés • prendre et ses composés • pouvoir • vouloir • devoir • boire • apercevoir/recevoir

Pour la majorité des verbes à deux ou trois bases, le radical long (celui du pluriel) est en lien avec l'infinif, sauf pour les radicaux en [s] et en [z] (exemples : finir, lire). Un exercice ayant comme consigne « Écoutez les formes verbales à la 3^e personne du pluriel au présent et lisez les infinitifs : la consonne finale figure-t-elle dans l'infinif ou ne figure-t-elle pas ? » sera un exercice qui permettra à l'apprenant de faire le lien entre l'infinif, la consonne du radical long et donc celle qui chute pour le radical court du singulier.

Exemples :

ils sortent/sortir : oui

ils conduisent/conduire : non

ils entendent/entendre : oui

ils se connaissent/se connaître : non

En outre, les apprenants doivent aussi savoir qu'au présent, pour les personnes du singulier (je, tu, il, elle, on), tous les verbes ont la même forme orale quel que soit le groupe auquel ils appartiennent, à l'exception de 3 verbes seulement, être, avoir et aller.

Exemples :

	parler	finir	lire	descendre	répéter	vouloir	acheter
	[paʀl]	[fini]	[li]	[desã]	[ʀepet]	[vø]	[aʃet]
j(e) tu il, elle, on	parle parles parle	finis finis finit	lis lis lit	descends descends descend	répète répètes répète	veux veux veut	achète achètes achète

Ces règles de l'oral facilitent l'apprentissage et permettent à l'apprenant de créer des phrases qu'il n'a pas forcément entendues. C'est pourquoi l'enseignant entraînera les apprenants à déduire les deux autres formes du singulier quand il entendra dans un dialogue une des trois formes.

Exemples :

- « Qu'est-ce que tu veux boire ?
- Je veux boire ...
- Et Emma ?
- Elle veut boire ... »

De plus, ces règles mettent en place très rapidement une bonne prononciation de l'oral et évitent que les apprenants prononcent les désinences de l'écrit, qui sont muettes à l'oral : « e, es, e / s, s, t ou d / x, x, t ».

L a morphologie adjectivale/nominale

L'enseignement traditionnel du genre de certains adjectifs et substantifs est centré autour de l'ajout de la voyelle « e » pour former le féminin à partir du masculin, comme l'illustre l'entrée de la forme au masculin de l'adjectif et du substantif dans le dictionnaire.

Dans le cadre du FLE, et particulièrement pour les niveaux A1 et A2, il est préférable de faire l'inverse, c'est-à-dire partir du féminin et non du masculin. En effet, ce « e » n'est jamais prononcé à l'oral, mais ce marqueur de genre entraîne la prononciation de la consonne finale qui ne se prononce pas au masculin. Ce qui entraîne souvent une source d'erreur de la part des apprenants qui la prononcent au masculin, habitués dans leur langue à prononcer tout ce qui est écrit.

Il est donc plus efficace de construire la règle : masculin = base longue du féminin – consonne finale. L'enseignant peut faire faire un exercice où les apprenants oseront formuler les phrases au masculin à partir du féminin, l'inverse étant impossible.

C'est une Française souriante, bavarde mais fatigante !

→ C'est un ...

Il est important de travailler en classe de FLE ces oppositions phonologiques et sémantiques à tous les niveaux pour permettre à l'apprenant de se familiariser à ce processus.

D'autre part, pour l'apprenant mettre dans son « dictionnaire oral » la forme féminine de l'adjectif comme entrée lui permettra de générer d'autres mots de la même famille.

Exemple : [gRãd] → grandeur, grandement, grandir, grandiose...

Un peu plus compliqués sont les adjectifs et les substantifs qui nasalisent la voyelle, suite à la chute de la consonne nasale [ŋ].

Exemples :

[an]→[ã]	[ɔn]→[ɔ̃]	[in]→[ĩ]	[ɛn]→[ɛ̃]	[jɛn]→[jɛ̃]	[ɛɛn]→[ɛɛ̃]
afghane/ afghan gitane/gitan	bonne/bon mignonne/ mignon	fine/fin cousine/ cousin	cubaine/ cubain saine/sain	ancienne/ ancien chilienne/ chilien	européenne/ européen coréenne/ coréen

Cette question de la marque du genre concerne aussi les pronoms et déterminants. Ces derniers ont des marques distinctes à l'oral et à l'écrit. C'est le cas aussi pour le nombre. À l'écrit, il y a des marques redondantes sur le déterminant, le substantif et l'adjectif au pluriel par rapport au singulier, mais à l'oral, elles ne s'entendent essentiellement que sur le déterminant. Or, le français a un accent final de groupe rythmique. Les alternances orales du déterminant sont donc inaccentuées et par conséquent difficilement audibles pour les étrangers qui souvent n'ont pas dans leur système phonologique un des sons vocaux ou consonantiques sur lequel porte cette opposition. D'où l'importance de leur faire acquérir une bonne audition et prononciation des phonèmes et de la prosodie grâce à des exercices de discrimination auditive et des activités de production orale de phrases aux textes (Abry D. et Veldeman-Abry J., 2007). L'utilisation des procédés acoustiques de la méthode verbotonale (cf le site de Michel Billières, www.verbotonale-phonetique.com) comme la durée, le timbre aigu ou grave, la tension ou le relâchement pourront aider la perception des différences de sons et d'intonation.

D'autre part, il nous semble nécessaire de mettre l'accent sur la forme du déterminant ou du pronom devant une voyelle ou un h muet en proposant des tableaux grammaticaux avec les deux codes écrit et oral...

ÉCRIT	ORAL
le la l' les : 4 formes Le père, l'enfant (M/F), la mère, les parents, les enfants	[lə] [la] [l] [le] [lez] : 5 formes avec liaison [z] [ləpeR] [lâ fâ] (M/F) [lameR] [lepaRâ] [lezâ fâ]
un, une, des : 3 formes un père, un enfant, une mère, une enfant, des parents, des enfants	[œ] [œn] [yn] [de] [dez] : 5 formes avec 2 liaisons [n] et [z] et enchaînement [n] [œ peR] [œ nâ fâ] [ynmεR] [ynâ fâ] [depaRâ] [dezâ fâ]
ce, cet, cette, ces : 4 formes ce père, cet enfant, cette mère, cette enfant, ces parents, ces enfants	[sə] [set] [se] [sez] : 4 formes avec liaison [z] et enchaînement [t] [səpeR][setâ fâ](M/F)[setmεR] [sepaRâ][sezâ fâ]
mon, ma, mes : 3 formes mon père, mon enfant (M/F), ma mère, mes parents, mes enfants Idem pour ton/ta/tes, son/sa/ses	[mɔ̃] [mɔ̃n] [ma] [me] [mez] : 5 formes avec 2 liaisons [n] et [z] [mɔ̃ peR][mɔ̃ nâ fâ](M/F) [mameR][mepaRâ][mezâ fâ]
leur, leurs : 2 formes leur père/mère, leur enfant, leurs parents leurs enfants Idem pour notre/nos, votre/vos	[lœR] [lœRz] : 2 formes avec liaison [z] et enchaînement [R] [lœRpeR][lœRâ fâ][lœRpaRâ][lœRzâ fâ]

Ainsi on n'entendra peut-être plus les apprenants de niveau C1 ne pas faire la liaison obligatoire entre un déterminant et son substantif quand la situation l'exige.

L a morphologie lexicale

Dans l'enseignement du FLE, il est important dès le niveau B1 de montrer le lien historique entre certaines consonnes et certaines voyelles. L'apprenant peut ainsi construire des liens sémantiques entre les mots, leur prononciation et leur écriture et ne pas cataloguer parfois ces changements de forme comme des exceptions.

Voici les cas les plus significatifs.

al → au [o]

Il s'agit d'une classe fermée d'une trentaine d'occurrences pour les substantifs.

Le type « le cheval/les chevaux » [ʒaval] [ʒavo] représente « les restes d'un système antérieurement plus développé où, au contraire de celui qui existe actuellement, la variation du substantif constituait la marque habituelle de l'opposition singulier/pluriel. » (Dubois, 1965 : 27).

Mais il s'agit d'une classe ouverte pour les adjectifs (plus de 300). Avec pour réserve que beaucoup de ces adjectifs sont rarement employés

au pluriel. Les Français actuellement se méfient et hésitent avec ses formes et préfèrent choisir d'autres suffixes sans marque de genre pour créer des néologismes. Dubois le remarquait déjà en 1965 (p. 29) : « Les formations qui connaissent le plus grand développement dans le français contemporain sont celles qui, en français parlé, ne présentent aucune marque de nombre : -iste, -ien, -ique, -el, -ais, -aire. »

suffixe	prépositions + déterminants	prépositions + pronoms relatifs	racine
journal/journaux	au cinéma	auquel	Il faut → falloir
animal/animaux	à la gare	à laquelle	Il vaut → valoir
hôpital/hôpitaux	aux États-Unis	auxquel(le)s/	Il fait chaud ! → Quelle chaleur !

ail [aj] →aux [o]

Il s'agit d'une classe fermée.

travail/travaux	émail/émaux
bail/ baux	soupirail/soupiraux
corail/coraux	vitrail/vitraux

el [ɛl] → eau [o]

Quelques exemples.

bel(le)/beau	châtelain/château
nouvel(le)/nouveau/	niveler/niveau
peler/peau	ruisseler/ruisseau

eu [œ] → o [o]

Quelques exemples.

seul/solitude	chœur/chorale	heure/horaire
veulent/volonté	bœuf/bovin	cœur/cordial
meurt/mort	labeur/laborieux	peuvent/possibilité

Par ailleurs, il est important de prendre en compte la transformation du « ch » [ʃ] en « c » [k]. Il s'agit d'une évolution de la langue française au XIII^e siècle devant toutes les voyelles sauf devant le « e » et le « i ». En effet, dans ce contexte, le [k] s'est transformé en [s], tels que « ciel », « cent » mais a gardé la graphie.

Exemples :

cheval → cavalier	chien → canin	chèvre → caprin
chaleur → calorie	chambre → caméra, camarade	chef → capitale, capitaine

Ceci est particulièrement intéressant pour les apprenants de langues voisines. En raison des évolutions similaires ou du maintien d'un son

notamment dans les langues latines, les apprenants peuvent retrouver le sens d'un mot par le biais de ces rapprochements. De même, pour les apprenants anglophones, en raison d'une présence de plus de 60 % de mots d'origine française dans leur langue. C'est « l'incroyable histoire d'amour entre l'anglais et le français », dont a parlé Henriette Walter (2001). Il est important de leur montrer ces mots d'origine commune en expliquant des règles d'évolution phonétique différente.

C *onclusion*

Dans cette contribution, nous avons voulu présenter une certaine vision de la grammaire du français contemporain tel qu'il se parle et s'écrit aux enseignants de FLE pour que leurs apprenants puissent construire un système grammatical intériorisé du français plus performant où les deux codes sont présents. Nous avons essayé de transposer ce que la linguistique et les sciences du langage ont modifié de certaines analyses du domaine grammatical traditionnel. Encore aujourd'hui les précis grammaticaux d'un certain nombre de manuels de FLE continuent à ne présenter que la grammaire de l'écrit comme celle qui est appliquée dans les établissements primaires et secondaires de l'Éducation nationale française. Une partie des enseignants aiment mieux aussi reproduire le système dans lequel ils ont été formés. Pourtant certains linguistes ont préconisé dans leur grammaire de référence en France et au Canada (Arrivé M., Gadet F., Galmiche M., 1986, Germain C., Seguin H., 1998, Riegel M., Pellat J.C., Rioul R., 1994) de faire un parallèle entre les deux codes oral et écrit.

La réflexion et l'analyse d'une certaine description de la langue étrangère tant à l'oral qu'à l'écrit aident à maîtriser la compétence de communication. Les énoncés produits par les apprenants doivent respecter les règles de la morphologie, de la syntaxe et être aussi appropriés à la situation d'énonciation. Ainsi les apprenants de FLE pourront éviter de fossiliser certaines erreurs de prononciation puisqu'ils auront clairement défini les formes de l'oral par rapport à celles de l'écrit et auront une grammaire générative plus performante. Nous avons essayé de montrer que la compétence phonologique avait un rôle important à jouer dans la façon dont les apprenants acquièrent la structure et le fonctionnement de la langue française. Déjà en 1890, les instructions officielles de l'Éducation nationale la mettaient sur le devant de la scène :

« En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire le mot prononciation. Les détails de la méthode peuvent varier, selon le caractère et l'âge de l'élève, même selon le goût du maître ;

mais cette règle est immuable. Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose. »

Bibliographie

- ABRY D., CHALARON M.L., Van EIBERGEN J. (1980), *Présent, passé, futur*, Grenoble, PUG.
- ABRY D., CHALARON M.L. (2014), *La grammaire des premiers temps A1 A2*, Grenoble, PUG (1^{re} édition 1996) (CD).
- ABRY D., VELDEMAN-ABRY J. (2007), *La phonétique : audition, prononciation, correction*, collection Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE International, (CD).
- ARRIVE M., GADET F., GALMICHE M. (1986), *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.
- BOUQUIAUX L., THOMAS J., éd., (1976) *Enquête et description des langues à tradition orale*, volume 1, CELAF.
- DUBOIS J. (1965), *Grammaire structurale du français, nom et pronom*, Paris, Larousse.
- DUBOIS J. (1967), *Grammaire structurale du français, le verbe*, Paris, Larousse.
- GERMAIN C., SEGUIN H. (1998), *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International (CEC Canada, 1995).
- MARTINET A. (1985), *Syntaxe générale*, Paris, A. Colin.
- MONTREDON J., CALBRIS G., et al. (1976), *C'est le printemps 1*, Paris, CLE international.
- RIEGEL M., PELLAT J.C., RIOUL R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- TROUBETSKOÏ N. (1939-1970), « Réflexion sur la morphophonologie », *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck.
- WALTER H. (2001), *Honni soit qui mal y pense. L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*, Paris, Laffont.

L *a graphophonologie pour la remédiation des erreurs : application aux apprenants arabophones*

CHRISTELLE BERGER

FORMATRICE DE FLE
CUEF, UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

On a l'habitude de considérer l'oral et l'écrit comme les deux versants d'un objet suprême, la langue. Loin de s'opposer, ces deux aspects apparaissent complémentaires dans la perspective de l'enseignement du FLE. Dans le processus d'acquisition, en effet, les obstacles surgissent à ce point où se rejoignent langue parlée et langue écrite et où se fossilisent des problèmes de perception, de prononciation et de maîtrise orthographique.

La fonction phonographique de l'écriture est très largement majoritaire (Catach, 1995). Véhiculer l'oral est la fonction première de 85 % des signes à l'écrit. Le lien phonie-graphie « établit une relation, arbitraire mais fonctionnelle, entre les graphèmes et les unités distinctives de la langue, les phonèmes » (Rafoni. 2007 : 146). Dans cette perspective, les erreurs graphiques apparaissent en partie comme des indices des problèmes phonologiques. On peut même se demander si les problèmes graphiques et phonologiques ne s'entretiennent pas réciproquement.

Partant de là, notre principale interrogation est la suivante : dans quelle mesure la langue écrite de l'apprenant est le miroir de ses compétences phonologiques ? Réciproquement, nous nous demandons également en quoi l'acquisition du code graphique pourrait permettre à l'apprenant d'améliorer sa discrimination orale et sa prononciation. Dans cette optique nous avons mené une expérimentation avec un groupe d'apprenants arabophones en stage linguistique intensif au centre universitaire d'études françaises (CUEF) de Grenoble, et nous avons cherché à identifier leurs erreurs orthographiques pour en

qualifier la source. Notre public était composé d'universitaires irakiens, quadragénaires, d'un haut niveau d'études, qui avaient choisi, bien qu'anglophones, de venir compléter leur formation de 3^e cycle en France, en commençant par un programme d'apprentissage intensif du français. Le parcours prévu ne donnant pas les résultats attendus, un cours de perfectionnement phonétique et orthographique a été mis en place à leur intention. C'est dans ce contexte qu'a commencé cette recherche qui s'est étalée sur deux années universitaires et sur deux groupes d'apprenants.

Difficultés phonologiques et graphiques

Les apprenants de FLE sont confrontés simultanément à l'apprentissage de la forme orale de la langue et de sa transcription graphique, ce qui génère trois niveaux de difficultés.

– La perception et la production des sons inexistantes dans la langue d'origine gênent la conscience phonémique et donnent lieu à des confusions qu'on retrouve transcrites à l'écrit (*grobe pour groupe par exemple).

– D'autres spécificités du français (accentuation oxytonique, liaisons et enchaînements, assimilation régressive, chute de phonèmes) génèrent des variations à l'intérieur même du fonctionnement régulier de la langue parlée et rendent malaisée la reconnaissance des unités linguistiques à l'oral et donc la conscience lexicale (le mot *infirmier* discriminé [fɛRmjɛ] par exemple).

– Enfin, l'opacité de l'orthographe (avec ses morphogrammes muets, ses digrammes et trigrammes, et le rapport non bi-univoque entre graphèmes et phonèmes) est un obstacle supplémentaire qui engendre d'autres erreurs de prononciation, telles que le mot « *cours* » prononcé « *course* », par influence de la graphie⁴².

La comparaison des systèmes phonologiques arabe et français fait émerger les difficultés à anticiper.

Les systèmes vocaliques arabes et français sont particulièrement différents. D'après Al-Tamini (2007:13), le parler irakien compte 6 timbres vocaliques différents [i, e, a, u, o, ə]. Dans ce système, les voyelles arrondies sont postérieures, les voyelles non arrondies antérieures. Ainsi, la coarticulation arrondissement et antériorité est à acquérir, ainsi que la nasalisation et l'aperture. De ce fait, comme l'évoque Amokrane (2011 : 51), nous pouvons postuler que la composition très différente des systèmes vocaliques des deux langues est une des sources principales d'erreurs et les apprenants auront tendance à ramener la réalisation des voyelles qui n'existent pas dans leur système phonologique à

42. Pour une synthèse des recherches sur la conscience phonémique et lexicale dans l'acquisition de la lecture, se reporter à Rafoni (2007 : 91-108)

celles disponibles dans le dialecte de leur région selon un phénomène d'assimilation soit régressive, soit progressive, entre des voyelles proches par leur mode ou leur point d'articulation.

Des différences existent également au niveau consonantique, mais compte tenu des variations du dialecte irakien par rapport à l'arabe littéraire, seules les consonnes [p] et [v] peuvent poser problème aux étudiants irakiens.

Sur le plan graphique, l'opacité de l'orthographe du français est d'autant plus marquée pour les apprenants arabophones que le système graphique de l'arabe entretient, lui, une relation bi-univoque avec l'oral. Selon Khouhouli, cité par Ghellai (1997 : 50), « le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation », voire moins que ce qu'on prononce. En effet, l'arabe ne note pas toujours les voyelles brèves. La graphie du français, au contraire, est opaque et fait apparaître des lettres qui n'ont pas vocation à produire du son (morphogrammes ou logogrammes). L'écrit du français transcrit plus que ce qu'on prononce. Cette différence fondamentale génère des problèmes à la transcription (encodage) en particulier pour la segmentation et la reconnaissance des unités sémantiques rendues difficiles par les phénomènes de liaisons/enchaînements, d'assimilation et de « chute de lettres ».

L *'impact réciproque de l'oral sur l'écrit*

Repérer les erreurs d'origine phonologique dans la trace écrite des apprenants répond au besoin de mesurer l'impact de la non-maîtrise des dimensions articulatoires, acoustiques et rythmiques du français. Réciproquement, la relation opérée par les apprenants entre leurs écrits et leur production orale vise à faire émerger les points de cohérence entre les deux systèmes ainsi que les zones de défaillance.

Nous avons donc cherché à observer la gestion du lien phonie-graphie en encodage comme en décodage auprès des apprenants arabophones.

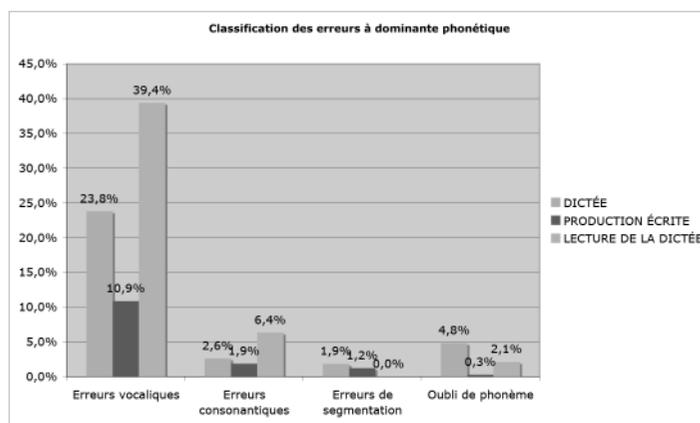
Dans le but d'observer l'impact réciproque de l'oral sur l'écrit, nous avons utilisé trois corpus recueillis selon des modalités différentes : un texte écrit libre sur le thème du voyage produit lors de l'examen du DELF B1, une dictée également sur le thème du voyage, puis la lecture à voix haute par chacun des étudiants de la dictée qu'il venait d'écrire. Chaque activité permet d'éclairer un angle particulier de la compétence phonographique. Le texte de la dictée vise à observer la gestion des sons vocaliques et consonantiques et la segmentation de la chaîne

parlée. Le lien entre oral et écrit est indirect dans la production écrite. Les mots utilisés font partie du lexique mental mémorisé antérieurement. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les erreurs réalisées en production écrite sont liées à une mémorisation erronée de l'empreinte graphique du mot ou de son profil sonore dans le lexique mental et sont donc fossilisées, contrairement aux erreurs visibles en dictée qui peuvent être liées à la discrimination sonore. Enfin, la lecture à voix haute de la dictée vise à vérifier le niveau de maîtrise du fonctionnement phonographique du français, mais aussi à mettre les étudiants en situation de déchiffrer et oraliser leur propre transcription du texte d'origine. Cette activité met en jeu la correspondance graphique avec le profil sonore du mot dans le lexique mental de l'apprenant. Notre objectif est d'observer dans quelle mesure les erreurs produites à l'écrit sont confirmées à l'oral. Nous envisageons également que la lecture à voix haute pourrait être un déclencheur pour l'autocorrection.

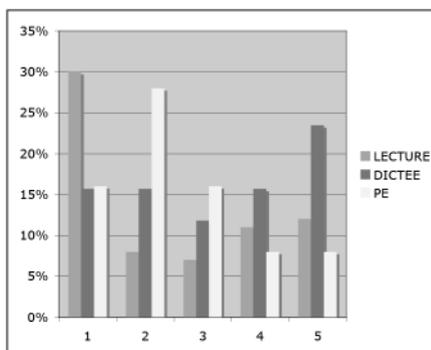
Résultats

ERREURS PHONOLOGIQUES

Les erreurs à dominante phonologique sont responsables de 33 % des erreurs en dictée, bien plus qu'en production écrite (14,3 %). Elles sont majoritairement dues à des confusions vocaliques mais se manifestent aussi, dans une moindre mesure, sous forme de confusion consonantique, de suppression de phonèmes ou d'erreurs de segmentation.



LA COMPLEXITÉ DU CHAMP VOCALIQUE



Le système vocalique du français est complexe tant pour la prononciation que pour la graphie. Les phonèmes vocaliques les plus touchés varient selon le type d'exercice.

En dictée, donc en discrimination, c'est l'opposition [ã] / [ɛ̃] qui suscite le plus d'erreurs. Ces deux nasales (et dans une moindre mesure le [ɔ̃]) semblent facilement interchangeable en particulier sur les mots monosyllabiques « en », « on », « un », pour lesquels la concurrence des homophones est élargie par les confusions phonologiques.

En lecture à voix haute, c'est l'archiphonème [OE] qui semble le plus difficile à produire. Il est réalisé majoritairement en [O] (50 % des occurrences), favorisant le caractère labial), soit en [E] (32 %), favorisant l'antériorité. Les habitudes articulatoires de la langue d'origine gênent la coarticulation nécessaire pour prononcer cette voyelle.

À l'écrit, la transcription du [OE] reste problématique mais se réalise en faveur des graphèmes « ou » et « u », donc sans correspondance avec les confusions de prononciation. Ainsi, la phonographie du [OE] ne semble ancrée ni sur le plan phonologique ni sur le plan graphique.

En PE, les erreurs portent largement sur le [E] transcrit « i ». Cette confusion se retrouve (dans une moindre mesure) dans la dictée. Elle apparaît soit en syllabe accentuée fermée, soit en syllabe inaccentuée. On note par ailleurs que toutes les erreurs de [E] en « i » présentes dans la dictée sont redressées en lecture.

Ces quelques remarques font état d'une grande instabilité du lien phonie/graphie et montrent que certains mots (comme *bénéficie*) sont mémorisés dans leur profil sonore mais que leur image graphique est instable et garde vraisemblablement la trace des erreurs de discrimination du début d'apprentissage.

CORRÉLATION ENTRE CORRECTION PHONOGRAPHIQUE ET PHONOLOGIQUE

Les mots corrects phonographiquement dans la dictée sont mal prononcés à 44,2 % en lecture à voix haute. Cette même rupture dans le

lien phonie/graphie peut se retrouver à l'inverse, puisqu'on note que 21,1 % des graphies incorrectes sont « redressées » en lecture. Dans ces deux cas, les empreintes sonore et graphique du signe linguistique ne correspondent pas, une discordance qui peut être imputée à une défaillance phonographique, car la maîtrise de ces règles devrait permettre à l'étudiant de rétablir la graphie ou la prononciation d'après l'empreinte du signe qu'il a mémorisée correctement.

Ainsi, les résultats obtenus font état d'une dispersion des zones d'erreurs mais ne permettent pas de repérer de confusions reproduites systématiquement à l'oral et à l'écrit.

Une instabilité générale du lien phonie-graphie

En lecture à voix haute, les étudiants produisent en moyenne 24 % d'erreurs phonologiques en plus par rapport à la dictée : la prononciation est plus problématique que la discrimination.

Les résultats montrent une grande dispersion : certains mots sont mal orthographiés et de ce fait mal décodés (22,1 %). D'autres sont mal prononcés alors que la graphie est correcte (44,2 %), l'erreur de prononciation provenant alors soit de problèmes phonologiques soit d'une mauvaise interprétation du code graphique. D'autres mots sont erronés autant à la transcription qu'à la prononciation, mais sans cohérence entre les deux formes d'erreurs (12,1 %). Enfin, nous constatons que les apprenants corrigent 17,8 % de leurs erreurs de graphie à la lecture à voix haute. La prononciation est alors correcte alors que la graphie est erronée.

Ajoutons à ces constats que les problèmes de prononciation relevés ne sont pas systématiques. Dans la même lecture, les apprenants se révèlent capables de produire les sons concernés dans un autre contexte lexical.

Inversement, le fait que certaines graphies soient redressées en lecture indique que la reconnaissance des mots concernés ne s'appuie pas sur le décodage phonographique mais se base sur le contour général du mot pour en activer la forme sonore⁴³. Le lecteur peut ainsi produire une forme vocale correcte à partir d'une orthographe défaillante. Cette voie lexicale, qui est celle du lecteur expert, peut tout aussi bien activer une forme vocale incorrecte si celle-ci a été ainsi mémorisée dans le lexique mental. Cela pourrait expliquer une partie des erreurs de prononciation basées sur une graphie correcte. Cette procédure qui automatise le lien phonie-graphie et dépasse le tâtonnement phonologique pour parvenir à une lecture experte peut être la cause des dysfonctionnements observés si l'automatisation s'est faite

43. Voir l'identification d'un mot écrit selon la voie lexicale dans le modèle à deux voies, Valdois, Carbonnel & Ans, (1996 : 43) pour une présentation critique.

sur des bases phonographiques instables. Or, les confusions observées dans le code graphique des apprenants montrent bien que celui-ci n'est pas correctement maîtrisé. Ainsi, avec une maîtrise défailante du système graphique, avec des capacités de discrimination et de production orale fragilisées par les différences entre les systèmes phonologiques du français et de l'arabe, l'instabilité du lien phonographique est générale et nos apprenants ne peuvent pas prendre appui sur l'orthographe pour renforcer leurs capacités de discrimination et de prononciation.

Vers un étayage graphique et visuel pour soutenir la prononciation

Les résultats de cette expérimentation font état d'un flottement général du système phonographique, et ce, y compris pour des zones à correspondances (quasi) bi-univoques et pour des phonèmes existant dans la langue d'origine (c'est le cas par exemple des confusions sur la transcription du [i] et du [u]). Lorsque ni le système phonologique ni le système graphique ne semblent suffisamment maîtrisés, les apprenants se trouvent dans une grande insécurité linguistique. La correction phonétique est bien sûr indispensable mais la construction explicite du lien phonographique serait un support efficace à la remédiation pour ancrer le système phonologique sur le système graphique du français. Conçue comme un étayage graphique et visuel dès le début de la formation, la remédiation phonographique pourrait soutenir la correction articulatoire et acoustique en lien avec la mémorisation des formes graphiques correctes.

Rafoni (2007 : 123) insiste sur l'indissociabilité du signe : « L'appréhension des distinctions phonologiques ne peut se faire qu'arrimée aux distinctions graphiques. C'est lorsqu'on voit ce qui est entendu...qu'on peut saisir la nature du phonème... Ce dernier, parce qu'il est "physiquement retenu", est alors mémorisé ». Nous pouvons alors penser que l'amélioration des compétences phonologiques des apprenants, tant en prononciation qu'en discrimination auditive, peut se développer avec la maîtrise du système phonographique.

PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Afin d'aider, de manière explicite, l'apprenant à construire le système phonographique du français, nous cherchons à mettre en place un travail systématique du lexique par les trois entrées – discrimination auditive / prononciation / transcription et décodage graphique – pour

favoriser la mémorisation de l'empreinte vocale en lien avec l'empreinte graphique.

S'inspirer du codage couleur

La méthode de correction phonétique par les couleurs, inspirée de Caleb Gattegno, permet un codage des correspondances phonèmes / graphèmes, pour lier forme vocale et forme graphique du mot. Cette méthode, destinée à l'alphabétisation, utilise un codage maximal (mélangeant aspects phonographiques et morphographiques). Pour nous centrer sur les problèmes rencontrés par nos apprenants, nous utiliserons un codage restreint aux phonogrammes⁴⁴ porteurs de confusions sur le plan phonémique et graphique. Nous choisirons alors les graphèmes des sons mal discriminés (/E/, /OE/, nasales), les graphèmes à forte concurrence (comme pour les archigraphèmes « IN », « O ») et certaines graphies complexes. Les autres phonèmes entretenant une relation (quasi) bi-univoque avec l'archigraphème les représentant (hormis les consonnes « c », « g », et « s » soumises à des règles de position) ne nécessitent pas a priori un repérage spécifique.

Ce codage couleur pourra être utilisé pour travailler la discrimination auditive, la prononciation et la transcription graphique. Il servira ensuite de support à des activités de classement concernant les différentes graphies d'un même son et leur fréquence selon la place dans le mot. Le codage couleur favorise également la distinction des graphèmes homographes non homophones, comme la graphie « en(t) » en finale de nom, adverbe et verbe. Ce travail de classement stimule la réflexion métalinguistique et renforce les capacités de l'apprenant à reconstruire le système phonographique du français dans ses régularités.

Des activités ludiques peuvent également être proposées, comme de fabriquer un mot ou deux mots contenant deux sons vocaliques choisis au hasard grâce à deux dés colorés. Ex : le tirage donne : /O/ - /an/ à volant, /OE/ - /in/ à demain, le vin, ...

S'appuyer sur les analogies lexicales

Le système de conversion phonie/graphie ne se réduit pas à la seule relation phonèmes/graphèmes. Il peut s'étendre à des unités plus larges (en particulier les rimes) et il se construit en lien avec le lexique. Il faut admettre avec Chevrot (1996 : 11) que « la mise en oeuvre de ces associations (phonèmes/graphèmes) est influencée par des analogies lexicales ».

Il est alors pertinent de manipuler des séries de mots contenant la même structure vocalique, afin de générer des analogies facilitant la mémorisation. D'autre part, ces séries lexicales servent de corpus de référence pour le travail de prononciation. Voici quelques exemples de séries : (suite [OE]/[OE]) heureux, peureux, malheureux, dangereux, je veux / (opposition [U]/[OE]) amoureux, douloureux, savoureux... / (rime [ãʒe]) ranger, manger, venger, étranger, déranger...

44. Nous nous référons pour ce faire au tableau des graphèmes de Catach et al. (1995, p. 10-11).

L'équipe de Nina Catach au CNRS développe un didacticiel pour « renouveler les pratiques de l'enseignement de l'orthographe par une approche lexicale multiple : orthographique, morphologique, phonologique ou phonétique ». Orthofonic recense 5 500 mots et 8 500 formes fléchies (sélectionnés sur un critère de fréquence), qui peuvent être triés soit en fonction de leur graphie initiale, soit d'après leur prononciation soit enfin selon leur rime (Fondet & Jejcic, 2011). Cet outil nous offre un vaste corpus pour proposer de manière systématique des activités de décodage/prononciation, de copie/transcription et de classement lexical par phonèmes et graphies correspondantes.

Travailler la lecture à voix haute

La lecture à voix haute associe le décodage d'une forme graphique correcte à sa prononciation. Dans cette perspective, le travail sur les sons doit s'appuyer sur un support écrit pour construire l'association phonèmes/graphèmes. Ainsi, forme sonore et forme graphique viennent se renforcer réciproquement pour stabiliser le signe dans le lexique mental. Nous pouvons faire l'hypothèse, avec Chevrot (1996 : 16) que « le contact répété avec l'orthographe des mots porteurs de phonèmes variables peut modifier à terme leur prononciation. »

Des exercices de lecture variés permettent d'aborder les différentes difficultés phonographiques. En voici quelques exemples :

– **Paires minimales de mots** pour discriminer des différences de son produites par des inversions de lettres : lion / loin – laine / liane – linge / ligne...

– **Paires minimales de phrases** pour observer les différences de sons liées à une inversion de lettres et prendre conscience de l'importance de l'ordre des lettres dans les digrammes / trigrammes : *il boit du jus d'orange bio.* / *Elle aime son amie...*

– **Jeu de l'intrus pour distinguer les graphies** qui modifient la valeur phonique du mot (en l'occurrence le verbe) de celles qui ne la modifient pas : *étudie* / *études* / *étudient* / *étudier*

– **Jeu de loto pour discriminer et prononcer les groupes consonantiques** sur la base de paires minimales de mots : *perte* / *prête* – *forte* / *frotte* – *arc* / *âtre* – *couvre* / *couvert...* (Cette activité peut être transposée pour travailler l'opposition entre voyelles nasales et dénasalisation : son/sonne, bon/bonne, sein/Sein, marin/marine... Elle peut également permettre de travailler sur les confusions liées aux lettres miroirs : u/n : sou/son, mou/mon, nuit/unit...)

– **Choix de graphie** pour éviter les confusions d'origine phonologique : *Je vais* / *fais au marché.* *Elle a apporté* / *abordé des fleurs.*

La lecture préparée de texte est également nécessaire pour analyser tous les phénomènes qui entrent en jeu dans la mise en voix d'un texte écrit avant de le lire à voix haute, en respectant rythme et intonation. La préparation du texte (dont la longueur et la difficulté sont adaptées au niveau des apprenants) inclut le repérage des lettres muettes

(barrées ou coloriées en gris) et des graphèmes complexes (éventuellement avec le codage couleur), le marquage des liaisons et enchaînements et enfin celui des groupes rythmiques et de l'accentuation. Après la préparation du texte, la lecture se fait collectivement, d'abord en répétant après l'enseignant, puis en essayant de lire simultanément. Pour Chevrot (1992), après une expérimentation de lecture à voix haute auprès d'enfants lecteurs francophones : « l'ensemble des résultats converge pour montrer que la lecture d'une orthographe alphabétique modifie la production et la réception des variations phonétiques. Si ces effets acquis au contact de la graphie perdurent en son absence, la pratique répétée de la lecture à voix haute pourrait être une des voies par lesquelles les apprentissages alphabétiques modifient la prononciation dans les situations ordinaires de communication. » Faisons l'hypothèse avec Chevrot et Rafoni qu'une pratique régulière de la lecture à voix haute, préparée explicitement, favorise la correction phonologique ET graphique.

Conclusion

L'orthographe du français, contrairement à l'image largement répandue, n'est pas un chapelet de règles disparates et d'exceptions. Au contraire, il s'agit d'un véritable système graphique dont la vocation première est de donner à voir les sons de la langue. Les apprenants irakiens ont montré une grande fragilité linguistique tantôt sur le plan phonétique, tantôt sur le plan graphique. En fait, la non-maîtrise du code phonographique semble être le point d'achoppement de leur apprentissage. De nombreuses recherches ont prouvé l'indissociabilité des aspects phonologique et graphique des unités linguistiques, indissociabilité qui s'incarne dans le code phonographique. Nous pensons donc qu'un enseignement explicite de ce code associé à des activités régulières d'imprégnation du lien phonie-graphie devraient aider les apprenants à structurer et à améliorer leurs capacités de discrimination, de prononciation et de transcription. Dans cette perspective, l'orthographe devient un outil au service de la remédiation phonologique et graphique.

Bibliographie

- AMOKRANE S. (2011), « Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques ». *L'enseignement de l'orthographe en FLE*, TRANEL (*Travaux Neuchâtelois de linguistique*), n°54, p.49-61, Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel.
- CATACH N. & al. (1995), *L'orthographe*, (6^e édition), Que sais-je ? n° 685, Paris, PUF.
- CHEVROT J.-P. (1992), « Pourquoi et comment l'apprentissage de l'orthographe influence la prononciation ? », *Lidil 7, des lettres et des sons*, Grenoble.
- CHEVROT J.-P. (1996), « Prononciation et situations de lecture : données sociolinguistiques, approche expérimentale, modèles psycholinguistiques », *Lidil 13, Orthographe et prononciation*, p. 127-158, Grenoble.
- FAYOL M. (2011) « Processus cognitifs et orthographe », Dans Brissaud C. et Cogis D., *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*, Paris, Hatier.
- FONDET C., JEJCIC F. (2011), « Orthofonic : un projet de didacticiel pour l'apprentissage de l'orthographe française. », TRANEL (*Travaux Neuchâtelois de linguistique*) n° 54, *L'enseignement de l'orthographe en FLE*, p. 71-92, Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel.
- NADDAF N. (1993) « Étude comparative des deux systèmes phonologiques du français et de l'arabe et problèmes d'interférences », *Travaux de didactique du FLE*, 30, p. 136-150, Montpellier, PULM.
- RAFONI J.C. (2007) *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, L'Harmattan.
- VALDOIS S., CARBONNEL S., & ANS B. (1996), « De l'orthographe à la prononciation : apport de la psychologie et de la neuropsychologie cognitives », *Lidil, 13, De l'orthographe à la prononciation*, p.41-65, Grenoble.



La dimension institutionnelle

MICHEL BILLIÈRES

PIETRO INTRAIVAIA

MARGARET BENTO

ESTELLE RIQUOIS

VÉRONIQUE LAURENS

ÉLISABETH GUIMBRETIERE

La phonétique corrective est-elle soluble dans la didactique ?

MICHEL BILLIÈRES

UNIVERSITÉ TOULOUSE JEAN-JAURÈS

DIPRALANG, EA 739

La phonétique corrective, une discipline en progression ?

Les débuts officiels du français langue étrangère (FLE) datent des années 1960 avec la parution de la 1^{re} méthode SGAV *Voix et Images de France*. La phonétique corrective y est valorisée, elle constitue un des fondements de la méthode, les professeurs doivent s'y former. Ce sont les débuts de la méthode verbotonale (MVT) qui jette un gros pavé dans la mare de la méthode articulatoire (MA) implantée depuis des décennies.

La MVT repose sur des expérimentations, une méthodologie argumentée, un ensemble de procédures de remédiation justifiées, des propositions concrètes pour intégrer la phonétique dans une pédagogie de l'oral, une réflexion cohérente sur les rapports langue/parole. Les divers procédés correctifs donnent des résultats quasi instantanés⁴⁵ quand employés par un professeur formé. La MA s'appuie sur des consignes *écoutez, répétez, comparez, lisez*, agencées de différentes façons. Le professeur fournit des explications sur les organes mobiles – lèvres, langue, luette, cordes vocales – en s'appuyant sur des schémas. La démarche est résolument sémasiologique.

Le tableau ci-dessous, manichéen à souhait, souligne les différences essentielles entre ces deux approches de la correction phonétique : Constat : l'immobilisme caractérise ces deux approches. Elles n'ont pas évolué d'un pouce depuis les années 1960-1970.

45. Les apprenants reproduisent souvent des sons convenables sous le contrôle du professeur dès la 1^{re} séance de correction phonétique. Ceci indépendamment de la fixation du son et de la progression.

– MA : rien ne distingue un ouvrage de cette période d'une publication actuelle hormis des modifications cosmétiques : polices de caractères plus lisibles, schémas plus colorés. Le contenu demeure strictement inchangé. Exception faite de quelques tentatives d'opérer un mix entre MA et MVT.

– MVT : elle vit toujours sur des principes datant de son avènement. Elle bénéficie d'une bonne réputation par ouï-dire. Car elle est devenue confidentielle en quelques dizaines d'années.

Les raisons de cette stagnation sont de trois ordres.

	Méthode verbo-tonale	Méthode articuloire
Principe de base	Meilleure perception → meilleure production	Meilleure articulation → meilleure production
Méthodologie argumentée	oui	non
Type d'enseignement	Centré sur l'apprenant	Centré sur l'enseignant
Procédures de correction	Variées pour une même erreur	Réflexe articuloire unique pour une même erreur
Privilège plutôt une démarche	Onomasiologique	Sémasiologique
Prise en compte de la prosodie	Prioritaire car toujours présente. Permet la correction naturelle des segments + rôle dans la communication	Ignorée ou négligée pendant longtemps. Parfois, exercice(s) de répétition sur l'intonation et/ou le rythme
Corporéisation de la parole	Systématiquement prise en compte à travers la gestualité phonogène (micromotricité) et sa relation avec la gestualité globale (macromotricité)	Circonsrite à une zone allant du larynx aux fosses nasales. L'élève doit être confortablement installé mais ne pas bouger
Intégration de l'oralité	oui	non
Recours à des disciplines ressource	Oui (en principe): phonétique expérimentale, psycholinguistique, pragmatique...	Non. Autarcie complète
Relation phonie/graphie	Talon d'Achille de la MVT	Indifférence et ignorance totales. Autorise tout et n'importe quoi

L a phonétique corrective, lieu de l'inquiétante étrangeté

La correction phonétique (CP) reste souvent un moment angoissant et/ou agressif. Ses avantages sont évoqués : plus grande assurance dans la L2, meilleure mémorisation, accès au sens plus rapide, etc. Mais ils tardent à venir et se font sentir dans le moyen terme – ou jamais. Alors que les inconvénients de la CP sont instantanés et durables dans les 1^{ers} temps de l'apprentissage. Enseignants et apprenants se retrouvent :

- en situation d'échec. Le professeur n'obtient aucun résultat tangible malgré ses efforts ; l'élève est directement et publiquement confronté à ses lacunes persistantes ;
- dévalorisés. Chaque fois que l'élève est sur le gril, c'est pour souligner une faute, jamais un succès. En ce sens la CP est impitoyable. Le professeur aussi est dans une situation où son autorité risque d'en pâtir ;

– agressés dans leur Moi linguistique. L'insistance de l'enseignant peut décourager voire dégoûter l'élève de la L2. Intervenir au niveau des sonorités parolières n'est jamais neutre, c'est entrer de plain pied et par effraction dans l'univers affectif de la personne. Le professeur peut aussi se sentir diminué en raison de sa prononciation. Il n'est pas natif, sait qu'il commet des erreurs phonétiques, se sent gêné ou incompetent pour les transmettre. Il est natif mais complexé car non dépositaire de la norme, cet accent « passe-partout » des méthodes que l'on est bien en peine de circonscrire.

Une séance de CP est un moment particulier. Envisageons deux cas. Elle se tient devant un ordinateur. C'est rarement motivant. Certains manuels en ligne sont réfléchis mais il n'est pas toujours exaltant de répéter des listes de mots et des phrases décontextualisés quand on est phonologiquement sourd aux sons de la L2. Et que l'on ne s'entend pas. On tourne en rond.

Elle est menée par un enseignant. Soit celui décrit en supra, soit un professeur spécialisé en CP. Un individu doté d'un pouvoir mystérieux autant que vaguement redoutable. Son attitude va être déterminante.

– Il utilise un manuel, sélectionne des activités, montre aux élèves ce qu'il faut faire : jeu labial, stylo pour sentir l'avancée ou le recul de la langue. Il exagère les mimiques, donne des explications rationnelles. Il dit comment faire : « pour produire [ʒ], mettez la pointe de la langue comme pour [d] puis reculez-la lentement ». Essayez lecteur, c'est plus facile à dire qu'à faire. De toute façon le professeur sait. Il a des solutions. Parfois l'élève arrive à bien prononcer au prix d'efforts réels. Cela prouve bien que ça marche !

Il part de l'erreur de l'apprenant, tente d'y remédier par une série de procédés. L'élève doit savoir que l'enseignant déforme parfois un son, le remplace par un autre, joue sur les tonalités, a une gestuelle particulière, etc. C'est un moment particulier. Professeur et élève sont à égalité. Ils cherchent ensemble le meilleur moyen pour éradiquer la sonorité erronée. C'est le principe même de l'enseignant pratiquant la MVT bien plus percutante et efficace que la MA. Problème : ce genre d'enseignant est rare aujourd'hui. Voyons-en les raisons.

Une formation de formateurs de plus en plus théorique

Nous distinguons deux périodes dans l'évolution du FLE⁴⁶.

PÉRIODE PIONNIÈRE : ANNÉES 1960-1970

C'est une époque effervescente pour le FLE. Le CREDIF, le BELC ont les coudées franches pour élaborer du matériel pédagogique assurant la diffusion du français à l'étranger. Ce sont des lieux d'initiatives innovantes, de créativité.

46. En contexte français.

Les auteurs et concepteurs d'ensembles pédagogiques sont eux-mêmes des enseignants issus du terrain. Ils testent leur matériel deux ou trois ans avant qu'il ne soit publié et diffusé. Ils paient de leur personne. Cette époque est jalonnée par des stages longs pour professeurs de FLE. La méthodologie occupe une place centrale dans la formation. Le mode d'emploi du matériel didactique est justifié, commenté, disséqué⁴⁷. Les auteurs sont présents, qui font des classes en direct devant les autres enseignants. Ils les initient concrètement aux pratiques verbo-tonales. Un véritable dialogue est instauré entre méthodologues et enseignants, la diffusion de savoir-faire est celle de savoirs également mais en lien avec des applications pratiques.

Pour ce qui est de la CP, le matériel de cette époque est riche et diversifié. Certains outils sont complexes, difficiles à utiliser ou à maîtriser. Ce qui est de nature à renforcer le sentiment d'inquiétante étrangeté envers la phonétique.

PÉRIODE INSTITUTIONNELLE : DES ANNÉES 1980 À AUJOURD'HUI.

Au milieu des années 1980, le FLE est reconnu officiellement avec la création des diplômes nationaux : licences mention FLE et maîtrise. Création d'une commission nationale notamment chargée de proposer des programmes applicables dans toutes les universités habilitées à délivrer les diplômes. La discipline rentre dans le rang.

La formation devient universitaire. Les contraintes inhérentes à l'institution apparaissent. La théorie est mise en avant ainsi que les discours savants. Et ce d'autant plus que la linguistique, pivot de la période précédente, est dénoncée, parfois violemment, au profit de l'anthropologie culturelle au sens large. Il s'agit de former des enseignants non plus seulement pour manipuler des structures grammaticales mais surtout pour ouvrir les apprenants à la richesse de la culture de l'Autre. Changement de paradigme favorisé par les *Approches communicatives* qui font la part belle à la communication, l'interaction « authentique » et dénoncent le caractère trop contraignant des méthodologies constituées.

Le FLE est habituellement rattaché à un département de Sciences du Langage (SDL) qui délivre les diplômes officiels. Les étudiants proviennent de différentes filières. Certains de leurs enseignants aussi. Des spécialistes de SDL ont l'opportunité d'obtenir une promotion en se découvrant soudain un amour immodéré pour le FLE. Les recrutements s'ouvrent parfois à d'autres champs disciplinaires : sciences de l'éducation, psycho, langue vivante... Ces nouveaux formateurs de formateurs n'ont pas toujours un parcours de terrain en FLE et/ou une formation de base en linguistique. Certains développent donc un discours et des enseignements éloignés des réalités de la classe.

Le FLE devient ainsi bicéphale à l'université. La formation et les diplômes nationaux sont assurés par les départements SDL.

47. Compte tenu des connaissances de l'époque où le structuralisme, bien que battu en brèche, dominait nombre de sciences humaines et sociales.

L'enseignement du FLE aux étrangers dépend de structures telles que les Centres de FLE. Selon les endroits et les luttes de territoire, la collaboration entre les deux entités s'établit ou pas.

Pendant ce temps, les filières FLE ne désemplissent pas. Des étudiants se lancent dans une thèse. Ils posent ensuite leur candidature pour intégrer l'enseignement supérieur. Vers la toute fin des années 1990 apparaît un phénomène qui va croissant. Les laboratoires de recherches adossés aux départements universitaires intègrent les « thésards ». Ceux-ci travaillent sur une thématique pointue et étroite. Cela fait d'eux des spécialistes d'une partie d'un domaine. Ils peuvent pratiquement tout ignorer du reste de la discipline s'ils appliquent exclusivement un modèle ou une théorie. Ce que la spécialisation exacerbée des labos cautionne.

Depuis quelques années, les enseignants recrutés au terme de leur séjour dans un labo sont plus jeunes. Leur expérience de l'enseignement du FLE reste souvent limitée aux stages durant leur cursus et à quelques cours. Et il est difficile de former pratiquement à la PCP quand on n'a pas bénéficié soi-même d'un tel enseignement. Gloser sur la MA n'est pas très compliqué tant les principes en sont simplistes. Aborder la MVT est plus délicat. Cela nécessite un approfondissement. Les ouvrages de référence datent quelque peu et sont parfois difficiles à se procurer.

Qu'en est-il de la phonétique corrective au cours de cette période institutionnelle ?

Les *Approches communicatives* des années 1980 tendent à la marginaliser pour de multiples raisons. Elle est trop exigeante, engage de trop gros efforts pour des résultats souvent décevants. Elle exhale des relents de dogmatisme de la période précédente vilipendée par les nouveaux maîtres à penser du FLE qui tirent à boulets rouges sur le SGAV et le structuralisme. Et puis conserver un accent étranger quand on parle français est une marque de son identité culturelle que l'on peut/doit conserver. Tant que cet accent n'entrave pas – trop – la communication, tout va bien. Inutile d'ennuyer les apprenants avec d'insipides et inutiles leçons de CP.

Les années 1990 sont celles de l'éclectisme en FLE. L'échec des *Approches communicatives* est constaté de même que celui des multiples méthodologies dont aucune ne constitue une panacée. L'attitude très négative envers la phonétique corrective est également remarquée : des cohortes d'apprenants ont été formés avec une prononciation épouvantable, il faut redresser la barre et réintroduire la phonétique dans les formations de formateurs.

MAIS... Les années 1980 marquent une rupture, un hiatus dans la formation en phonétique pratique des professeurs de FLE. Et, durant les années 1990, les pionniers du FLE qui avaient mis la discipline sur les rails prennent progressivement leur retraite. Eux étaient au fait des pratiques réelles, eux avaient formé des enseignants tant sur le terrain

que théoriquement. Ils laissent la place libre à une nouvelle génération de formateurs. Ses représentants ont été formés sur les bancs de l'Université. Très souvent, ils n'ont pas assisté à la moindre pratique de classe en CP. D'où parfois la tentation de se cantonner à et dans un discours théorisant en reprenant les classiques de la littérature (Léon, Delattre, Faure, Renard, Calbris, Callamand, Wioland...) sans chercher ni être en mesure d'innover ou démontrer de visu ce qu'est une séance réelle de CP.

Arrivée du CECRL en 2001. En termes de compétence communicative, le Cadre fait la part belle à la sociolinguistique et la pragmatique au détriment de la linguistique. Contribuant ainsi à la marginaliser davantage dans l'esprit des jeunes enseignants qui optent pour une approche actionnelle mise à toutes les sauces dans une perspective de plurilinguisme. Les savoirs et savoir-faire relevant de l'oral occupent une place minimale dans le Grand Livre rouge. La phonétique corrective est traitée en quelques mots dans les descripteurs, 2 références sont mentionnées en bibliographie⁴⁸.

Le Cadre n'est que le reflet de l'évolution de la didactique du FLE.

L *'évolution de la didactique du FLE et la phonétique corrective*

PÉRIODE PIONNIÈRE : ANNÉES 1960-1970

Les spécialistes d'horizons différents intervenant en *Pédagogie des Langues*⁴⁹ ont une vue globale de leur domaine dont ils connaissent bien les tenants et aboutissants. De par leur formation, ils ont une culture étendue, « universaliste ». Ce n'est plus le cas aujourd'hui tant les disciplines se sont extraordinairement développées, complexifiées, ramifiées en quelques décennies. Et où dominent les spécialistes d'un courant, d'une théorie ou d'une chapelle.

Trois phénomènes caractérisent les années 1960 en FLE.

1) Le structuralisme occupe le devant de la scène. Ses méthodes d'analyse influencent de nombreuses sciences humaines. Les pédagogues du FLE possèdent tous de solides connaissances en linguistique.

2) Le dialogue est constant entre disciplines⁵⁰. Les psycho-pédagogues travaillent essentiellement sur la base des acquis du behaviorisme et de la Gestalt-théorie qui sont les deux approches tenant le haut du pavé. Les phonéticiens disposent alors d'appareils complexes, onéreux, dédiés à un usage unique, dont la manipulation demande du temps. Le *Sona-Graph* trône au milieu du Labo de Phonétique. Il indique les fréquences en ordonnée, le temps en abscisse, l'intensité

48. Un chapitre sur la matière sonore figure dans le référentiel Niveau B2 pour le français (Didier, 2004)

49. Terme antérieur à *Didactique* qui est apparu dans les années 1970.

50. Méthodologues, linguistes, psycho-pédagogues et phonéticiens se retrouvent ensemble dans le studio d'enregistrement des dialogues de *Voix et Images de France*. P. Rivenc, B. Quémada, V. Ferenczi, P. Léon, P. Guberina.

par un noircissement plus ou moins fort du papier (argentique). L'appareil n'enregistre que 2,4 secondes de signal. Il faut changer le support à chaque fois, relancer l'analyse, effectuer certains calculs, double décimètre à la main.

3) L'intonation acquiert droit de cité en Pédagogie des Langues grâce aux travaux expérimentaux de Delattre, Faure, Léon. Et aux arguments de Guberina affirmant qu'elle constitue le moyen le plus puissant pour assimiler les structures de la L2. Progressivement, les études phonétiques ne se concentrent plus seulement sur les caractéristiques acoustiques des voyelles et consonnes. Elles explorent les propriétés de la mélodie, son influence sur la réalisation des segments de parole. L'intonologie devient une discipline à part entière courant années 1970.

Les années 1970 constituent un tournant. Le FLE fait son miel de l'apport de disciplines nouvelles, toujours en construction, ayant « communication » comme maître-mot : socio- et ethno-linguistique, énonciation, pragmatique d'abord, puis, vers la fin de la décennie, analyse conversationnelle et du discours. Le concept de *compétence de communication* suscite un engouement très fort. La publication de *Un Niveau Seuil* souligne l'intérêt d'un enseignement notionnel-fonctionnel qui valorise les Actes de langage au détriment des structures linguistiques. D'autres publics-types sont identifiés en non plus seulement les publics dits captifs (scolaires).

Cette période est particulièrement féconde pour la phonétique corrective. Elle occupe toujours une place de choix dans les formations et stages de formateurs de formateurs en FLE. En outre, des ouvrages et manuels diversifiés et de grande qualité proposant d'aborder de front le rythme et l'intonation sont publiés. Ce qui ne peut que remporter l'adhésion des partisans du verbo-tonal. Ce qui rend également plus complexe l'abord et le traitement de la matière phonique, élément instable, fugace et volatil de la parole par excellence.

PÉRIODE INSTITUTIONNELLE : DES ANNÉES 1980 À AUJOURD'HUI

Le FLE poursuit son intégration plus ou moins réussie de nouvelles disciplines. L'interactionnisme se superpose à la communication, la cognition – est timidement en France – une nouvelle piste à frayer. C'est une période intense marquant une nette rupture avec l'époque pionnière. Entrée dans le giron de l'Université, la discipline revendique son autonomie scientifique, s'efforce de délimiter son champ propre. Elle refuse d'être une simple discipline d'application nourrie par diverses disciplines contributives. La didactique du FLE est dénommée par certains Didactique des Langues et des Cultures – DLC. Ceci lui permet de s'affranchir de la pesante tutelle de la Linguistique et d'en dénoncer les outrances⁵¹. Car enseigner le FLE, c'est certes enseigner la Langue mais aussi la Culture. Les nouveaux concepts ont nom *interculturel*, *altérité*, *acculturation*. Ils sont servis par une littérature

51. Cf. dans la littérature didactique de l'époque les attaques répétées contre la linguistique, le dogmatisme structuraliste souvent associé au behaviorisme honni, les exercices structuraux, etc.

abondante et des auteurs talentueux (Abdallah-Preteuille, Zarate). Ils s'insèrent bien dans le paysage des *Approches communicatives* prônant la communication et l'interaction.

Les deux plateaux de la balance entre Linguistique et Culture sont de plus en plus déséquilibrés. Pendant la période pionnière, la linguistique occupait le devant de la scène. La communication et l'anthropologie culturelle apparaissent pendant les années 1970 durant lesquelles les apports du structuralisme restent d'actualité. Avec la période institutionnelle, la Culture prend son envol. Le culturel permet d'enrichir le discours du FLE. C'est une nécessité didactique. Il est plus attrayant et « vendeur » que le linguistique. Il diversifie le recrutement des enseignants. Le CECRL contribue à davantage marginaliser la linguistique. Et la réforme dite LMD – 2005-06 – donne une plus grande autonomie aux formations. Certains masters de FLE s'affranchissent d'une formation linguistique solide.

Quid de la phonétique corrective ?

Elle est vouée aux gémonies par les *Approches communicatives* comme mentionné plus haut. Ce qui n'empêche pas la parution d'ouvrages importants. Les années 1980 sont également marquées par la fin de la collaboration interdisciplinaire qui avait caractérisé la période précédente. Toutes les disciplines se sont considérablement diversifiées en quelques années. Chacun a tendance à rester chez soi.

Ceci est particulièrement évident en intonologie. La pédagogie était une préoccupation constante de Delattre, Faure, Di Cristo qui publient des articles essentiels servant le FLE dans les années 1960-1970. De même que Ph. Martin. À l'époque, les choses étaient « simples » si j'ose écrire (et j'ose). Avec les années 1980, les études en intonologie explosent avec de multiples études de plus en plus spécialisées sur l'ensemble des paramètres du signal et leurs liens avec les divers niveaux du système de la langue. Les phonéticiens se rapprochent des ingénieurs et informaticiens qui complètent les personnels des labos de Phonétique expérimentale. Ils s'intéressent également aux mécanismes de la perception et se lient avec les psycholinguistes dont les rigoureuses méthodes de travail renforcent la dimension expérimentale inhérente aux labos.

Les années 1990 voient se développer le concept d'*oralité* agrégeant les travaux sur la communication, l'interaction et la cognition qui stimulent le FLE depuis des années. L'oralité est définie par Lhote comme une notion fédérant tous les paramètres contribuant à l'acte d'énonciation dans la communication parlée. Elle fait la part belle à l'échange et au discours dans la communication parlée. Elle dépasse le principe de la parole trop lié à une priorité phrastique : l'élève a tendance à découper la chaîne sonore en unités linguistiques et n'écoute pas vraiment. L'oralité constitue un défi passionnant pour la phonétique corrective. Des obstacles majeurs sont toujours présents

- La prosodie. On a appris énormément de choses en un demi-siècle. Mais il reste encore énormément à découvrir. En FLE, QUE faut-il enseigner et COMMENT ? Ces deux interrogations demeurent d'actualité ;
- L'oral. Son organisation et ses mécanismes sont mieux connus. Mais il reste le lieu de l'improvisation, de l'imprévisibilité, sa « grammaire » n'a rien de commun avec celle de l'écrit. Comment s'en débrouiller concrètement en classe ?

Depuis le début du XXI^e, la vie du FLE est rythmée par l'Approche actionnelle. Le discours didactique change. Il se détourne des méthodes et pratiques de manuels de langues⁵² fondées sur les problèmes concrets d'une situation de classe. Il expose des problématiques plus larges entrant dans la formation et la culture d'un enseignant de langue. Complémentarité avec les pistes du CECRL. En outre, chaque époque du FLE est marquée par son avancée technologique. C'est manifeste aujourd'hui avec la révolution numérique que connaît le monde éducatif et son habituel cortège de modes : outils collaboratifs divers pour la classe inversée ou l'enseignement hybride par exemple.

Quelle est actuellement la place de la phonétique corrective en FLE ?

La recherche en Phonétique expérimentale est dynamique. Les Laboratoires recherchent des subsides. Ils répondent à des appels d'offres fructueux, par exemple ceux du secteur de la Santé : collaborer sur les troubles paroliens occasionnés par telle maladie dégénérative est aujourd'hui plus gratifiant pour la Société. Par contre, la Pédagogie des L2 n'est pas rentable. Et demande de considérer trop de paramètres. Les travaux se raréfient, semble-t-il, obéissent aux exigences de l'expérimentation, et sont très éloignés des conditions écologiques de la situation de classe.

Le verbo-tonal revient en grâce. Il est souvent cité positivement. Mais le déficit de formateurs est flagrant. Des manuels de CP « mixtes », incluant des pratiques articulatoires et verbo-tonales sont publiés. Certains sont prolongés par un « site compagnon » sur le net. Le problème étant que les enseignants, ignorants de la MVT, ont du mal à appréhender la validité de certaines propositions.

L'accélération du temps caractérise aussi ce début de siècle. La différence se creuse entre le temps de la recherche qui s'inscrit dans la durée et celui de la pédagogie marqué par l'urgence. Allant de pair avec la superficialité se reflétant dans l'infobésité submergeant enseignants et apprenants ainsi que le développement du web 2.0. fondé

52. Titre d'un ouvrage de Besse (Didier, 1985).

sur la collaboration et le partage. La phonétique corrective n'échappe pas à la dilution des connaissances. Aussi convient-t-il de conserver un regard lucide sur les nombreuses activités de CP FLEurissant sur le net. Certaines sont ingénieuses. D'autres scandaleuses. Leur exégèse demanderait un autre article.

Bibliographie

- BILLIÈRES M. (2005), Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources, Dans Berré M. (Éd.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons, CIPA, p. 67-87.
- BILLIÈRES M. (2008), Le statut de l'intonation dans l'enseignement/apprentissage du FLE, *Le français dans le monde / Recherches et applications*, n° 43, Janvier 2008, p. 27-37.

Sitographie

- BILLIÈRES M., *Au son du fle* <http://www.verbotonale-phonetique.com>
- BILLIÈRES M. et coll. *Phonétique corrective en FLE. Méthode verbo-tonale* <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/>
- INTRAVAIA, P. <http://www.intravaia-verbotonale.com>

53. Les pages qui suivent constituent la synthèse de quarante-cinq ans d'expérience dans le domaine de la formation pédagogique des enseignants de langue, qui repose sur la mise en place de cent cinquante stages intensifs de spécialisation en didactique de l'oral dans les pays de la francophonie (Belgique, France, Québec, ex-Zaïre, Rwanda, Burundi, Bénin, Tunisie, Sénégal) et en dehors de celle-ci (Canada anglais, Cuba, Chine populaire, Espagne, Italie, Corée du Sud, Roumanie). Il nous est agréable de signaler ici les nombreuses actions menées conjointement par l'équipe verbo-tonale montoise (BE) et la section des Sciences du Langage de l'Université Toulouse-Jean Jaurès (en collaboration avec Michel Billières) pour promouvoir pendant des années la formation verbo-tonale de formateurs de formateurs, dont le *Stage international de spécialisation en phonétique corrective par la méthode verbo-tonale (120 heures)*, organisé de 1995 à 2005 à l'Université de Mons-Hainaut à l'intention des enseignants ayant déjà reçu une formation à la didactique de l'oral (120 heures). Il constitue le seul modèle du genre et mérite d'être signalé ici.

L

La formation verbo-tonale des professeurs de FLE

PIETRO INTRAVALIA

PROFESSEUR HONORAIRE DE L'UNIVERSITÉ DE MONS-HAINAUT

La méthode verbo-tonale de correction phonétique repose sur une assise scientifique et méthodologique solidement établie et son efficacité pédagogique est largement attestée par les résultats obtenus sur le terrain. Néanmoins, elle reste peu connue du grand public et son intégration dans la classe de langue réservée à quelques rares spécialistes. L'absence de formation professionnelle des enseignants est en partie à l'origine de cette désaffection. En effet, la méthode verbo-tonale est une philosophie d'essence profondément humaniste qui prend en compte toute la globalité affective, intellectuelle et sociale de l'apprenant, une problématique de l'apprentissage de la parole intégrant le travail phonétique dans une pédagogie globale de l'activité langagière, mais elle reste surtout, et avant tout, *une pratique*. Sa maîtrise postule chez l'enseignant le développement d'un savoir-être empathique et congruent, une conduite macro-méthodologique souple, cohérente et motivée et surtout, et avant tout, l'acquisition *d'un savoir-faire technique transmissible*, qui passe par un apprentissage artisanal intensif, sous la guidance d'un verbo-tonaliste accompli, un long « compagnonnage » qui se prolonge dans la vie active sur le terrain.

Nous allons définir à grands coups de serpe les objectifs, les modalités et le contenu d'un bloc de formation à la méthodologie verbo-tonale de correction phonétique qui intervient à un moment donné dans le curriculum de l'enseignant de FLE en formation initiale ou en exercice⁵³.

Les objectifs

La méthodologie verbo-tonale fait du *savoir-être* de l'enseignant un préalable à toute intervention dans la classe de langue. De même que l'environnement affectif et l'attitude nourricière de la mère (ou de son substitut) conditionnent positivement le processus de rééducation chez l'enfant sourd, de même les procédures de correction phonétique appliquées à l'apprentissage de la prononciation ne s'avèrent efficaces que si l'enseignant a su installer dans sa classe un climat psychologique favorable, créer les conditions affectives permettant à l'apprenant de surmonter ses blocages, ses mécanismes de défense conscients ou semi-conscients liés à son vécu, passé ou présent, et à ses référents culturels.

Si l'on admet que l'apprenant gère difficilement seul son apprentissage en raison du phénomène de surdité phonologique, on conviendra que le processus de discrimination auditive nécessite *un accompagnement de l'élève* dans l'univers sonore de la langue étrangère, une *intervention dirigée* dans ses productions pour dégager son horizon perceptuel et lui permettre de se construire l'assise phonétique nécessaire à l'acquisition de la langue dans la plénitude de ses composantes linguistiques et communicatives. Aussi l'enseignant poss dera-t-il le *savoir pragmatique et le savoir-faire méthodologique* nécessaires, c'est-à-dire la maîtrise des outils du diagnostic de l'erreur et des procédures de remédiation lui permettant de prescrire le traitement, et le *savoir-faire artisanal* pour l'administrer en temps réel.

Modalités et contenu de la formation verbo-tonale

On peut dégager trois grands moments dans l'organisation méthodologique d'une formation verbo-tonale, correspondant globalement aux grandes étapes qui jalonnent le déroulement d'une unité didactique structuro-globale : mise en condition, appropriation/structuration des acquisitions et réutilisation des éléments appropriés, que nous appelons respectivement *phase d'observation interne, externe et intérieure*.

Au cours de ces trois phases solidairement imbriquées et interdépendantes, les différents outils conceptuels et méthodologiques se nuancent, s'affinent par approximations successives et se colorent d'éclairages multi-sensoriels sans cesse renouvelés, au fur et à mesure

54. À l'Institut de Linguistique de l'Université de Mons ainsi qu'au Département des Sciences du Langage de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, nous avons longtemps choisi la langue russe (actuellement le chinois ou l'arabe) comme outil d'introspection. Ces trois langues, encore peu pratiquées, permettent aux participants de prendre toute la mesure de l'état de dénuement linguistique et de dépendance psychologique dans lequel se trouvent, par exemple, des primo-arrivants turcs ou cambodgiens dans un pays francophone ou des apprenants chinois d'une section de français du Sichuan ou d'ailleurs. Un choc linguistique et culturel de même nature est particulièrement salutaire sur le plan pédagogique, car il permet de replacer la problématique de l'enseignement/apprentissage dans une perspective plus réaliste et terre à terre et de recentrer le débat sur l'apprenant en situation réelle d'apprentissage, ses possibilités et ses limites et non sur l'apprenant mythique qui hante parfois les discours idéologiques de certains didacticiens et concepteurs de méthodes souvent déconnectés des réalités de la classe.

qu'ils rebondissent de phase en phase, dans une approche diffuse, concentrique et dynamique de la formation.

1. La phase d'observation interne (OI) correspond au séminaire 1 : *Immersion des enseignants dans une langue nouvelle*.

Depuis un demi-siècle et sans discontinuer, cet itinéraire a constitué le point de départ canonique de nos programmes de formation. Il s'agit d'une période de longueur variable (idéalement une vingtaine d'heures) pendant laquelle l'enseignant vit, d'abord à son niveau et pour lui-même, au travers d'une expérience intime, la situation de l'élève confronté à l'apprentissage d'une langue étrangère, au niveau débutant ou avancé. C'est l'outil par excellence de formation par introspection, car il permet une prise de conscience par le vécu et la verbalisation de celui-ci, au cours de séances ultérieures d'animation et de synthèse, de la problématique soulevée par l'acquisition d'une langue nouvelle dans la quadruple relation de l'élève confronté à la langue, la tâche, le maître et le groupe.

Ce moment recouvre une *expérience psycholinguistique d'apprentissage d'une langue nouvelle*⁵⁴, de préférence une langue réputée exotique et éloignée de la langue maternelle du stagiaire. Nous l'appelons dans notre jargon *classe choc*, dans la mesure où cette phase d'introspection constitue une véritable révélation, qui provoque une remise en question radicale des comportements pédagogiques antérieurs, une reconsidération des attentes initiales, une perception différente des besoins de l'élève et une redéfinition des besoins de l'enseignant.

Les enseignements induits par cette expérience sont inépuisables. En nous cantonnant dans les généralités, retenons que la phase d'immersion permet d'appréhender et de dégrossir un certain nombre de points en relation avec la formation verbo-tonale des enseignants, dont :

- le phénomène de surdité phonologique chez l'adulte et la comparaison avec l'enfant ;
- l'importance du travail phonétique à partir de la restructuration de la perception auditive et du rôle du praticien verbo-tonaliste dans ce processus ;
- les fonctions et les apports pédagogiques des éléments rythmico-mélodiques, kinésiques et proxémiques et les difficultés que rencontrent les enseignants à maîtriser les composantes prosodiques, y compris dans la langue enseignée, comme le montre souvent l'itinéraire verbo-tonal qui suit la classe d'immersion ;
- le caractère délétère d'un passage prématuré à l'écrit pour l'acquisition de l'oral avant l'aboutissement du processus de discrimination auditive et l'accès à l'auto-correction ;
- un travail phonétique intégré dans une pratique globalisante de la communication orale et une guidance non intellectualisée et en spirales du processus audio-phonatoire ;

– l’omniprésence du corps, du mouvement et de l’espace dans le processus d’enseignement/apprentissage de la langue étrangère et dans la pratique verbo-tonale.

L’expérience de la langue inconnue amène les enseignants à prendre conscience des entraves à la libération du corps et du mouvement, qui apparaissent souvent chez les enseignants eux-mêmes, où se manifeste de manière tangible la difficulté à vivre corporellement une situation dans l’espace, à s’impliquer non verbalement dans une interaction complète et spontanée, à gérer simultanément langage corporel et langage verbal. Or, le savoir-être nécessaire pour intégrer la dimension corporelle dans la classe de langue et créer cette osmose, cet état de grâce qui se produisent souvent entre les acteurs de la correction phonétique verbo-tonale présuppose que l’enseignant soit lui-même libéré de ses inhibitions inconscientes, qu’il soit d’abord à l’aise dans son propre corps, dans le mouvement et dans l’espace, pour le devenir ensuite avec autrui.

– La pédagogie interculturelle et les attitudes enseignantes pour désamorcer les crispations identitaires et les réflexes ethnocentriques préjudiciables à l’apprentissage de la langue. C’est en effet dans les réactions émotionnelles inconscientes ou semi-conscientes, souvent induites par la peur de l’acculturation, du reniement de soi et de sa propre culture que réside l’explication de nombreuses difficultés à intégrer les caractéristiques audio-phonatoires et rythmico-mélo-diques de la langue étrangère⁵⁵.

– La qualité de la relation enseignant/enseigné et le climat pédagogique dans la classe de langue... Et la liste n’est pas exhaustive, tant s’en faut⁵⁶. La classe d’immersion est un « happening », c’est-à-dire un lieu où il peut potentiellement se produire de nombreux événements, qui constituent autant d’éléments inducteurs d’une réflexion sur la problématique de l’enseignement/apprentissage d’une nouvelle langue⁵⁷.

2. Au cours de la phase d’observation externe (OE) et déjà vers la fin de la précédente, le participant prend du recul par rapport à son état antérieur d’apprenant et projette sur la méthodologie de la langue étrangère ou seconde le regard extérieur du pédagogue. Cette phase correspond à un moment d’intégration, de structuration des outils, des présupposés théoriques et méthodologiques, qui vont doter l’enseignant des savoirs théoriques nécessaires à l’établissement des diagnostics étiologiques de l’erreur et à la mise en place des dispositifs de remédiation. Cette phase recouvre l’itinéraire 2: *Phonétique corrective par la méthodologie verbo-tonale*.

Nous allons survoler rapidement les étapes de cet itinéraire, qui concernent uniquement le développement d’un savoir-faire technique au sens étroit du terme, c’est-à-dire l’aptitude à poser des diagnostics de l’erreur et à prescrire les dispositifs de remédiation appropriés à la nature des erreurs.

55. Qui peut dire si la fossilisation du [r] apical chez les émigrés de la deuxième génération tient plus à un blocage audio-phonatoire superficiel qu’au désir inconscient de rester fidèles aux schémas affectifs et mentaux véhiculés par la culture d’origine ? Pour les émigrés coupés de leur racine et de leur terre d’origine, cette réalisation

« psychologiquement sensible » reste peut-être le seul signe identitaire, la dernière poche de résistance avant l’assimilation.

56. Le lecteur intéressé par la problématique de la classe d’immersion trouvera un journal de bord détaillé sur le déroulement et le vécu de cette expérience par les enseignants dans Intravaia 2007, 92-117.

57. Lorsque les disponibilités de temps le permettent, la classe de langue inconnue est jumelée avec le séminaire *Techniques d’expression et de communication non verbale et verbale*. Centré sur l’affirmation de soi et l’ouverture à l’autre, au travers d’une démarche progressive allant du corporel au rationnel, du non verbal au verbal, ce séminaire d’évolution personnelle a des retombées très positives sur le savoir-être verbo-tonal de nombreux enseignants.

Le décel des erreurs

Le repérage de l'erreur constitue un préalable à toute intervention ultérieure et requiert un véritable réapprentissage de l'oreille, trop souvent sclérosée par un enseignement où le livre règne en maître. Confronté, dans la plupart des pays du monde, à la gestion d'effectifs pléthoriques qui rend malaisée la prise en charge individuelle de l'apprenant, l'habituade auditive s'installe progressivement chez l'enseignant, d'autant plus que les fossilisations phonologiques sont communément partagées par tous les ressortissants de la même communauté, ce qui permet à la langue, aussi déformée soit-elle, de continuer à fonctionner comme outil de communication dans le périmètre étroit du groupe-classe, sans qu'il soit nécessaire de rétablir les distorsions, devenues une norme déviante. Il s'ensuit un pernicieux phénomène de dérive, non rédhitoire pour le sens tant que l'interaction se situe au sein du même groupe linguistique et que l'enseignant possède les clés de décodage des systèmes d'erreurs, mais qui rend très aléatoire l'intercompréhension entre membres de groupes linguistiques différents.

La recension des erreurs

Cette étape pose le problème des objectifs de la correction, des critères de sélection des erreurs et du niveau d'exigence auquel hisser le traitement verbo-tonal dans la classe de langue.

Dans un contexte où le développement de la compétence audio-phonatoire est confié à un praticien verbo-tonaliste, le critère d'*acceptabilité* des productions cède le pas à celui de la *performance individuelle maximale*. Dans cette conception, il ne s'agit plus pour l'enseignant de se cantonner à des interventions ponctuelles dans le périmètre étroit du phonologiquement acceptable, critère par ailleurs trop restrictif pour évaluer le degré de réception sémantique par l'interlocuteur natif, mais de répondre à une demande d'authenticité phonétique maximale, demande souvent proportionnelle aux moyens de formation dont l'enseignant s'est doté pour la satisfaire. Par ailleurs, la méthode verbo-tonale se révèle d'une telle efficacité pédagogique que fonder la correction sur le critère minimaliste d'acceptabilité reviendrait à « brader » l'outil et à exploiter son potentiel au minimum de ses capacités. On ne voit pas au nom de quoi il y aurait lieu de se contenter du « moins » lorsque, avec une formation appropriée de l'enseignant et sans coût d'apprentissage supplémentaire pour l'apprenant, on peut lui fournir le « plus ».

Les outils du diagnostic

Le diagnostic de l'erreur par la méthode verbo-tonale se fonde essentiellement sur des critères perceptuels et non articulatoires en raison du phénomène de surdité phonologique. Dès lors, les descriptions articulatoires basées sur une analyse approfondie des mouvements des organes phonatoires et la définition précise des points et des

modes d'articulation s'avèrent d'un intérêt fort limité quand il s'agit de poser des diagnostics de l'erreur permettant d'agir sur la restructuration de la perception auditive et d'induire des habitudes respiratoires et corporelles nouvelles.

Si le « coffre à outils » du verbo-tonaliste est relativement léger, délesté des savoirs traditionnels inutilisables pour une action sur la perception (une terminologie articulatoire par trop spécialisée, la connaissance de la langue maternelle de l'élève...), il renferme en revanche quelques fondamentaux théoriques incontournables, dont l'intégration s'effectuera de manière structurée, graduelle et progressive. Par exemple, la correction des éléments rythmico-mélodiques postule au préalable une caractérisation des spécificités prosodiques du français ; la correction des voyelles, qui s'effectue la plupart du temps en termes de « timbre trop clair/trop sombre » requiert au préalable l'assimilation du trapèze vocalique du français suivant des critères acoustiques ; les confusions consonantiques dues à un manque ou un excès de tension celle du tableau des consonnes suivant la tension décroissante : autant de prérequis en nombre limité mais sans lesquels le diagnostic de l'erreur suivant les critères de la méthode verbo-tonale et l'application des procédures de remédiation s'avèreraient impraticables.

Parmi les outils de base du diagnostic verbo-tonal figurent également quelques *lois positionnelles* et *combinatoires* (perception des timbres vocaliques en fonction de leur position dans la courbe intonative, distribution de l'énergie respiratoire dans la chaîne parlée et rôle de l'environnement syllabique sur la perception des timbres vocaliques et des consonnes) qui fournissent l'explication de bon nombre d'erreurs vocaliques et consonantiques et se prêtent à de nombreuses applications à des fins de remédiation.

Dans la perspective verbo-tonale, la *connaissance de la langue maternelle de l'apprenant* peut constituer un adjuvant utile à valeur prédictive et préventive, mais elle ne figure pas parmi les prérequis indispensables au praticien, ceci afin d'apaiser les inquiétudes des enseignants qui pourraient renâcler à entreprendre un travail phonétique systématique devant l'extrême hétérogénéité linguistique des groupes en présence. La méthodologie verbo-tonale est particulièrement adaptée à l'apprentissage de l'oral dans des classes pléthoriques et hétérogènes, car l'établissement du diagnostic et l'adoption des stratégies correctives appropriées peuvent être induits par l'enseignant à partir de la *confrontation entre le modèle et la production erronée* du sujet, sans qu'il soit chaque fois nécessaire de reconduire l'erreur au (x) système(s) référentiel(s) de chaque apprenant, entreprise à fonds perdu, si cette analyse contrastive ne s'accompagne pas d'une étude diagnostique interne portant sur l'orientation de l'erreur et sa distribution.

58. La dépendance audio-phonatoire vis-à-vis du « crible » phonologique de la langue maternelle ou d'une autre langue acquise ultérieurement et la nécessité de fonder le travail phonétique sur la restructuration de la perception auditive va se présenter aux enseignants dans un premier temps comme une hypothèse vraisemblable, au moment de l'expérience d'immersion, où ceux-ci s'apercevront, surtout dans les groupes plurilingues, que tous les ressortissants d'une même communauté linguistique partagent un système d'erreurs identiques, cohérent et structuré et que ces systèmes varient de communauté à communauté. Elle s'imposera affectivement aux enseignants comme une véritable révélation pendant la phase d'observation externe, au cours de laquelle les enseignants prendront conscience que le recours à des procédures fondées exclusivement sur l'intervention directe dans l'émission des messages (comme la production de l'optimale correctrice par la déformation de sens opposé à l'erreur) ou la sélection de positions et d'environnements favorables suffisent à induire spontanément l'articulation correcte, traditionnellement recherchée par la

Les outils de la remédiation

Rappelons pour le lecteur non initié que le travail phonétique tel que nous le préconisons s'inscrit dans le cadre de la méthodologie verbo-tonale issue des travaux de Petar Guberina sur la réhabilitation des malentendants. Partant du constat que, toutes proportions gardées, l'apprenant se comporte vis-à-vis de la langue étrangère comme un sourd pathologique, la méthode verbo-tonale, conçue initialement pour la rééducation des hypoacousiques, est devenue un outil extrêmement fécond pour l'apprentissage de la parole et les procédures utilisées dans le domaine de la pathologie du langage ont été transposées avec succès à la didactique des langues.

Dans ses applications à la didactique des langues, le système verbo-tonal est une méthodologie qui intègre le travail phonétique dans la *pratique globale* de la langue étrangère, préconise une approche *non intellectualisée* du matériel phonique et assure la mise en place de *conditions optimales* de perception/reproduction, soit par la sélection de *positions et d'environnements favorables*, soit par *l'intervention directe* dans l'émission des messages pour restructurer la *perception auditive* du sujet et le sensibiliser aux éléments non perçus.

La phase de *modélisation assistée*, moment privilégié de la correction verbo-tonale, recourt à l'utilisation simultanée et solidaire d'un certain nombre de moyens dont *les procédés de correction des éléments rythmico-mélodiques, la correction phonétique par le rythme, l'intonation et la macro-motricité, la prononciation nuancée (ou déformée ou par filtrage, dans le cas particulier des voyelles) la tension, la phonétique combinatoire et le cumul des procédés.*

Au-delà de l'aspect purement technique des procédures verbo-tonales, la phase d'observation externe a permis d'établir la validité de la relation perception/reproduction basée sur le déterminisme phonologique, à légitimer le recours à la méthode verbo-tonale, qui fonde le travail phonétique sur la restructuration de la perception auditive et à évacuer du même coup des méthodes d'enseignement de la phonétique comme la méthode articulatoire. La distinction entre la phonétique et la phonologie constitue un passage obligé pour comprendre intellectuellement que l'apparition des systèmes d'erreurs chez l'apprenant relève d'une interprétation conditionnée du cerveau qui « filtre » la réalité linguistique en fonction de la référence au système phonologique maternel, l'articulation erronée n'étant que la manifestation de cette imprégnation auditive préalable⁵⁸.

3. La phase de transfert ou d'observation intérieure correspond à l'itinéraire 3 : *Pratique verbo-tonale*. C'est le module par excellence qui permet le passage indispensable de la théorie à la pratique, de la prescription à l'administration du traitement. En effet, la méthode verbo-tonale demande de la part des enseignants une implication comportementale et l'acquisition d'habiletés qui requièrent un entraînement systématique : produire les optimales correctives, orchestrer

les phrases-modèles, maîtriser, par la macro-motricité, l'ensemble des phénomènes phono-acoustiques de la parole, contrôler les états de tension et de relâchement musculaires, écarter les phénomènes de contamination à distance, neutraliser l'apparition d'effets secondaires par des interventions compensatoires, désamorcer par le non verbal les inhibitions éventuelles provoquées par l'intrusion dans l'espace intime de l'apprenant et par le travail corporel, etc : une telle formation peut difficilement se concevoir en dehors de tout stage intensif alternant les phases d'observation interne (langue inconnue et techniques d'expression non verbale et verbale), externe et intérieure (ateliers de démonstration et pratiques dirigées).

L'expérience des stages de formation révèle que l'acquisition par l'enseignant d'un savoir-faire verbo-tonal s'étale sur une période comparable à celle qui est nécessaire à l'apprenant débutant pour maîtriser les caractéristiques audio-phonatoires d'une nouvelle langue et qu'elle s'effectue suivant des modalités pédagogiques très similaires. Pousant plus loin l'analogie, nous dirons que l'accès à l'autonomie de l'enseignant, c'est-à-dire le moment où celui-ci s'affranchit de la guidance du maître de stage pour développer un style personnel en adéquation avec sa structure de personnalité, s'apparente à la phase d'autocorrection active chez l'apprenant. Cet affranchissement requiert, de la même façon que l'acquisition d'une bonne prononciation, temps, patience et persévérance.

description raisonnée des mouvements articulatoires et des organes de la phonation. Enfin, la nécessité d'agir prioritairement sur la perception apparaîtra dans toute son évidence conceptuelle lorsque, en ravivant le souvenir universitaire de la distinction entre la phonétique et la phonologie, les participants s'apercevront qu'il est possible d'articuler dans sa propre langue (dans des variantes combinatoires d'un même phonème, par exemple) des traits distinctifs que l'on n'entend pas dans la langue étrangère en raison de la soumission au système paradigmatique et distributionnel de sa propre langue.

Conclusion

Les contraintes éditoriales nous amènent à écourter la conclusion que l'usage commande.

Nous avons mis quelque insistance à présenter la méthode verbo-tonale comme une pratique fondée sur l'acquisition par l'enseignant d'un savoir-faire artisanal transmissible et évacué l'hypothèse d'une sensibilisation d'ordre exclusivement intellectuelle qui ferait d'un programme de formation le prolongement des études universitaires en formation initiale : une bonne bibliographie peut suffire à cet effet.

Cependant, nous ne devons en aucun cas oublier que, dans la méthodologie verbo-tonale, l'essentiel réside dans le rôle primordial du savoir-être de l'enseignant, et, comme nous l'avons souligné, de son degré d'empathie et de congruence dans sa relation à l'apprenant.

C'est de ces qualités humaines que dépend l'aptitude de l'enseignant à :
– reléguer au second plan la recherche de rentabilité immédiate pour installer la programmation phonétique dans la durée, tout en intégrant

la composante audio-phonatoire dans une pédagogie de la communication ;

– pratiquer une pédagogie différenciée en adaptant ses interventions aux attentes, au rythme d'apprentissage et au degré de perfectibilité de chacun ;

– gérer positivement les moments de régression apparente, appréhender et lever les blocages individuels et collectifs susceptibles d'entraver l'acquisition de la langue étrangère ;

– développer la confiance en soi de l'apprenant et stimuler ses facultés d'auto-structuration pour l'amener à cheminer sur la voie de l'autonomie langagière.

Car c'est peut-être dans les objectifs qu'elle poursuit et dans l'esprit qui préside à l'application de ses procédures que réside l'atout majeur de la méthodologie verbo-tonale : une pédagogie de la centration sur l'apprenant, un instrument au service d'une expansion agissante de la personnalité, une libération intellectuelle et affective au profit d'une communication authentique et paritaire. C'est alors que l'étude des langues débouche sur un véritable humanisme.

Intravaia Pietro, Professeur honoraire de l'Université de Mons- Hainaut. Ancien directeur des stages de spécialisation en didactique des langues et en phonétique corrective par la méthode verbo-tonale de l'UMH. Actuellement chargé d'enseignement de phonétique appliquée à l'Institut de Recherche en Sciences et Technologies du Langage de l'UMH.

Bibliographie

DE MAN M.J., DE VRIENDT S, (dir.), (2014), *Du son au sens*, CIPA,MONS,164 p.
 INTRAVAIA P., (2000), *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Paris, Didier Érudition, 2000 ; CIPA, Mons, 2^e tirage, 2003 ; 3^e tirage, 2007. 283 p. (+ coffret de 4 CD).

RENARD R. (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3^e édition, CIPA, Didier, 129 p.

RENARD R. (éd.) (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck Université, Bruxelles, (coll. Pédagogies en développement).

Sitographie

<http://www.intravaia-verbotonale.com/>

<http://www.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/>

<http://www.verbotonale-phonetique.com> (Au son du FLE- Billières, M.)

L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : une application stricte ?

MARGARET BENTO, ESTELLE RIQUOIS
UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES, SORBONNE PARIS CITÉ
LABORATOIRE EDA EA4071

Depuis 2000, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL) a été largement adopté en Europe et dans de nombreux pays dans le monde où il est utilisé comme outil pour une démarche commune de l'évaluation et de l'enseignement-apprentissage des langues. Les auteurs de manuels de français langue étrangère (dorénavant FLE) ont dû adapter les contenus pour proposer des outils conformes à ces recommandations et en adéquation avec les besoins et les compétences des enseignants.

Le manuel occupe en effet une position charnière où il est à la fois matérialisation du CECRL et du discours théorique, et outil de travail quotidien de nombreux enseignants de langues. Il se présente comme un objet où les discours qu'il génère renseignent sur les disciplines et leurs didactiques. Le manuel, devenant un outil de vulgarisation et de mise à disposition des savoirs savants, constitue un espace intermédiaire entre le CECRL et les enseignants. Son utilisation massive dans les classes invite à observer la transposition didactique opérée par les auteurs de manuels, et notamment l'adaptation des contenus concernant les compétences orales et la phonétique.

Cet article visera ainsi à montrer quelle est la circulation méthodologique des compétences de l'oral qui existe entre le CECRL et les manuels. Pour cela, nous présenterons les activités langagières orales et la correction phonétique telles qu'elles sont définies dans l'ouvrage, puis nous observerons jusqu'à quel point les démarches concernant ces compétences et présentées dans les manuels de FLE sont en adéquation avec ce qui est indiqué dans le CECRL.

L *’oral et la compétence phonologique, une préoccupation forte du CECRL*

La lecture du CECRL révèle une préoccupation forte pour la description des actions d’apprentissage des apprenants, ces actions étant dénommées « activités de communication langagières ». En relation avec les stratégies, elles permettent à l’apprenant de communiquer et de réaliser des tâches (Goullier, 2006 : 19).

Mais comme le réaffirme Bourguignon (2010 : 91), dans le cadre de ces actions « les élèves doivent être actifs en classe, d’où la priorité donnée à l’oral ». L’apprenant doit pouvoir s’exprimer, défendre son point de vue et participer activement à la réalisation collective en intervenant verbalement.

Au service de cette compétence orale, la correction phonétique apparaît comme un outil dont il faut se servir pendant l’apprentissage, mais pas nécessairement dans la communication. L’oral et la phonétique ne semblent pas être complémentaires ou indissociables dans le CECRL mais bien au service l’un de l’autre.

LES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION LANGAGIÈRE AU CENTRE DE LA TÂCHE COMMUNICATIVE

L’approche communicative a largement diffusé les quatre compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) comme une norme pédagogique dans les classes de FLE, que les enseignants utilisent encore très souvent et que l’on retrouve dans de nombreux manuels.

Pourtant, le CECRL a fait évoluer cette dénomination, ainsi que la conception de ce qu’elle désigne. Les fiches pédagogiques de séquences communicatives ou les manuels des années 2000-2005 mentionnent fréquemment dans les objectifs : « compréhension orale ». Or, l’approche actionnelle vise l’action et ce que réalise l’apprenant est au service de cette action et de l’apprentissage. Il n’est donc plus possible de dénommer ce que réalise l’apprenant en conservant cette terminologie.

Bien que le CECRL ne définisse jamais l’activité, Robert et Rosen (2010 : 4) indiquent que « l’activité désigne de manière très générale ce que fait l’élève au cours de son apprentissage ». Il s’agit de désigner le moyen qui permet d’atteindre le but fixé pour la tâche, ce moyen étant langagier dans le cadre d’une tâche communicative. Mais ce que les auteurs ne précisent pas, c’est le lien fort entre ce concept d’« activité » et celui d’« action » qui est au cœur de l’approche préconisée par le CECRL. L’activité n’existe que dans le cadre d’une action finalisée au sein d’une tâche et ne semble pas avoir de sens – et donc d’intérêt pédagogique – si elle n’y est pas intégrée.

On perçoit alors l'intérêt de distinguer ces activités langagières et de ne plus utiliser les « compétences ». La compréhension orale ne peut plus être conçue comme une activité autonome mais doit être pensée au service de la tâche, comme un élément appartenant à un ensemble plus vaste. C'est ce que le CECRL exprime clairement : « les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (2001 : 15). La compétence à communiquer langagièrement est ensuite « mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation, chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit » (2001 : 18). Cette désignation plus fine de ce que réalise l'apprenant permet de concevoir ces activités dans leurs modalités de réalisation et de pouvoir former l'apprenant de façon plus adaptée.

Un autre élément apparaît alors qui occupe une grande place dans le CECRL, celui des « stratégies ». Comme le dit Bourguignon « c'est en entrant dans l'apprentissage par la stratégie que l'on bascule d'une approche communicative à une logique actionnelle » (2010 : 20). Les stratégies permettent à l'apprenant de « faire des choix, et des choix pertinents par rapport à la tâche à accomplir » (*Ibid*). Il s'agit de « réaliser des activités qui fonctionnent sur le mode "choix pertinent-proposition" » (2010 : 21). L'apprenant doit construire ces stratégies, les développer dans la confrontation à des situations favorables pour cette construction. Ces stratégies sont alors indissociables des activités langagières et des tâches qui proposent un cadre stimulant et reproduisant les spécificités d'une situation de communication authentique où les contraintes ne peuvent pas être entièrement maîtrisées par l'apprenant-locuteur.

Ces stratégies correspondent aussi à l'application de principes métacognitifs qui participent de cette évolution entre les approches communicatives et actionnelles. Le CECRL encourage le développement d'une compétence métacognitive chez l'apprenant qui doit être à même de lui permettre de penser son apprentissage et, plus tard, son usage de la langue cible. Clé de l'autonomie, cette réflexion va donner les moyens de devenir un réel acteur social qui peut s'adapter à de nombreuses situations, notamment grâce aux savoir-apprendre.

Les activités langagières sont enfin liées aux domaines dans lesquels elles prennent place. Tentative pour balayer l'ensemble des situations où les apprenants pourront avoir à agir et interagir, ces domaines parfois poreux entre eux suivent la progression et les besoins supposés d'une personne qui apprend une langue étrangère. À l'enseignant ensuite d'adapter son enseignement aux objectifs professionnels et personnels de l'apprenant.

Enfin, le CECRL propose une répartition de ces activités communicatives. La compétence de l'apprenant doit idéalement être équilibrée et toutes les activités concernent tous les niveaux, mais au cours de l'apprentissage, l'oral prime d'abord sur l'écrit, et la réception doit intervenir avant la production. L'idée est de proposer aux apprenants une difficulté graduée, la réception étant plus simple que la production en continu, elle-même plus simple que l'interaction, également plus simple que la médiation. La réception et la production sont considérées comme intervenant avant l'interaction dans toute situation de communication, y compris au sein de l'interaction elle-même. Elles sont cependant pensées en autonomie, ne faisant pas appel à des stratégies identiques.

Cette hiérarchie possible n'est cependant pas obligatoire et doit toujours tenir compte des besoins de l'apprenant. Il est alors possible d'imaginer un apprenant qui se concentrera uniquement sur la réception orale ou sur l'interaction.

Les activités langagières sont donc pensées dans le CECRL comme le mode de réalisation de la tâche communicative, où la réussite de la communication est essentielle pour atteindre le but fixé. Elles sont indissociables des stratégies, et d'une réflexion de l'apprenant tenant compte de son interlocuteur et de la situation dans laquelle il se trouve. L'oral est prioritaire et nécessite des stratégies particulières, mais doit occuper une place en équilibre avec l'écrit dans la compétence de l'apprenant.

LA PHONÉTIQUE DANS LE CECRL

La phonétique est mentionnée 35 fois dans le CECRL. Elle est d'abord citée comme une composante de la compétence linguistique en tant que « dimension du système d'une langue » (2001 : 17). Elle est à la fois pensée comme un outil à la disposition de l'apprenant pour la production orale, et un ensemble de connaissances participant à la réception orale. Elle est au service de la réalisation de la tâche et recouvre la conscience et les aptitudes phonétiques d'une part, et les compétences phonologiques et orthoépiques d'autre part.

Il est intéressant de remarquer le peu de distinction que le CECRL fait entre phonologie et phonétique. Par exemple, le point 5.2.1.4 sur la compétence phonologique parle effectivement de compétence phonologique alors que partout ailleurs seule la phonétique est envisagée. La table p. 92 porte comme titre « Maîtrise du système phonologique », mais les items portent uniquement sur des aptitudes concernant la prononciation.

Il appartient ensuite aux utilisateurs de définir « si l'exactitude phonétique constitue un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme » (2001 : 92), liberté relative qui se manifeste aussi par l'absence de descripteur portant sur la phonétique dans les différentes grilles

d'évaluation portant sur l'oral. La langue parlée s'évalue en fonction de l'aisance, de la cohérence, de la correction, mais pas en fonction de la prononciation, ce qui correspond à la conception déjà adoptée par l'approche communicative. Le message est premier et s'il atteint son but, sa forme est secondaire.

La phonétique apparaît ainsi comme un outil de formation indispensable mais non déterminant dans la réussite d'une tâche communicative. Elle appartient aux compétences de l'apprenant sans nécessiter une maîtrise parfaite, les apprenants devant juste « avoir un bon contrôle de leur appareil phonatoire et articulaire » (2001 : 75). Jamais mentionnée lorsqu'il est question des niveaux de compétence, il est tout de même précisé qu'il sera plus difficile de corriger la prononciation « si l'apprenant s'est approprié une forme approximative par rapport à la norme » (2001 : 105).

Les recommandations du CECRL en termes d'activités sont également notables. Les outils descriptifs de l'appareil phonatoire et de la prononciation sont cités comme des références, mais dans sa volonté de ne pas imposer, les utilisateurs sont libres d'utiliser les démarches pédagogiques qu'ils souhaitent, tout en repoussant certaines d'entre elles comme ici : « les activités les plus mécaniques de conservation du sens (la répétition, la dictée, la lecture à haute voix, la transcription phonétique) sont actuellement décriées » (2001 : 80), puis plus loin en listant une série d'activités possibles tout en les transformant en sujet de questionnement (2001 : 117).

La phonétique est donc indispensable pour le CECRL, mais selon ses prescriptions, l'enseignant devra juger de la pertinence des activités qu'il propose aux apprenants et ne devra pas en tenir compte lors de l'évaluation des prises de parole orales.

C *orpus et méthodologie*

En tant qu'outil théorique pour les enseignants, nous venons de le voir, le CECRL donne des directions et des pistes de réflexion qui nécessitent d'être pensées et appliquées ensuite dans la classe. Il n'est pas utilisable tel quel mais se manifeste dans les pratiques d'enseignement et dans les manuels. L'usage intensif de ces manuels dans les classes de langue nous conduit à examiner de manière privilégiée ce support d'apprentissage car il initie et reflète les pratiques de classe. Il est donc une illustration du processus de transposition didactique opérée par les auteurs de manuels, ces mêmes manuels devenant des intermédiaires entre les programmes prescrits, les savoirs savants et les pratiques professionnelles (Bruillard, 2005 : 22). Vecteur d'enseignement/apprentissage, ils deviennent des objets intéressants à analyser en tant que filtre entre l'enseignant et la méthodologie.

C'est pourquoi notre analyse porte sur un corpus de 8 manuels de français langue étrangère publiés entre 2007 et 2013 : 4 manuels de niveau A1 et 4 manuels de niveau B1. Il s'agit d'ouvrages récents en usage au moment de la constitution du corpus et publiés chez 4 éditeurs diffuseurs du FLE : Didier pour *Alors ?* A1 et B1 ; Hachette pour *Alter Ego+* A1 et B1 ; Clé international pour *Écho* A1 et B1 et Maison des langues pour *Version Originale* A1 et B1. Notre choix s'est porté sur ces manuels parce qu'ils représentent quatre maisons d'édition différentes et donc des politiques éditoriales qui peuvent varier. Il s'agit de manuels destinés à de grands adolescents ou adultes, de type universaliste. Les deux niveaux envisagés relativement éloignés ont permis d'évaluer la progression de la pratique de l'oral tout en maintenant un corpus relativement homogène indispensable pour une analyse cohérente.

Sur le plan méthodologique, il s'est agi de décrire, pour chaque manuel, les démarches de l'enseignement de l'oral par les auteurs. Ainsi, pour chaque manuel, nous avons identifié les activités langagières orales de réception, les activités langagières orales de production, les activités d'interaction, les activités de médiation et tout ce qui avait trait à la compétence phonétique spécifique à l'oral. Pour chacune de ces entrées, nous avons relevé la quantité d'éléments présents dans les manuels mais aussi le type d'activité qui était proposé.

Nous souhaitons répondre aux questions suivantes : quelle place occupe l'oral dans les manuels selon ces différents aspects ? Quels documents et activités sont privilégiés par les auteurs ? Pour y répondre, nous avons étudié l'organisation générale des manuels pour l'oral, les documents proposés et le choix des activités. Nous nous sommes ensuite demandé ce que les résultats de cette analyse révèlent des choix faits par les auteurs de manuels quant à la compétence orale : quelle interprétation font les auteurs du CECRL ? Les démarches et les activités proposées sont-elles en adéquation avec les différentes propositions du CECRL ?

Manuels communicatifs ou manuels actionnels

Les auteurs de manuels indiquent que les savoirs mis en jeu dans les manuels sont issus du CECRL et s'inscrivent dans une perspective actionnelle.

L'analyse du corpus montre le changement de paradigme dans lequel la compréhension orale est placée. En effet, on remarque dans les manuels que les documents oraux font partie d'un ensemble plus large : la documentation (Puren, 2014) qui est mise au service de la tâche. Ainsi, dans les manuels du corpus, les documents oraux côtoient des documents iconographiques et écrits. Pour chaque document, des

activités de compréhension et d'expression sont proposées avant d'arriver à la réalisation d'une tâche finale ou d'un projet. Cette logique « documentation » permet aux apprenants de réaliser des tâches grâce à l'analyse et à l'exploitation d'un ensemble de documents en vue de réaliser une action.

Les activités langagières et la compétence phonétique/phonologique dans les manuels

Les différentes activités langagières définies dans le Cadre (réception, production, interaction, médiation) (2001 : 18) ainsi que la compétence phonétique/phonologique sont repérables dans le corpus mais de manière déséquilibrée.

LA RÉCEPTION ORALE

La réception orale est présente dans tous les manuels et tout particulièrement dans les manuels de niveau A1. Les activités sont diverses et reprennent les différentes propositions du CECRL (2001 : 41) : écoute d'une conversation, d'une annonce publique... Il s'agit dans tous les cas de comprendre une information globale et/ou particulière et/ou détaillée à travers des activités d'écoute et de repérage.

Une confrontation des activités relevées dans l'ensemble des manuels de niveau A1 avec les propositions du CECRL (2001 : 25) montrent qu'elles visent à faire comprendre des mots familiers et des expressions courantes en lien avec l'environnement immédiat de l'apprenant ou à satisfaire des besoins immédiats comme, par exemple, savoir se présenter et présenter quelqu'un.

En ce qui concerne la nature des documents proposés pour la réception orale, le CECRL préfère donner la priorité aux documents désignés comme étant « authentiques non trafiqués » (2001 : 112). Dans les manuels de niveau A1, les auteurs ne présentent pas de document oral authentique mais tendent au maximum à présenter des textes ressemblant à ces documents, on peut parler de « documents réalistes » ou « semi-authentiques » (Abe et al., 1978 : 5).

Au niveau B1, l'écrit est privilégié par rapport à l'oral. Si les ressources écrites sont pour beaucoup authentiques, les ressources orales, elles, le sont rarement. Ainsi, dans *Version Originale*, il n'y a pas de document authentique oral ; dans *Écho*, on trouve, pour les deux dernières leçons, deux enregistrements issus de la radio ; dans le manuel *Alter Ego+*, on ne relève qu'une seule occurrence ; enfin, dans *Alors ?*, l'ensemble des documents sont fabriqués sauf dans les parties « écouter

et regarder » qui émaillent le manuel. On peut noter que le peu de documents authentiques relevés sont le plus souvent des écrits oralisés. Ainsi, même si pour l'oral l'utilisation de documents authentiques permet de dépasser une conception de « la langue parlée comme lieu de "déviance" » (Debaisieux, 2009 : 43) et une sensibilisation aux variations comme aux spécificités de l'oral (Debaisieux, 2009) et qu'elle favorise l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage (Arévalo Benito, 2003 : 615), l'utilisation des documents authentiques oraux reste complexe (Debaisieux, 2009 : 225) : débit trop rapide, manque d'articulation des locuteurs, vocabulaire trop étendu, syntaxe trop compliquée...

LA PRODUCTION ORALE

Dans le CECRL pour « les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (2001 : 48). Il est proposé ensuite une liste de possibilités qui se retrouvent aussi dans les manuels avec une préférence pour les exposés, les échanges d'opinions ou encore les jeux de rôle.

Si on regarde plus précisément l'échelle proposée pour illustrer la production orale générale, on constate que les auteurs de manuel suivent les directives indiquées. Ainsi, pour le niveau A1, les apprenants apprennent à « produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses » (CECRL, 2001 : 49) comme par exemple dans *Version Originale* : saluer, se présenter... Au niveau B1, les apprenants sont amenés à faire une description sur des sujets variés « en la présentant comme une succession linéaire de points » (CECRL, 2001 : 49), ce qu'on retrouve également dans les manuels comme dans *Alter Ego+* (p. 13) qui propose comme activité, par exemple, la description des vêtements en fonction de situations différentes.

Au niveau des sous-échelles indiquées dans le CECRL pour les monologues suivis, les annonces publiques et s'adresser à un auditoire, on retrouve chez tous les auteurs des manuels une volonté de travailler ces différentes possibilités avec une prise en compte du niveau impliqué comme par exemple, au niveau A1, la capacité à se décrire et à décrire son habitat (CECRL, 2001 : 49) ou bien, au niveau B2, raconter une histoire (CECRL, 2001 : 49). D'ailleurs, pour le niveau B1, donner son opinion et faire un exposé sont largement privilégiés dans les tâches à accomplir.

L'INTERACTION ORALE

Pour le CECRL, dans les activités interactives, « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe

de coopération » (2001 : 60). Le *Cadre* propose comme activités les échanges courants, la conversation, les discussions formelles et informelles, le débat, l'interview, la négociation, la planification conjointe, la coopération en vue d'un objectif. L'apprenant doit s'impliquer dans des tâches communicatives et interactives (2001, p. 48). Ainsi, le travail de groupe et l'interaction sont fortement encouragés (Conseil de l'Europe, 2001, p. 99).

Pour les didacticiens, la communication interactive est placée au centre des apprentissages. Certains introduisent à la suite de Puren (2002) l'idée de *co-action* plutôt que d'*interaction*. Il s'agit de passer de *parler avec les autres* à *agir avec les autres* ou *communiquer pour agir*. Le concept de co-action s'associe à la notion de réciprocité et de coopération. Ainsi, la tâche dans une perspective actionnelle est vue comme une action à la fois individuelle et collective. L'idée de coopération est dominante chez les didacticiens et constitue un point fort dans la perspective actionnelle. Elle est largement associée au modèle socioconstructiviste et à ses concepts : la zone proximale de développement, le processus d'étayage, la métacognition, le conflit sociocognitif. Les trois premiers concepts impliquent plutôt des interactions de type dissymétrique (apprenant/expert) alors que le conflit sociocognitif se manifeste lors des interactions dissymétriques et symétriques (entre pairs). C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, activité très présente dans l'approche communicative pour créer en classe des situations d'interaction langagière entre apprenants.

Les auteurs des manuels proposent beaucoup d'activités interactives. Elles sont à la fois de l'ordre de la co-action et de la simulation. En effet, si on trouve de nombreux jeux de rôle, des simulations, on relève aussi des échanges où les apprenants doivent donner leur avis personnel et ce, surtout au niveau B1.

Au niveau A1, les apprenants doivent pouvoir interagir simplement pour poser et répondre à des questions simples, réagir à des affirmations simples dans le domaine des besoins immédiats et sur des sujets familiers (CECRL, 2001 : 61) et c'est ce que proposent les auteurs des manuels avec essentiellement des activités de simulation comme jouer une scène à partir d'un canevas donné (*Alter Ego+* : 49).

Au niveau B1, le *Cadre* indique que les apprenants doivent être plus assurés et peuvent interagir et donner leur opinion personnelle sur des sujets familiers ou en relation avec le domaine professionnel ou encore culturel (2001 : 61). Dans les manuels, les auteurs proposent des activités co-actionnelles où les apprenants, à travers des tâches, peuvent coopérer et échanger et tout particulièrement dans le manuel *Alter Ego+* où les échanges d'opinion sont fortement sollicités ou lors de la préparation des projets. Quoi qu'il en soit, que ce soit à un stade débutant ou plus avancé, la coopération proposée se fait toujours entre apprenants.

LA MÉDIATION

Les auteurs du CECRL entendent par médiation « la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (2001: 18). Il s'agit d'une activité absente des manuels analysés. En effet, il n'y a pas de demandes de traduction ou d'interprétariat dans les manuels. Quant au résumé et au compte-rendu, ils consistent en un contrôle de la compréhension.

LA COMPÉTENCE PHONÉTIQUE/PHONOLOGIQUE

Dans le CECRL, les apprenants doivent non seulement être attentifs à la partie segmentale de la langue mais également prosodique sans négliger la morphophonologie (2001 : 85-90). Les compétences orthoépiques sont également à prendre en compte (2001 : 92).

Les activités phonétiques apparaissent dans tous les manuels A1 et B1 (sauf dans *Alors ? B1*). La quantité d'activités dans un même niveau varie d'un manuel à l'autre. Par exemple, si elle est très présente dans *Écho A1*, elle l'est moins dans *Version Originale A1*. Au niveau A1, il y a bien une prise en compte du segmental, du prosodique et de la morphophonologie dans tous les manuels mais la progression phonétique ne suit pas un ordre établi : on voit alterner des activités de discrimination de sons, de schémas intonatifs, de rythme, de liaisons ou encore de morphophonologie. Au niveau B1, le choix des auteurs varie également. Ainsi, le prosodique est privilégié dans *Version Originale*, alors que c'est le segmental qui prime dans le manuel *Écho*. Quant à *Alter Ego+*, il y a dans chaque dossier à la fois un travail sur l'intonation et des associations phonies-graphies.

Cette grande diversité entre les manuels au niveau de la prise en compte de la phonétique peut être mise sur le compte de l'absence de descripteur portant sur la phonétique dans les différentes grilles d'évaluation dans le CECRL. Comme indiquées dans le Cadre, les activités phonétiques sont conçues comme des outils mis à la disposition de l'apprenant.

Conclusion

Cette étude a montré que les auteurs de manuels proposent une approche de l'oral qui reprend globalement les attendus du CECRL au niveau des activités langagières et de la phonétique. Les différences résident pour l'essentiel dans l'organisation mais aussi dans le dosage de ces activités dans ces manuels en lien avec le niveau attendu :

certains privilégient la réception (manuels de niveau A1) à la production (manuels de niveau B1) tandis que d'autres proposent plus d'activités d'interactions que de productions suivies (manuels de niveau B1). Les activités liées à la phonétique, présentes dans quasiment tous les manuels, varient du segmental au supragmental en passant par l'orthoépique sans qu'une logique puisse être définie dans leur organisation. En revanche, on voit une logique de documentation se mettre en place dans les manuels. Le document oral n'est plus à considérer en tant que tel mais comme faisant partie d'un ensemble plus large au service de la tâche. Pour Puren (2014), cette logique correspond à ce qui est attendu pour l'approche actionnelle puisqu'elle permet à l'apprenant de choisir, chercher, analyser une information et de prendre ainsi une posture d'acteur social. Quant au document authentique oral, il semble être l'élément délaissé dans les manuels. Cette quasi-absence est sans aucun doute à mettre sur le compte de sa complexité et de la difficulté que représente l'accès à l'oral authentique pour des apprenants.

Les manuels de FLE étudiés dans cette étude remplissent donc leur rôle de filtre entre les recommandations théoriques du CECRL et les enseignants dans leur pratique quotidienne. Il semble néanmoins qu'une part du travail soit implicitement laissée à l'enseignant qui va compléter, s'il le souhaite, les documents fournis par le manuel en proposant des documents authentiques issus de ses choix personnels. Ces documents seront d'ailleurs probablement plus efficaces pour l'enseignement/apprentissage, tant il est difficile de conserver l'authenticité d'un document dans un manuel.

Une enquête auprès d'enseignants utilisateurs de ces manuels, ou plus largement de manuels revendiquant l'application du CECRL, pourrait venir compléter cette analyse et montrer l'application finale de la transposition didactique observée dans cette étude. La pratique quotidienne de l'enseignant est néanmoins marquée par de nombreux facteurs qui ne permettraient pas de généraliser les résultats mais donnerait des indications ponctuelles, ce qui offrirait sans doute des pistes de réflexion pour, notamment, optimiser le processus de transposition didactique.

Bibliographie

- ARÉVALO BENITO M. J. (2003), La lecture et le document authentique en classe de FLE. In *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* (Vol. 2, p. 607-616), España: Universidad de La Rioja.
- BEAUNE A., BENTO M., RIQUOIS E., (à paraître), Authentic documents in foreign language teaching : variable geometry materials, *IARTEM e journal*.
- BOURGUIGNON C. (2010), *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Paris, Delagrave.
- BRUILLARD E., (2005), « Les manuels scolaires questionnés par la recherche » dans Bruillard E., *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, p. 13-36.
- CONSEIL de l'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- DEBAISIEUX J.-M. (2009), Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, p. 36-56.
- GOULLIER F. (2006), *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Didier.
- PUREN C. (2002), Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, *Les langues modernes*, n°3/2002, p. 55-71.
- PUREN C. (2014), L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes « logiques » différentes, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014c/>
- ROBERT J.-P., ROSEN E. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys.

Concevoir un ouvrage
pour l'oral en
FLE/S aujourd'hui :
quelles orientations
didactiques et
méthodologiques
pour quelles
utilisations
pédagogiques ?

VÉRONIQUE LAURENS

MAÎTRE DE CONFÉRENCES

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE- PARIS 3, DILTEC

ÉLISABETH GUIMBRETIÈRE

PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE- PARIS 3, DILTEC

La composante orale de la langue forme un ensemble riche soumis à de nombreux phénomènes de variations. Pour l'apprenant, c'est un défi de comprendre et de s'approprier toutes les facettes de la langue orale et c'est également complexe pour l'enseignant de parvenir à lui en faire appréhender la richesse. Ce flux verbal doit être travaillé selon une méthodologie rigoureuse amenant l'apprenant à s'approprier progressivement les plans sémantiques, prosodiques, lexicaux et syntaxiques propres à l'oral, afin d'entraîner l'apprenant à comprendre, à s'exprimer, à communiquer et donc à agir oralement dans diverses situations personnelles ou professionnelles. Depuis le tournant communicatif de la didactique des langues dans les années 1970, la didactique de l'oral en français langue étrangère et seconde (FLE/S) est

ancrée dans une démarche globale et interactive de la compréhension du flux verbal (Gremmo & Holec, 1990 ; Lebre-Peytard, 1990) et dans des travaux préconisant le travail sur la phonétique et la prosodie de manière contextualisée (Guimbretière, 1994 ; Lhote, 1995 ; Lauret, 2007). Comment ces principes peuvent-ils sous-tendre la conception d'un outil périphérique dédié au travail de l'oral en FLE/S aujourd'hui ? C'est la question à laquelle notre contribution propose de répondre à partir de la présentation des principes didactiques et méthodologiques sur lesquels a été conçu l'ouvrage *Paroles en situations* (Guimbretière et Laurens, 2015). Ce texte fera le point, dans un premier temps, sur la question des publics d'apprenants à prendre en compte en lien avec les objets oraux à privilégier. Il détaillera ensuite la démarche didactique et méthodologique à la base de la conception de l'ouvrage. Enfin, il proposera un outillage pédagogique amenant l'enseignant à mettre en œuvre une approche située de l'oral lui permettant de développer son autonomie et sa créativité.

Diversité des publics d'apprenants adultes : quel oral privilégier ?

DIVERSITÉ DES PUBLICS D'APPRENANTS ADULTES

Un ouvrage pédagogique dédié à l'oral, voué à être publié et diffusé largement, implique une prise en compte de la diversité tant du point de vue de l'apprenant, de son parcours, de sa situation, de ses besoins que du contexte d'enseignement/apprentissage. Il peut s'agir de personnes apprenant le français dans des contextes homoglosses ou hétéroglosses : par exemple, des (jeunes) adultes résidant en France, apprenant le français en situation d'immersion, ou des (jeunes) adultes vivant hors de France apprenant le français en vue d'un séjour en France (court ou long). Ces apprenants peuvent avoir déjà appris une ou des langue(s) étrangère(s), maîtrisé déjà une langue à l'oral et à l'écrit, ou bien seulement à l'oral et ainsi entrer pour la première fois dans l'écrit avec l'apprentissage du français.

SITUATIONS DE COMMUNICATION ET GENRES ORAUX

Travailler l'oral dans une langue que l'on découvre implique de développer des compétences en réception et en production : capacité à induire du sens en situation sur ce que l'on entend, capacité à saisir ce qui est dit, capacité à s'imprégner des sons, des rythmes et des intonations de

la langue et à en saisir le sens, capacité à s'approprier des bribes de discours, capacité à s'exprimer de manière adéquate dans différentes situations. L'oral travaillé doit privilégier la diversité des voix, des lieux, des locuteurs permettant de confronter l'apprenant à des échantillons de langue variés tout en conservant cette proximité avec la réalité quotidienne permettant de s'entraîner à réagir verbalement dans n'importe quelle situation de communication qui renvoie à des moments de vie sociale et personnelle plausibles dans la réalité. Caractériser les genres oraux et les situations de communication choisies dans un outil pédagogique en fonction de paramètres précis permet de montrer la richesse de l'oral provenant des combinaisons multiples de paramètres. Ceux-ci constituent autant de critères pour mettre en valeur les régularités grammaticales, discursives et textuelles qui les caractérisent (Dolz & Schneuwly, 1998). Les paramètres à prendre en compte concernent le type d'oral (oral spontané, préparé ou non, ou écrit oralisé) ainsi que ses caractéristiques discursives. Sélectionner les caractéristiques discursives de tout document sonore est indispensable pédagogiquement parlant et passe par la mise à plat des conditions de productions du discours, à savoir le nombre de locuteurs, la réception ou l'interaction, en face à face ou médiatisée, sans oublier la sphère publique ou privée concernée par l'échange. Ce travail (de caractérisation) permet de sensibiliser les apprenants aux caractéristiques des genres oraux, tels que l'annonce dans un lieu public, le message laissé sur un répondeur, le message d'accueil d'un serveur vocal, la communication téléphonique et la conversation en face à face qui sont autant d'exemples choisis dans l'ouvrage pédagogique conçu.

L'OBJET ORAL : QUOI CHOISIR, COMMENT LE TRANSCRIRE ?

Nous distinguons deux grands types d'oral : l'oral spontané et l'écrit oralisé. L'oral spontané comprend les marques orales de l'élaboration du discours au fur et à mesure qu'il s'élabore, à savoir les hésitations et pauses remplies du type « euh », les ruptures de constructions ou les phrases inachevées, les répétitions. L'écrit oralisé, de son côté, ne comporte, en principe, aucun des ratés de l'oral et est une oralisation d'un support écrit. Il comportera cependant davantage de redondances et de reprises lexicales qu'un texte écrit. La différence des formes de l'oral nécessite un traitement différencié dans la mesure où, dans le premier cas, il est difficile de travailler sur la transcription, alors que, dans le second cas, il sera facile de repérer (et de faire repérer) les marques prosodiques (pauses, phénomènes d'accentuation), qui fonctionneront comme des signes de ponctuation du discours oral. Dans l'oral spontané, la bonne conformité aux modèles morphosyntaxiques étant impossible à repérer, la compréhension du document se fera à partir de la capacité à repérer les éléments lexicaux et verbaux de différente nature mis en valeur par des marques prosodiques (accentuation et/ou

pauses) et qui contribuent au sens par-delà les « ratés » du discours. L'outil pédagogique qui nous sert de référence regroupe des documents semblables sur le plan formel mais comportant des variations thématiques en situations de réception ou d'interaction. Dans la première partie, les messages enregistrés (écrit oralisé) sont représentatifs des annonces ou des messages que l'on peut être amené à entendre et à utiliser dans diverses situations. Les supports oraux développent la compétence de réception en tant qu'auditeur qui doit agir en écoutant un message (annonces dans des lieux publics, messages sur répondants, serveurs vocaux). Dans la seconde partie, les situations d'interactions illustrent un français oral spontané, en situation de demande d'information ou d'urgence ou de négociation, qui restitue tous les phénomènes de l'oralité à savoir les hésitations, les ruptures de constructions, les répétitions. Les supports oraux développent la compétence de réception en situation d'interaction, en face à face ou par téléphone (interactions téléphoniques en situations d'urgence, interactions téléphoniques administratives, interactions en face à face).

**COMPRENDRE ET INTERAGIR À L'ORAL DANS LA COMPLEXITÉ :
DÉVELOPPER UNE COMPÉTENCE OU ATTEINDRE UN NIVEAU ?**

Les apprenants doivent développer leur autonomie langagière dans des situations de communication réelles et donc nécessairement complexes, non calibrées par rapport à des niveaux précis. Cette complexité met en question la logique de classification des éléments langagiers par niveaux, tel que cela a été proposé dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001). Il s'agit donc de privilégier une entrée par compétences en lien avec les besoins réels plus que par niveaux. Par exemple, un adulte dit de niveau élémentaire A1 peut être amené à (inter)agir dans une situation qui d'un point de vue linguistique relève du niveau indépendant B1 mais cette personne doit être capable d'interagir dans cette situation. Il s'avère alors judicieux de viser le développement des compétences (y compris partielles) en situation plutôt que de se focaliser sur l'atteinte d'un niveau précis du CECRL et de se trouver contraint à ne pas travailler une situation parce qu'on suppose qu'elle dépasse les capacités langagières de compréhension et d'(inter)action de l'apprenant (De Ferrari, 2009, 2011).

Démarche didactique et méthodologique

Le travail sur les documents oraux est conçu en cohérence avec les options de la perspective actionnelle actuelle et les nouvelles

possibilités technologiques à disposition. Les activités sont déclinées pour un apprentissage en autonomie de l'apprenant et/ou pour un travail collectif guidé par l'enseignant. Il existe pour cet ouvrage un livre édité pour l'apprenant et un guide pédagogique téléchargeable sur internet pour le travail en classe avec l'enseignant⁵⁹. Chaque dossier est structuré de manière identique et comprend une activité initiale permettant de faire découvrir le mode de communication commun aux situations (phase de mise en train) ; ensuite, pour chaque situation, les activités proposées se répartissent en trois parties qui s'articulent méthodiquement de la compréhension vers la production, tel que cela est recommandé dans divers ouvrages de référence sur la méthodologie de l'enseignement du FLE/S (cf. Laurens, 2013).

La première partie est une phase d'observation et de compréhension. Elle débute par des activités permettant à l'apprenant de découvrir et de faire des hypothèses pour anticiper l'écoute en mobilisant ses connaissances. Les activités suivantes aident l'apprenant à développer des stratégies de compréhension globale et, progressivement, des stratégies de compréhension détaillée. Elles concernent la perception, la discrimination et le repérage acoustique. À ce stade, l'apprenant indique qu'il a entendu et qu'il est capable de distinguer, parmi d'autres informations, celle demandée. Dans cette optique, on s'efforcera, autant que faire se peut, d'en rester au repérage auditif et de ne pas demander de produire oralement ou par écrit dans le même temps. Il est important également dans cette première phase de donner la consigne de ce qui est à repérer avant de faire écouter l'ensemble du document ou de la séquence. Les apprenants doivent connaître l'objet du repérage au moment où ils écoutent afin d'être dans une posture active pendant l'écoute (Gremmo & Holec, 1990).

La deuxième partie est une phase de repérage et d'appropriation des éléments linguistiques, discursifs et socio culturels caractéristiques du document. Cette phase est très importante pour le développement de la compréhension orale parce qu'elle invite l'apprenant à assimiler les diverses informations à comprendre et les éléments langagiers à mémoriser. L'écoute et la réécoute systématique de séquences permettent de s'approprier progressivement les formes sonores tant aux plans prosodique (Galazzi, E., Guimbretière, E., 2000) que syntactico-sémantique. Dans cette phase, on affinera les stratégies de compréhension détaillée permettant à l'apprenant de se familiariser avec des faits de langue et de faire le lien entre la forme sonore et la graphie. L'apprenant s'approprie ainsi la langue en réécoutant, en questionnant, en repérant, en conceptualisant, en écrivant. Ces diverses activités ont pour but de développer la capacité à écouter et à (inter)agir dans des situations analogues (Guimbretière, 1994).

La troisième partie est une phase mettant l'apprenant en situation d'(inter-)agir à la suite des situations travaillées préalablement ou au sein de nouvelles situations en réutilisant les éléments langagiers

59. Le guide pédagogique, disponible en ligne [<http://www.hachettefle.com/adultes/pages/catalogue/fiche-livre/focus---paroles-en-situations---cd-audio---corrige---parcours-digital-2533361.html>] propose des variantes d'animation ainsi que des activités complémentaires prenant en compte la dimension collective du travail en groupe.

abordés. Elle permet à l'apprenant d'évaluer sa capacité à comprendre et à (inter-)agir. Dans le travail en autonomie, l'apprenant s'exerce à la correspondance entre l'oral et l'écrit. Dans le travail de groupe, l'apprenant développe ses automatismes langagiers et la capacité à (inter-)agir spontanément. Les automatismes langagiers sont particulièrement travaillés dans les activités de systématisation : par systématisation, nous entendons des activités qui ont pour propos d'amener les apprenants à mémoriser et à fixer des manières de dire (Lemeunier, 2001). La capacité à (inter-)agir spontanément est développée au travers d'activités d'interaction qui sont soit simulées (elles sont notées comme « simulation »), soit réelles (elles sont notées comme « action »). Quand les situations s'y prêtent, la capacité à (inter-) agir est aussi travaillée dans des activités de médiation : par médiation, nous entendons toute activité qui met les apprenants en situation d'expliquer, de reformuler, éventuellement de traduire quelque chose à un interlocuteur, ceci mettant en jeu au moins deux langues (CECRL, 2001 : 18). Entre la deuxième et la troisième partie se trouve une rubrique spécifique intitulée « *Manières de dire* ». Elle permet de repérer d'un coup d'œil les fonctions langagières présentes dans le support oral travaillé et leur articulation dans les genres oraux abordés (annonce, message sur répondeur, message d'accueil de serveur vocal, communication téléphonique, conversation en face à face). Cette rubrique regroupe les énoncés se rapportant à une même fonction langagière, ce qui invite l'apprenant à se constituer un inventaire et à s'y reporter le cas échéant pour agir ou interagir en situation. Cette rubrique peut également être exploitée de différentes façons en groupe pour un travail de récapitulation et de classification des énoncés.

ADAPTATION AUX BESOINS DES APPRENANTS : GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ET PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, les situations ne sont pas calibrées par rapport à des niveaux précis. Ceci signifie que différents parcours d'apprentissage peuvent être balisés pour les apprenants à partir des activités proposées pour chaque situation dans les trois parties mentionnées ci-dessus. Cette souplesse d'utilisation rend possible une certaine gestion de l'hétérogénéité dans un groupe d'apprenants : il est courant en pratique qu'un même groupe rassemble des apprenants aux niveaux et aux compétences variés à l'oral (et également à l'écrit). L'enseignant peut choisir une série d'activités au travers des trois parties présentées ci-dessus à faire faire à tels apprenants de son groupe, pendant que d'autres font des activités complémentaires ou l'entièreté des activités proposées. À titre d'exemple, un apprenant plutôt débutant pourrait se concentrer sur les premières activités de la première partie et éventuellement sur quelques activités de la seconde partie, pendant que d'autres plus autonomes pourraient faire toutes les activités des deux premières

parties et tout ou partie des activités de la troisième partie. Chaque situation est donc modulable. C'est à l'enseignant de proposer des parcours pertinents aux apprenants en fonction de leurs besoins et des compétences (y compris partielles) qu'ils doivent développer.

Exploitation pédagogique : autonomie et créativité de l'enseignant

L'enseignement en groupe donne lieu à des activités collectives qui peuvent être mises en œuvre de manières variées. L'enseignant a intérêt à utiliser différentes techniques de mise en œuvre des activités tant pour l'individu apprenant que pour le groupe. Au niveau de l'individu apprenant, la variété des formes d'animation des activités, à choisir de manière cohérente en fonction des besoins et des compétences des apprenants, permet de prendre en compte la diversité des profils en mobilisant plusieurs sens (entendre, voir, manipuler, bouger). Cette orientation pédagogique démultiplie les occasions d'apprentissage et renforce la capacité à comprendre et à mémoriser. Au niveau du groupe, les dynamiques de travail sont diversifiées, ce qui nourrit la cohésion entre les apprenants et renforce la motivation de chacun (Laurens, 2013). Dans cette perspective, l'enseignant doit tendre à l'enrichissement de son répertoire didactique en termes de techniques de mises en œuvre d'activités. L'ouvrage l'y invite à partir de propositions diverses selon les types d'activités proposées au fil des dossiers et des situations de l'ouvrage. Ces types d'activités peuvent être regroupées en trois catégories : les activités préalables à l'écoute qui s'appuient sur les connaissances des apprenants et leur capacité à faire des hypothèses ; les activités qui se conduisent entièrement à l'oral, et qui aident ainsi à développer la compréhension globale et détaillée, sans oublier la capacité de segmentation des énoncés par groupes de sens ; les activités qui permettent de faire le lien entre l'oral (phonie) et l'écrit (graphie), à chaque fois que cela est pertinent pour l'usage de la langue dans des situations de communication et d'action du quotidien. Nous les détaillons ci-après avec des exemples de variations de techniques d'animation.

ACTIVITÉS PRÉALABLES À L'ÉCOUTE

Ce sont généralement des activités de type « remue-méninges » qui s'appuient sur les connaissances des apprenants. Elles sont menées en grand groupe, à partir de mots clés ou de questions clés, ou encore de photos ou d'illustrations projetées ou distribuées. Ces éléments déclencheurs amènent les apprenants à (se) dire ce que cela évoque pour eux (avec leurs mots) et à faire des hypothèses sur le contenu qu'ils vont

entendre (situation, personnes, action, lieu, moment). Les échanges « remue-méninges » sont menés à l'oral, de manière rythmée. Il s'agit de lancer l'activité d'écoute qui va suivre. Ces moments d'interactions peuvent, le cas échéant, en fonction des besoins et des capacités des apprenants, donner lieu à l'écriture de quelques mots repères au tableau (sans qu'il y ait prise de note par les apprenants à ce moment-là, car le rythme de l'activité risque d'en être perturbé). Ces mots repères notés au tableau peuvent être le support de la vérification des hypothèses après la première écoute. Les hypothèses peuvent être confirmées également à partir de ce qui s'est échangé à l'oral seulement.

ACTIVITÉS CONDUITES ENTIÈREMENT À L'ORAL

Plusieurs activités d'oral font intervenir l'écrit comme support de compréhension et de repérage, par exemple : cocher des cases, compléter des énoncés, remettre dans l'ordre des parties d'énoncés (étiquettes), retrouver des synonymes ou des contraires (termes à relier par des flèches), choisir entre deux possibilités au téléphone (repérer le début et la fin d'un message, décider s'il faut parler ou attendre), etc. Ces activités peuvent être travaillées avec les supports écrits correspondants, selon les besoins et les capacités des apprenants, mais elles peuvent être aussi animées entièrement à l'oral pour rester dans ce seul canal de communication. Elles peuvent également être travaillées d'abord à l'oral puis avec les supports écrits proposés. À titre d'exemple, voici une suggestion d'animation uniquement orale pour l'activité qui consiste à décider s'il faut parler ou attendre lors d'une conversation téléphonique : deux endroits sont désignés dans l'espace de formation pour symboliser s'il s'agit d'un moment pour parler ou d'un moment pour attendre. À chaque morceau de message réécouté, les apprenants se déplacent dans l'espace selon leur choix.

ACTIVITÉS FAISANT LE LIEN ENTRE ORAL ET ÉCRIT (PHONIE ET GRAPHIE)

Plusieurs activités d'appropriation et de mise en action à l'oral reposent sur la compréhension de supports écrits, conformément à ce qui se passe dans diverses situations du quotidien, de la vie réelle. Quelques exemples illustrent ce fait : les espaces publics où l'on est amené à utiliser des panneaux indicateurs, des plans, des enseignes, des affiches ; des sites internet sur lesquels on peut consulter des informations complémentaires à ce qui est expliqué sur un serveur vocal ; des supports écrits potentiellement nécessaires à la prise en note d'un message (agenda, carnet, post-it, etc.). Il est pertinent d'avoir recours à ces supports écrits (de préférence authentiques et contextualisés, en particulier en situation d'immersion) pour faire travailler l'oral, car les personnes doivent développer leur capacité à se repérer et à agir au

sein de cette multicanalité simultanée avec ces ensembles de signes et d'outils. L'outil pédagogique est alors conçu comme une colonne vertébrale permettant de structurer les progressions à l'oral, autour de laquelle on tisse les compétences écrites adossées à chaque situation de communication avec des outils disponibles dans l'environnement des apprenants ou sur internet (les sites de transports des villes de France, les sites des mairies, des préfetures, le site de la SNCF, le site de Pôle Emploi, etc.). Par ailleurs, l'accent est mis, dans les activités d'appropriation, sur le repérage de l'organisation du discours à l'oral. Pour ce faire, plusieurs activités proposent de retrouver qui a dit quoi ou de remettre dans l'ordre des extraits de discours entendus. Ces activités reposent sur la transcription écrite d'extraits des enregistrements. Elles peuvent également faire appel à la capacité d'écrire ou de noter. Pour mettre en œuvre ces activités, plusieurs techniques sont possibles, notamment quand l'écrit peut représenter un blocage pour le travail à l'oral. Voici un exemple de variante d'animation d'activité liant oral et écrit quand il s'agit de retrouver l'ordre d'une interaction en situation d'urgence : les apprenants sont debout. Chaque apprenant reçoit une bandelette correspondant à un énoncé de l'interaction. En réécoutant l'échange téléphonique avec le service d'urgence, les apprenants se répartissent en deux groupes : l'un représente les interventions du service d'urgence, l'autre les interventions du patient. Ensuite, les apprenants se placent dans l'ordre du déroulement de l'échange afin d'en reconstituer l'ensemble « physiquement ».

Perspectives

En tant qu'auteurs d'un ouvrage pédagogique dédié au travail de l'oral en FLE/S, notre intention était de concevoir et de réaliser un ouvrage combinant une approche méthodologique rigoureuse pour l'oral et la prise en compte de la diversité de contextes, d'apprenants et d'objets oraux pertinents. De plus, nous avons souhaité que cet outil ait une fonction formative pour les enseignants afin que ceux-ci développent leur autonomie et leur créativité. Au-delà de nos intentions et de la réalité du produit publié, qu'en est-il de l'appropriation de cet outil par les enseignants qui l'utilisent ? Dans quels contextes ? Avec quels publics d'apprenants ? Et, par ailleurs, à côté de l'appropriation de l'outil par l'enseignant, qu'en est-il de l'apprentissage de l'oral par les apprenants au moyen de cet outil ? Ces deux questions feront l'objet de recherches ultérieures, afin d'observer les cheminements possibles de la conception d'un outil dédié à l'oral aux pratiques effectives des enseignants et aux parcours d'apprentissage des apprenants au travers de l'utilisation de ce type d'ouvrage.

Bibliographie

- CONSEIL de l'EUROPE, (2001), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- DE FERRARI M. (2009), « Perspective actionnelle et didactique du FLE dit "Migrants" : quelles dynamiques formatives pour quelles compétences ? », *Cahiers de l'Asdifle*, n° 21, p.30-40.
- DE FERRARI M. (2011), « Adultes et usages du français en situation d'immersion : l'évaluation et les certifications interrogées », *Cahiers de l'Asdifle*, n°23.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- GALAZZI E., GUIMBRETIERE E. (2000), « Organisation temporelle et stratégie langagière. Réalité physique, perception, imaginaire », dans Guimbretiere, E., *Apprendre, Enseigner, Acquérir : la prosodie au cœur du débat*, coll. Dyalang, Publication de l'université de Rouen – CNRS, p. 65-84.
- GREMMO M.-J., HOLEC H. (1990), « La compréhension orale : un processus et un comportement ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial février-mars, p.30-40.
- GUIMBRETIERE E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier-Hatier.
- GUIMBRETIERE E., LAURENS V. (2015), *Paroles en situations*, Paris, Hachette, collection Focus.
- LAURENS V. (2013), *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*, Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- LAURET B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette.
- LEBRE-PEYTARD M. (1990), *Situations d'oral*, Paris, CLE international.
- LEMEUNIER V. (2001), « Acquérir des automatismes linguistiques pour développer une réelle compétence de communication », dans Salins G.-D. (éd.) : *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, p. 179-184.
- LHOTE E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette.



V *aria*

MURIEL ZOUGS

Les gestes professionnels d'adaptation linguistique des enseignants du primaire face au plurilinguisme des élèves des sections internationales

MURIEL ZOUGS

DOCTORANTE, LABORATOIRE ADEF (EA4671),
AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

Cet article porte sur l'étude des pratiques des enseignants du premier degré en France dans les classes internationales pour pallier ou anticiper les difficultés des élèves dans le cadre de l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE) (Marsh & Langé, 2000 ; Wolff, 2010).

Contexte et objectifs

CONSTATS

En France, il existe trois types d'EMILE : le premier est organisé dans les sections internationales ainsi que dans les sections européennes, le second concerne l'enseignement des langues régionales et le troisième existe dans les dispositifs bilingues à profil franco-allemand. L'étude présentée ci-après concerne les enseignements organisés dans les sections internationales du primaire.

Le décret du 10 mai 1981 précise que les objectifs des sections internationales sont de « faciliter l'intégration d'élèves étrangers dans le système éducatif français et de former des élèves français à la pratique approfondie d'une langue étrangère, en particulier par l'utilisation de cette langue dans certaines disciplines⁶⁰ » (Duverger et Maillard, 1996). L'École Internationale (EI), terrain de notre recherche, a été créée en 2007 pour répondre aux besoins de scolarisation spécifiques suscités par l'implantation en région PACA, d'un projet qui associe sept entités : Chine, Corée du Sud, États-Unis, Europe, Fédération de Russie, Inde et Japon. Elle compte cinq sections linguistiques : allemande, anglaise, chinoise, italienne, et japonaise. Les enseignements sont dispensés selon le principe de la parité : 50 % en français et 50 % dans la langue de section. Les élèves alternent un jour en français, un jour en langue de section, dès la petite section de maternelle. Toutes les disciplines sont enseignées dans les deux langues de scolarisation.

Cette EI applique le principe de Ronjat (1913) : une personne - une langue. Les élèves ont donc deux enseignants. De façon générale, les élèves étudient deux jours par semaine dans leur langue maternelle (LM) et deux jours dans une langue seconde ou étrangère. Mais les cinq sections ouvertes ne couvrent pas toutes les origines linguistiques des élèves, et certains d'entre eux n'ont jamais classe dans leur langue maternelle. Des cours supplémentaires de Maintien dans la Langue et Culture d'Origine sont organisés pour le coréen, l'hindi et le russe, à raison d'1 h 30 par semaine en maternelle et de 3 h en élémentaire. Néanmoins, certains enfants n'ont aucun contact avec leur LM à l'école. Pour finir, les élèves n'ayant pas un niveau suffisant en français ou en anglais pour suivre l'intégralité des enseignements dans cette langue, bénéficient de dispositifs d'accompagnement FLE (Français Langue Étrangère) et ESL (*English as a Second Language*)⁶¹. Il n'existe pas de dispositif semblable pour les autres langues de section.

PROBLÉMATIQUE

L'objectif est de comprendre comment les enseignants s'adaptent au contexte multilingue et multi-niveaux dans la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002), afin de dégager des techniques de gestion de l'hétérogénéité linguistique. En effet, si les langues de scolarisation sont les langues maternelles de certains élèves, elles représentent des langues secondes ou étrangères pour les autres. Pour y faire face, les enseignants ont recours à ce que nous appelons des Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL). Nous souhaitons présenter ici la partie de nos travaux consacrée à l'influence de l'âge des élèves en comparant les GPAL d'une même enseignante exerçant dans deux niveaux de classe. Nous souhaitons comprendre quand, comment et pourquoi cette enseignante a recours à des GPAL lors de séances de

60. Article 2 du décret du 10 mai 1981 sur les sections internationales.

61. Anglais langue seconde.

mathématiques en CE1 et en CM2, de façon à dégager l'influence de l'âge des élèves sur leur utilisation.

Quand l'enseignante utilise-t-elle des GPAL ?

Nous nous demandons à quels moments cette adaptation intervient, c'est-à-dire par rapport à quelles « techniques de gestion des enseignants » (Sensevy & Mercier, 2007) : pour définir la tâche des élèves, la dévoluer, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir, selon les termes de Sensevy & Mercier (2007) ?

Une des fonctions de l'enseignant est de « définir » les tâches qu'il propose à ses élèves. C'est à travers la consigne qu'il réalise cette fonction, en précisant à ses élèves les objectifs visés, les outils à utiliser, le temps imparti... La particularité de la consigne dans l'EMILE réside dans le choix de la langue utilisée : faut-il donner les consignes dans la LM ou dans la langue cible ?

« Dévoluer » revient à organiser l'activité de la classe pour rendre les élèves responsables de ce qu'ils ont à faire.

« Réguler » consiste pour l'enseignant à aider un élève pour qui la tâche demandée est trop difficile ou à complexifier celle qui est trop facile. En d'autres termes, réguler revient pour l'enseignant à rechercher la « zone proximale de développement » définie par Vygotski (1985) comme ce que l'élève ne peut réussir à faire qu'avec de l'aide et qu'il pourra faire seul ensuite. En réponse à l'hétérogénéité linguistique de sa classe, l'enseignant doit articuler les objectifs disciplinaires et les objectifs linguistiques de ses séances, notamment en choisissant d'utiliser ou non uniquement la langue de scolarisation.

« Institutionnaliser » revient à fixer le savoir que les élèves doivent retenir. Cela peut se faire à l'oral, en demandant aux élèves de faire le point sur ce qu'ils ont appris dans la séance à laquelle ils viennent de participer. Cependant, il est plus courant d'avoir recours à l'écrit. Cela permet d'avoir une « trace écrite » à laquelle on peut se référer. Dans le cadre de l'EMILE, à la question de la forme de la « trace écrite », s'ajoute la question de la langue : doit-elle être rédigée dans la langue cible (LC), comme le reste des documents manipulés pendant la séance par souci de continuité ou en LM pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves, éviter qu'ils ne connaissent le vocabulaire lié au thème travaillé que dans la LC et permettre aux parents de suivre les devoirs de leur enfant ?

Comment l'enseignante s'adapte-t-elle au plurilinguisme ?

Nous nous questionnons également sur les types de gestes professionnels utilisés, c'est-à-dire en réponse à quelle « préoccupation structurant le milieu didactique » (Bucheton, 2009) : l'atmosphère, l'étayage, le tissage ou le pilotage spatiotemporel ?

Les « gestes d'atmosphère » visent à créer un climat « qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité. Ce sont des gestes langagiers ou non qui (...)

détendent ou crispent les élèves, les stimulent ou non » (*op. cit.* p. 58). Pour éviter une difficulté liée à la langue de scolarisation, ou pour y faire face, un enseignant peut choisir de stimuler activement ses élèves par le geste et la voix ou au contraire de se mettre plus en retrait ou encore de recourir à l'humour. Nous cherchons à montrer que pour gérer l'hétérogénéité linguistique de leur classe, les enseignants peuvent utiliser, entre autres, des GPAL visant à maintenir une certaine atmosphère relationnelle dans la classe. D. Bucheton (2009) a mis en évidence trois types de gestes d'atmosphère : ceux liés au ludique, à l'affectivité et à l'enrôlement. Notons que les gestes d'atmosphère influent certainement sur l'implication des élèves dans les tâches qui leur sont proposées. Ils font donc partie intégrante de l'action de dévolution des enseignants.

L'« étayage » fait partie de la préoccupation didactique de construction des savoirs scolaires, mais Bucheton (2009) fait le choix de faire des gestes d'étayage une catégorie générique afin de pouvoir l'étudier plus finement. Ainsi elle a pu dégager trois sous-catégories : le soutien, la demande d'approfondissement et le contrôle des réponses qui peut s'apparenter à une forme d'institutionnalisation du savoir. Selon elle, « l'étayage, c'est ce que l'enseignant fait avec l'élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul » (Bucheton, 2009, p. 59). Elle appelle sa forme ultime « l'apparent lâcher-prise : le maître laisse les élèves en autonomie complète sur des tâches difficiles mais à leur portée » (*op. cit.* p. 59). Notons que certains gestes d'étayage peuvent être négatifs et empêcher les élèves de réfléchir. On parle alors de « sur-étayage ». Certains ont pour but de « faire comprendre, faire faire, faire verbaliser, accompagner les élèves dans une tâche » (*op. cit.* p. 59), d'autres plus transmissifs cherchent à synthétiser, expliquer, apporter des éléments culturels... L'enseignant passe constamment d'une forme de gestes d'étayage à l'autre. Les gestes d'étayage semblent intervenir principalement lorsque l'enseignant régule les apprentissages.

Le « tissage » est une « forme d'étayage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé » (*op. cit.* p. 60). Les gestes de tissage sont utilisés par les enseignants pour faciliter l'entrée des élèves dans l'activité, en les aidant à faire des liens avec la culture de la classe, de l'école et de son environnement ainsi qu'avec ce qu'il s'est fait avant mais aussi avec ce qu'il se fera après. Il peut s'agir de gestes d'entrée en matière ou de gestes de transition. Les enseignants y ont donc principalement recours au moment de dévoluer la tâche aux élèves. Ces gestes professionnels qui « invitent explicitement les élèves à mettre en place des conduites cognitives d'association, de mise en relation » (*op. cit.* p. 61), peuvent permettre de déjouer une difficulté liée à la langue de scolarisation en

faisant des analogies entre les langues, en ayant recours à l'étude comparée de la langue, en relevant des différences culturelles, en s'appuyant sur un écrit ou un support visuel familier...

Les « gestes de pilotage spatiotemporel » visent à gérer les « diverses contraintes pratiques de la situation » (*op. cit.* p. 60). La gestion du temps peut passer par une consultation fréquente ou non de l'heure et de la fiche de préparation. Celle de l'espace concerne les déplacements de l'enseignant et des élèves et l'utilisation d'instruments d'enseignement. Pour faire face à l'hétérogénéité linguistique de sa classe, un enseignant sera amené à se déplacer pour expliquer quelque chose à un élève en particulier, il choisira de placer les élèves partageant la même langue maternelle à côté ou non, il utilisera le tableau ou le visio-projecteur pour appuyer son discours sur un support écrit ou visuel... Ces gestes sont importants au moment de définir la tâche ou d'institutionnaliser le savoir.

Pourquoi l'enseignante a-t-elle recours à des GPAL ?

Enfin, nous nous interrogeons sur le but visé par l'enseignante, c'est-à-dire lequel des « 4Cs » (Coyle, 2002) cherche-t-elle à favoriser : le Contenu, la Communication, la Cognition ou la Culture ?

Le « contenu » concerne l'acquisition de la DNL⁶² enseignée : « le premier principe place l'apprentissage du contenu, l'acquisition des savoirs, des compétences et de la compréhension inhérents à cette discipline au cœur du processus d'apprentissage. (...) La relation symbiotique entre langue et compréhension des matières demande de se focaliser sur le "comment" ; la façon d'enseigner les matières tout en travaillant avec et à travers une autre langue plutôt que simplement dans une autre langue. Cela implique la nécessité de redéfinir les méthodologies qui tiennent compte de l'utilisation de la langue, à la fois par les enseignants et les apprenants, afin d'encourager un réel engagement et une véritable interactivité » (Coyle, 2002, p. 27).

La « communication » s'intéresse plus à la langue en tant qu'outil : « le deuxième principe définit la langue comme outil de communication autant que d'apprentissage. Dans cette perspective, la langue est apprise en l'utilisant dans des situations authentiques et nouvelles mais soutenues pour compléter les approches plus structurées typiques des cours de langues étrangères. L'approche CLIL/EMILE⁶³ sert à renforcer la notion qu'une langue est un outil qui, pour avoir du sens, a besoin d'être activé dans des contextes motivants et ayant du sens pour nos apprenants » (*op.cit.* p. 28).

La « cognition » part du principe que l'EMILE permet le développement d'autres compétences que celles liées à la DNL étudiée ou à la LC : « le troisième principe veut que CLIL soit un défi cognitif pour les apprenants – quelles que soient leurs capacités. Il génère un terreau riche pour le développement des capacités de réflexion en combinaison avec les compétences de base de la communication interpersonnelle (BICS – basic interpersonal communication skills) et la maîtrise de

62. Discipline Non Linguistique.

63. Content and Language Integrated Learning en anglais, Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère en français.

la langue cognitivo-académique (CALP – cognitive-academic language proficiency) » (*op. cit.* p. 28).

L'« aspect culturel » est indissociable de l'apprentissage des LVE en général. Le quatrième principe vise à promouvoir la pluriculturalité et à transmettre des valeurs telles que l'ouverture aux autres : « étudier une matière par le biais d'une langue d'une culture différente ouvre la voie à une compréhension et une tolérance accrues d'autres perspectives. (...) cet élément est fondamental pour favoriser une compréhension européenne et faire de la citoyenneté une réalité » (*op. cit.* p. 28).

Méthodologie

Le fonctionnement de cette EI, à savoir deux jours de classe en français et deux jours de classe en langue de section, oblige chaque enseignant à exercer dans deux classes. Ce fonctionnement s'avère très intéressant pour dégager l'influence de l'âge des élèves sur les gestes professionnels d'adaptation linguistique car il nous permet de comparer ceux utilisés par une même enseignante dans deux classes différentes, comme ici en CE1 et en CM2.

POPULATION

La classe de CE1

Elle compte dix-neuf élèves de 7 - 8 ans. Parmi eux, il y a onze francophones dont six qui ont le français comme langue maternelle (LM), trois qui ont le français et l'anglais et deux qui ont le français et l'allemand. Il y a cinq élèves avec un niveau de français avancé, un intermédiaire, un débutant et un grand débutant. Ces trois derniers sont pris en charge dans le dispositif FLE. Il y a huit non francophones, parmi lesquels deux élèves ont pour LM l'allemand, un le chinois et un l'anglais. Ils sont inscrits dans la section linguistique correspondant à leur LM. Quatre élèves n'ont pas leur LM représentée dans les sections linguistiques: ceux dont la LM est le finnois (section allemande) et le bulgare (section italienne) n'ont donc pas de contact avec leur LM à l'école. Quant aux deux élèves dont la LM est le coréen (section anglaise), ils bénéficient des cours de « Maintien dans la Langue et la Culture d'Origine (MLCO) ».

Malgré la grande diversité linguistique des élèves (sept LM différentes pour dix-neuf élèves), le taux de francophones est élevé : seize élèves sur dix-neuf sont capables de suivre tous les enseignements en français, ce qui représente 85 % de l'effectif.

La classe de CM2

Elle compte quinze élèves de 10 - 11 ans. Parmi eux, six ont le français comme langue maternelle, deux ont le français et l'anglais et un a le français et l'allemand. Il y a donc neuf francophones dans la classe de CM2. Parmi eux, sept sont en section anglaise, un en section chinoise et un en section allemande. Il y a quatre élèves avec un niveau de français avancé, un débutant et un grand débutant. Ces deux derniers sont pris en charge dans le dispositif FLE. Parmi les six non francophones, un élève a pour LM l'allemand et un l'anglais. Ils sont inscrits dans la section linguistique correspondant à leur LM. Les quatre autres élèves n'ont pas leur LM représentée dans les sections linguistiques et sont en section anglaise : l'élève dont la LM est l'espagnol n'a donc pas de contact avec sa LM à l'école. Quant à ceux dont la LM est le telugu (langue indienne) et le coréen, ils bénéficient des cours de « Maintien dans la Langue et la Culture d'Origine (MLCO) ».

Malgré la grande diversité linguistique des élèves (six LM différentes pour quinze élèves), le taux de francophones est élevé : treize élèves sur quinze sont capables de suivre tous les enseignements en français, ce qui représente 87 % de l'effectif.

MATÉRIEL

Matériel pour l'observation des classes

Les deux séances de classe ont été filmées à l'aide d'une caméra placée au fond de la classe, face à l'enseignante.

Ces films ont ensuite été transcrits en ajoutant aux éléments auditifs, les éléments visuels tels que les déplacements, les gestes et les expressions du visage de l'enseignante ou des élèves, ainsi que la description de ce qui est écrit ou projeté au tableau.

Les gestes professionnels d'adaptation linguistiques produits par l'enseignante (verbaux ou non verbaux) ont été repérés dans ces transcriptions puis analysés à la lumière de nos trois grilles d'analyse issues de l'ancrage théorique de notre recherche :

- le quadruplet de l'action de l'enseignant (Sensevy & Mercier, 2007)
- les types de gestes professionnels (Bucheton, 2009)
- les 4Cs (Coyle, 2002)

Matériel pour les entretiens

Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec les enseignants des classes observées avant et/ou après les séances filmées. Ces derniers sont réalisés en face à face et enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Ces enregistrements audio sont ensuite transcrits puis analysés selon le même protocole que les transcriptions des séances de classe filmées (Annexe 1 : Trame des entretiens ante-séance - Annexe 2 : Trame des entretiens post-séance).

Nous n'avons réalisé avec l'enseignante dont nous explorons les gestes professionnels d'adaptation linguistique dans cet article que deux entretiens faute de temps :

- un entretien post-séance de mathématiques avec les CE1
- un entretien ante-séance de mathématiques avec les CM2

Nous avons donc combiné dans chacun d'eux les questions des deux types d'entretien.

Matériel pour les enquêtes par questionnaire

Nous avons réalisé trente-deux enquêtes sur les langues parlées par les élèves des deux classes filmées. Ce questionnaire bilingue français/anglais, rempli par les parents, nous a permis d'établir le profil linguistique de chaque classe.

PROCÉDURE

Enseignants volontaires et autorisations

Nous avons passé un entretien avec la responsable de la communication de l'École Internationale (EI) ainsi qu'avec son directeur qui ont par la suite accepté de nous laisser mener à bien notre projet dans leur établissement. Nous avons alors pu nous entretenir également avec les directeurs adjoints du primaire et du secondaire, de façon à exposer notre projet et solliciter leur aide pour trouver des enseignants volontaires. Cette partie fut assez délicate. À tel point que le projet initial, couvrant l'ensemble de la scolarité, soit de la petite section de maternelle à la terminale, a dû être repensé, faute d'enseignants volontaires dans le second degré. Notre projet porte donc uniquement sur l'école primaire, soit de la petite section de maternelle au CM2 et compte vingt-huit séances de classes filmées menées par onze enseignants différents. Dans cet article nous ne présenterons que deux séances menées par la même professeure dans deux classes différentes.

Une fois les enseignants volontaires trouvés, il a fallu recueillir les autorisations de filmer des parents des classes concernées, soit de 177 élèves.

Déroulement des observations

Pour les deux classes comparées, les points suivants sont semblables :

- la période de l'année : les 16 et 17 mai 2013
- la durée des séances : 1 h 10 - 1 h 07
- la langue de scolarisation (LSco) : le français
- le nombre de nationalités représentées : 8
- le taux de francophones : 85 - 87 %
- la discipline enseignée : les mathématiques
- l'hétérogénéité linguistique de la classe : forte (présence des élèves débutants dans la LSco).

Ce qui diffère concerne l'effectif des classes (19 élèves en CE1 vs 15 en CM2) et l'âge des élèves (7-8 ans vs 10-11 ans).

A *analyses et résultats*

Dans une perspective comparative, nous avons donc observé une même enseignante, dans deux classes (CE1 et CM2), lors d'une séance de mathématiques.

Nous désignons cette enseignante PF2 pour Professeur enseignant en Français numéro 2 (relatif à notre recherche globale).

COMPARAISONS DES DEUX ENTRETIENS AVEC PF2

L'entretien post-séance avec les CE1

Lors de cet entretien, PF2 évoque les neuf GPAL suivants :

Pour favoriser la compréhension :

- compter sur l'enseignante de FLE pour aider les élèves en difficulté dans la classe

traduire dans les autres langues de scolarisation (LScO)

- faire des analogies entre les deux LscO (français et anglais ou allemand ou chinois ou italien)

- demander à un pair de traduire

Pour favoriser l'usage des langues maternelles (LM) :

- autoriser les élèves à parler dans leur LM

Pour harmoniser les programmes :

- réajuster le contenu en fonction de l'avancement dans les différentes sections linguistiques

- utiliser les mêmes procédures

- se concerter avec les enseignants des différentes sections linguistiques

L'entretien ante-séance avec les CM2

Pendant cet entretien, PF2 ne cite qu'un GPAL : traduire dans les autres langues de LScO. Ce dernier avait également été évoqué pour les CE1.

Puis elle généralise en déclarant :

« en fait ma manière de fonctionner n'est pas différente + c'est juste que les programmes sont différents ++ donc évidemment + cycle deux cycle trois + sinon moi je fonctionne toujours de la même manière ».

PF2 utiliserait donc les mêmes GPAL quel que soit l'âge des élèves.

Elle ajoute tout de même un bémol concernant les procédures :

« en classe de CM2 + vu qu'il y en a qui arrivent juste maintenant et qui ont appris dans leur pays à faire les divisions + [...] alors ils ont tous leur manière de faire + donc là je les laisse +++ si par exemple on fait résolution de problème alors je dis bon + moi je montre notre manière de faire + mais après je dis bon si toi tu es plus à l'aise dans les opérations de ton pays tu fais + par contre en CE1 non + parce que je sais que la scolarité va continuer [...] (en parlant des CM2) l'année prochaine ils auront les math en langue de section + donc là du coup ça sert à rien que je leur apprenne ma méthode »

Comparaison de deux séances de mathématiques

En CE1, nous avons relevé trente-six Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) de treize types différents alors qu'en CM2 nous en avons noté vingt-huit de onze types différents. L'âge des élèves influence donc la fréquence des GPAL. En effet, nous constatons que plus les élèves sont jeunes, plus PF2 a recours à des GPAL. Mais l'âge des élèves a-t-il également un impact sur le type de GPAL utilisé ?

Les GPAL communs au CE1 et au CM2

Parmi les GPAL relevés, les huit suivants sont communs aux deux séances :

- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes
- insister sur les mots clés
- répéter
- reformuler
- associer un son à une consigne
- demander à l'élève s'il a compris
- donner la définition d'un mot inconnu
- demander à un pair de traduire

Les GPAL spécifiques

En CE1, nous avons relevé les types de GPAL suivants :

- pour encourager un élève : le féliciter verbalement
 - pour gérer la prononciation : demander de relire le mot
 - pour faire un lien avec les apprentissages en langues : demander aux élèves où ils en sont dans les sections linguistiques
 - pour gérer l'incompréhension : expliquer le contexte culturel
 - pour corriger un écrit : barrer et réécrire la phrase
- PF2 n'a pas recours à ces GPAL au CM2.

En CM2, nous avons relevé les types de GPAL suivants :

- pour favoriser la compréhension orale : demander de reformuler
- pour gérer la prononciation : reformuler
- pour faire un lien avec les apprentissages en langues : faire remarquer une différence culturelle

PF2 n'utilise pas ces GPAL avec les CE1.

Autrement dit, contrairement à ce que pense PF2, elle n'a pas le même fonctionnement avec les CE1 et les CM2. L'âge des élèves influence donc également le type de gestes professionnels d'adaptation linguistique auxquels l'enseignante a recours.

L'analyse des GPAL relevés

- Quand l'enseignante a-t-elle recours à des gestes professionnels d'adaptation linguistique ?

Concernant « les techniques de gestion des enseignants » (Sensevy & Mercier, 2007), avec les CE1, PF2 fait appel à des GPAL à 43 % pour réguler les apprentissages, à 29 % au moment de dévoluer la tâche aux

élèves et à 28 % pour définir la tâche. Avec les CM2, elle a recours à des GPAL à 43 % pour définir la tâche des élèves, à 29 % pour la dévoluer, à 14 % pour réguler les apprentissages et à 14 % pour institutionnaliser le savoir.

– Comment l’enseignante fait-elle appel à des GPAL ?

Par rapport aux « préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique » (Bucheton, 2011), avec les CE1 PF2 utilise des GPAL de pilotage à 43 %, d’étayage à 29 %, de tissage à 19 % et d’atmosphère à 9 %. Avec les CM2, on trouve des GPAL d’étayage à 57 %, de pilotage à 32 % et de tissage à 11 %.

– Pourquoi l’enseignante utilise-t-elle des GPAL ?

Au niveau des « 4Cs » (Coyle, 2002), avec les CE1 PF2 utilise des GPAL pour favoriser la communication à 43 %, le contenu à 33 %, la cognition à 14 % et la culture à 10 %. Avec les CM2, elle fait appel à des GPAL pour favoriser le contenu à 50 %, la cognition à 25 %, la communication à 14 % et la culture à 11 %.

Discussion

LA FRÉQUENCE ET LE TYPE DE GPAL UTILISÉS

L’analyse a montré que l’âge des élèves influait sur la fréquence des gestes professionnels d’adaptation linguistique mais également sur le type de GPAL utilisés par l’enseignante. Dans les mêmes conditions (même enseignante, même nombre de nationalités représentées dans la classe, même taux d’élèves francophones, même discipline, même degré d’hétérogénéité linguistique de la classe), plus les élèves sont jeunes, plus l’enseignante a recours à des GPAL. Et contrairement à ce qu’elle nous dit en entretien, donc contrairement à ce qu’elle pense faire, elle ne fait pas appel aux mêmes GPAL avec les CE1 et les CM2.

QUAND, COMMENT ET POURQUOI CES GPAL ?

Les moments où elle y a recours, la forme de GPAL utilisés ainsi que les raisons pour lesquelles elle y fait appel diffèrent également en fonction de l’âge des élèves. Ainsi, nous avons montré qu’en CE1 PF2 utilise des GPAL surtout au moment de réguler les apprentissages, majoritairement sous forme de gestes de pilotage et principalement pour favoriser la communication, alors qu’en CM2 elle y a plus recours pour définir la tâche des élèves, sous forme de gestes d’étayage et dans le but de favoriser le contenu.

Cela peut certainement s'expliquer par le fait qu'en CM2 la plupart des élèves sont là depuis plusieurs années et ont donc plus l'habitude de communiquer en français. C'est sans doute pour cela que PF2 félicite les CE1, leur demande de relire un mot mal prononcé... pour les encourager à parler. Ce qu'elle ne fait pas avec les CM2. En CE1 elle focalise sur la communication alors que cela est moins nécessaire en CM2, ce qui lui permet de s'intéresser plus au contenu.

Nous avons également constaté qu'en CE1, PF2 n'utilisait jamais de GPAL pour institutionnaliser le savoir et qu'en CM2, elle n'avait jamais recours à des gestes d'atmosphère.

Le premier point peut s'expliquer tout simplement par le fait que PF2 ne passe pas par une phase d'institutionnalisation lors de la séance observée avec les CE1. Quant au deuxième point, le très faible effectif de la classe de CM2, ajouté à une plus grande maturité des élèves, et à une acculturation à l'enseignement dans cet établissement et au français, pourrait expliquer que l'enseignante n'ait nul besoin d'avoir recours à des gestes d'atmosphère.

Bibliographie

- BUCHETON D., *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Octares éditions, 2009 (réimpression 2011).
- COYLE D. (2002), « Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives », Marsh (ed), *CLIL/EMILE the European dimension : actions, trends and foresight potential*, Jyväskylä, Finland, UNICOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, p. 27-28.
- DUVERGER J., MAILLARD J.-P. (1996). L'enseignement bilingue aujourd'hui. Richaudeau-concepts.
- MARSH D., LANGÉ G. (2000), *Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues* (P. Bertaux, Trad.). Jyväskylä, Finland, UNICOM, University of Jyväskylä. (Ouvrage original publié sous le titre *Using languages to learn and learning to use languages*)
- RONJAT J. (1913), *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Champion.
- SENSEVY G., MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris, P.U.F.
- WOLFF D. (2010), « Réflexions psycholinguistiques sur l'apprenant en classe bilingue », Carol (ed), *Apprendre en classe d'immersion*, Paris, L'Harmattan, p. 15-30.



BULLETIN D'ABONNEMENT

le français
dans
le monde

R&A

Recherches et applications

La revue de référence
de la recherche
universitaire
francophone

Abonnement 1 an

**2 Recherches
et Applications**

À paraître
janvier et juillet,
de l'année en cours

29€

Soit 20% d'économie

REEMPLIR À CÔTÉ



BULLETIN D'ABONNEMENT

ABONNEMENT 1 AN 29 € (soit 20% de réduction)
2 Recherches & Applications à paraître
(janvier et juillet de l'année en cours)

Je m'abonne

NOM :

.....

PRÉNOM :

.....

ADRESSE :

.....

.....

CODE POSTAL :

.....

VILLE :

.....

PAYS : TÉL :

.....

COURRIEL :

.....

Je règle

CHÈQUE BANCAIRE À L'ORDRE DE SEJER

VIREMENT BANCAIRE

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

Crédit Lyonnais 30002-00797-0000401153D clé 08

IBAN FR36 3000 2007 9700 0040 1153

BIC/SWIFT: CRLYFRPP D08

VIREMENT POSTAL

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

CCP 30041-00001-2697014T020 clé 79

MANDAT

À l'ordre de : **SEJER** (merci de joindre la photocopie du mandat)

CARTE BANCAIRE (VISA, EUROCARD-MASTERCARD)

N° de carte

Date de validité

Signature

Cryptogramme

(Les trois derniers chiffres
au dos de votre carte.)

BULLETIN À RENVOYER À :

**LE FRANÇAIS DANS LE MONDE - 9 BIS, RUE ABEL HOVELACQUE
75013 PARIS - FRANCE - TÉL : 01.72.36.30.67**

