



HAL
open science

Un atelier de prononciation française pour débutants à l'Université d'Adélaïde

Marianne Braux

► **To cite this version:**

Marianne Braux. Un atelier de prononciation française pour débutants à l'Université d'Adélaïde. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01104880

HAL Id: dumas-01104880

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01104880>

Submitted on 19 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Un atelier de prononciation française pour débutants à l'Université d'Adélaïde

MARIANNE BRAUX
N° étudiant : 21132557

Sous la direction de **Laura ABOU HAIDAR**

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

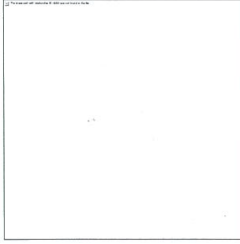
Année universitaire 2013-2014

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je remercie Laura Abou Haidar pour ses conseils et ses encouragements pendant la préparation du projet et la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également mon maître de stage John West-Sooby pour son soutien et sa confiance pendant toute la durée de mon stage à l'Université d'Adélaïde.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BRAUX PRENOM : DARIANNE

DATE : 13/11/2014 SIGNATURE : 

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
INTRODUCTION	9
PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	11
I. L'enseignement des langues étrangères en Australie	12
1.1. Politiques éducatives linguistiques _____	12
1.2. Le cas du français _____	13
II. Le département de français de l'Université d'Adélaïde	15
2.1. Description générale _____	15
2.2. L'offre de formation _____	15
2.3. Méthodologie et programme d'enseignement _____	17
2.3.1. La place de l'oral _____	18
III. Le projet de stage	20
3.1. Genèse du projet _____	20
3.2. Définition du projet _____	21
3.3. Echancier _____	23
LA DIDACTIQUE DE LA PRONONCIATION	24
IV. Raisons d'être de l'enseignement de la prononciation	25
4.1. Bien prononcer pour bien communiquer _____	25
4.1.1. Les fonctions communicatives des faits phonétiques _____	25
4.1.2. Norme et variabilité _____	26
4.1.3. L'intelligibilité du discours _____	28
4.1.4. Les particularismes de la prononciation française _____	30
4.2. Les apports pédagogiques de l'enseignement de la prononciation _____	32
4.2.1. Les habiletés articulatoires et prosodiques _____	32
4.2.2. La compréhension orale _____	33
4.2.3. De la langue parlée à la langue écrite _____	34
4.2.4. Pour un meilleur savoir-apprendre _____	35
V. Histoire de l'enseignement de la prononciation	37
5.1. Le mouvement de réforme _____	37
5.2. La période structuraliste _____	39
5.3. Les années troubles _____	41
5.4. La décennie éclectique _____	42

VI. Enseigner la prononciation aujourd’hui	44
6.1. Le Cadre Européen Commun pour les Langues _____	44
6.2. Pratiques actuelles _____	46
6.2.1. Sur Internet _____	46
6.2.2. Dans les manuels _____	49
6.3. Formation des enseignants _____	51
6.4. Conclusion _____	53
LA MISE EN PLACE DU PROJET	54
VII. En amont du projet	55
7.1. Les difficultés de prononciation des apprenants anglophones _____	55
7.1.1. Comparaison des systèmes phonétiques anglais et français _____	55
7.1.2. Les modes phonétiques de Delattre _____	56
7.2. Préparation de l’atelier _____	58
7.2.1. Sélection des enseignements : le « kit de survie » _____	58
7.2.2. Progression du parcours _____	64
7.2.3. Matériel utilisé _____	66
VIII. Déroulement	68
8.1. Profil des participants _____	68
8.2. Plan de cours _____	69
8.3. Typologie des tâches _____	70
8.3.1. Les tâches d’écoute _____	70
8.3.2. Les tâches de production _____	74
8.3.3. La place de la phonie-graphie _____	77
8.4. Techniques de correction phonétique _____	78
IX. En aval du projet	83
9.1. Bilan personnel _____	83
9.2. Evaluation finale _____	84
9.3. Améliorations possibles _____	85
9.3.1. Modifications souhaitables _____	85
9.3.2. Ajouts envisageables _____	87
CONCLUSION	89
Bibliographie	91
Table des matières	93

Introduction

Le rôle fondamental de la prononciation dans la compétence communicative est aujourd'hui largement reconnu et la correction phonétique semble attirer l'attention d'un nombre croissant de didacticiens et d'enseignants de langues étrangères. Toutefois, cela n'a pas toujours été le cas. Tout au long du 20^{ème} siècle, la place de la prononciation dans l'enseignement du Français Langue Etrangère a sans doute connu plus de variations qu'aucune autre matière et la question de sa nécessité a donné lieu à de nombreux débats. Certains courants didactiques, tels que le *mouvement de la Réforme* et la *méthode audio-orale* dans la première moitié du 20^{ème} siècle, ont fait de la prononciation une priorité, alors que d'autres courants, comme les *approches communicatives* dans les années 1980, l'ont tout simplement ignorée. Actuellement, il semble que les didacticiens ainsi que les praticiens du Français Langue Etrangère s'accordent sur une position plus modérée qui admet l'importance de l'enseignement de la prononciation, au même titre que celui des autres composantes de la langue.

L'enseignement de la prononciation implique des défis non négligeables. Tout d'abord, ayant traditionnellement consisté en une pratique isolée d'activités souvent monotones et peu motivantes aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants, la question de la méthode à utiliser continue de poser question. En outre, prononcer les sons d'une langue étrangère, avec ses schémas rythmiques et intonatifs propres, affecte directement l'identité du locuteur dont le sentiment d'appartenance et d'individualité est intimement lié aux sons de la langue maternelle. Par conséquent, les facteurs psychologiques jouent un rôle décisif dans l'apprentissage de la prononciation, ce qui n'est pas aussi déterminant dans l'apprentissage, par exemple, de la grammaire ou du vocabulaire.

En enseignant à des étudiants débutants à l'Université d'Adélaïde, je me suis intéressée à la façon dont ces étudiants géraient la prononciation du français sans y être activement formés, puisque le programme du cours de langue de première année ne réserve aucun moment à l'enseignement explicite de la prononciation. J'ai pu observer que les étudiants se trouvaient souvent désarmés face à la prononciation au point que toute activité orale était, pour la majorité d'entre eux, une source d'anxiété. J'ai également été frappée par la vitesse à laquelle ils ont développé de mauvaises habitudes de prononciation qui peuvent avoir un effet néfaste sur l'intelligibilité de leur discours. Deux types d'erreurs ont pu être identifiés : d'une part, les erreurs dues au transfert des caractéristiques phonétiques

et prosodiques de l'anglais sur le français, et d'autre part, les erreurs dues à l'exposition précoce des étudiants au français écrit. A partir de ces observations, j'ai choisi de proposer un cours de prononciation visant à donner aux étudiants volontaires un « kit de survie » de prononciation française dans le but de corriger leurs mauvaises habitudes et d'augmenter leur confiance en eux à l'oral.

Dans ce mémoire de stage, je me propose de présenter et d'analyser ma pratique pédagogique dans un cadre théorique s'appuyant sur des ouvrages et articles de référence dans le domaine de la didactique des langues étrangères et plus particulièrement de la prononciation du français, ainsi que d'en questionner la pertinence dans le contexte particulier de mon stage, en répondant aux questions suivantes :

Un atelier de sensibilisation à la prononciation française constitue-t-il un dispositif didactique approprié pour les étudiants de l'Université d'Adélaïde ? Quels sont les enjeux, les apports et les limites d'une telle démarche ?

En plus de questionner l'intérêt de l'enseignement de la prononciation en général, ma problématique pose la question de l'adéquation entre le dispositif créé et le profil des étudiants qui, faux débutants, jeunes adultes et anglophones, ont des spécificités indéniables. Il s'agira donc de réfléchir à ce qui, parmi ces spécificités, a contribué à la réussite du projet d'une part, et a pu poser problème d'autre part. S'agissant d'un mémoire professionnel, je prévois d'utiliser une double démarche à la fois théorique et pratique. Une première partie du mémoire sera consacrée comme de coutume à la présentation du contexte de stage. Dans la deuxième partie, je présenterai les résultats de mes recherches sur la question de la didactique de la prononciation effectuées en amont et en aval du projet. J'identifierai les raisons d'être de l'enseignement de la prononciation, avant de passer en revue son histoire et les pratiques actuelles. Enfin, dans la dernière partie, plus pratique, je procéderai à une description de mon projet, depuis la préparation des séances jusqu'à la mise en place de l'atelier et son évaluation.

Présentation du contexte de stage

I. L'enseignement des langues étrangères en Australie

1.1. Politiques éducatives linguistiques

Dans ce pays-continent qu'est l'Australie, les six Etats et les deux territoires qui constituent la fédération décident des politiques éducatives, sous l'impulsion et le contrôle de politiques nationales définies par l'Etat Fédéral. La question de l'enseignement des langues étrangères en Australie a longtemps fait débat et continue aujourd'hui de poser un certain nombre de problèmes. Au cours du 20^{ème} siècle, les années soixante ont constitué un moment charnière. Jusque là, dans l'enseignement secondaire, le curriculum imposait l'apprentissage de deux langues aux élèves et la maîtrise d'au moins une langue étrangère était requise pour entreprendre des études supérieures. Les élèves avaient alors le choix entre deux langues mortes, le latin ou le grec, et deux langues vivantes, l'allemand ou le français. Mais en 1957, dans un contexte de guerre froide où l'innovation technologique était en train de devenir pour les pays une force prioritaire, les autorités australiennes ont décidé de rendre l'apprentissage des langues étrangères facultatif au profit de l'enseignement des sciences, jugées plus utiles. Par la suite, en 1968, il a été décidé que l'étude préalable d'une langue étrangère ne serait plus obligatoire pour rentrer à l'université. Au cours des décennies suivantes, plusieurs mesures ont été prises par les différents gouvernements pour promouvoir l'apprentissage des langues étrangères à travers notamment des politiques de diversification de l'offre de formation avec, depuis les années 1990, une préférence sensible pour les langues asiatiques de proximité (indonésien, chinois, japonais). Mais aucun gouvernement n'a jusqu'ici proposé de faire de nouveau de l'enseignement des langues étrangères une matière obligatoire faisant partie intégrante du curriculum, comme c'est le cas en Europe. Aujourd'hui, l'enseignement des langues en Australie se situe principalement au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire (l'équivalent du collège) où les élèves doivent obligatoirement apprendre une langue étrangère pendant une année scolaire seulement, au-delà de laquelle l'apprentissage redevient facultatif et entre en concurrence avec d'autres matières optionnelles telles que la musique, la cuisine, le dessin, etc. En conséquence, en 2012, seulement 12,8% des élèves

de terminale présentaient une langue étrangère à l'examen final du lycée¹, contre 40% avant les réformes de 1957 et 1968. Cette réticence des élèves australiens à poursuivre l'apprentissage d'une langue étrangère jusqu'à la fin de leur scolarité, peut s'expliquer par plusieurs facteurs : l'isolement géographique du pays, le fait qu'ils parlent la langue internationale, et l'idée de certains parents et professeurs que l'apprentissage d'une langue étrangère diminuerait les compétences en anglais. Ainsi, bien que les mentalités commencent à changer dans un pays où la diversité culturelle et linguistique ne fait que s'accroître, les langues étrangères peinent encore à se faire une place dans le système éducatif.

1.2. Le cas du français

Dans un contexte peu favorable à l'enseignement des langues étrangères, le français garde un statut relativement privilégié. Héritier d'une longue tradition d'enseignement, le français continue aujourd'hui de faire des adeptes parmi les Australiens désireux d'apprendre une langue étrangère. Le français est de fait la troisième langue étrangère la plus étudiée du pays, tous secteurs et tous niveaux confondus. Au niveau universitaire, le français occupe même la deuxième place en termes de nombre d'inscrits, juste derrière le japonais². Le réseau des Alliances Françaises compte par ailleurs 31 établissements qui dispensent des cours à environ 10 000 étudiants. On trouve également plusieurs établissements agréés par le Ministère français de l'Education Nationale. Il existe enfin entre la France et l'Australie une assez forte coopération universitaire (avec environ 230 partenariats entre universités françaises et australiennes) qui est d'ailleurs appelée à s'intensifier dans les années à venir³. Ainsi, alors que le français n'est ni une langue de l'immigration, comme peuvent l'être l'italien ou le grec, ni une langue de proximité comme le sont les langues asiatiques, il a su conserver à travers le temps son statut de langue internationale et reste bien implanté dans le système éducatif australien, ce qui en fait un cas tout à fait particulier. Curieuse de connaître les raisons de la popularité du français en Australie, j'ai pendant mon stage interrogé les étudiants sur leurs motivations,

¹ “\$2bn needed to achieve Abbot's language vision”, *The Conversation* (consulté en ligne le 11/07/2014)

² Informations recueillies sur le site de l'Ambassade de France en Australie <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/australie/la-france-et-l-australie/>

³ Depuis mars 2014, L'Ambassade de France en Australie abrite dans ses locaux une antenne de l'agence Campus France chargée de la promotion des études supérieures en France à l'étranger.

et de leurs réponses se sont dégagés trois raisons principales, d'ordre historique, pratique et culturel. Premièrement, il semble que pour beaucoup le français eût été la seule langue étrangère enseignée dans leur école, ce qui montre d'une part que le français doit beaucoup à cette tradition d'enseignement évoquée plus haut et d'autre part, que les politiques nationales de diversification menées par les différents gouvernements à partir des années 1980 n'ont pas toujours eu l'effet escompté dans tous les Etats de la Fédération. Deuxièmement, les jeunes Australiens, de plus en plus mobiles et tournés vers le monde, choisissent d'apprendre le français car il est parlé sur les cinq continents et leur permet de partir en échange universitaire (surtout en France et au Canada) ou tout simplement de voyager. Troisièmement, et c'est là sans doute une constante parmi les apprenants de français dans le monde, la langue française jouit de la popularité des clichés culturels qu'elle véhicule et séduit par sa sonorité réputée unique. Ce dernier argument portant sur les sons de la langue est sans doute celui que j'ai le plus souvent entendu et trouve une résonance particulièrement intéressante dans mon projet de stage.

II. Le département de français de l'Université d'Adélaïde

2.1. Description générale

L'Université d'Adélaïde est une université publique située dans la ville d'Adélaïde, capitale de l'état d'Australie-Méridionale. Créée vers la fin du XIX^{ème} siècle, elle est la plus ancienne de la ville qui compte au total trois universités publiques, et la troisième plus ancienne université d'Australie. Elle fait partie du *Group of Eight* des universités australiennes et compte également parmi les *Sandstone Universities*, faisant d'elle l'une des plus importantes du pays tant au niveau de l'éducation que de la recherche.

Elle est divisée en cinq facultés comprenant chacune plusieurs « écoles » : la faculté des Sciences, la faculté des Professions, la faculté des Sciences de l'Ingénieur, la faculté des Sciences de la Santé, et enfin la faculté des Sciences Humaines et Sociales dans laquelle j'ai effectué mon stage. Le département de Français a le statut de « Discipline » (Discipline of French Studies) et appartient à l'Ecole des Sciences Humaines (School of Humanities) – une des quatre écoles qui composent la Faculté des Sciences Humaines et Sociales à l'Université d'Adélaïde (Faculty of Humanities and Social Sciences). L'Ecole des Sciences Humaines comporte huit disciplines/départements : Anglais, Philosophie, Linguistique, Etudes Classiques, Allemand, Espagnol, Français, et Médias et Communications. Le département de Français compte quatre enseignants-chercheurs titulaires, deux Australiens et deux Britanniques. Contribuent également à l'enseignement du programme de français des enseignants vacataires de nombre variable. De tous les départements de langues étrangères, celui de Français est celui qui compte chaque année le plus grand nombre d'étudiants.

2.2. L'offre de formation

A l'image du modèle universitaire américain, le système universitaire australien se divise en deux cycles d'études : le cycle *undergraduate* d'une durée de trois ans au terme duquel on obtient son *Bachelor's degree* correspondant à la Licence en France ; et le cycle *postgraduate* délivrant différents diplômes selon le niveau auquel on s'arrête : *Bachelor of Honour's degree* après un an (l'équivalent de la Maîtrise), *Master's degree* et *PhD* (doctorat). Le département de Français n'offrant pas de formation au niveau Master, on

trouve la majorité des étudiants au niveau Licence. En 2013, il y avait aussi une étudiante effectuant un Honour's Degree et 4 doctorants travaillant dans des domaines variés (traductologie, politique et cinéma). Comme dans les autres départements de langues de l'Ecole, le cursus de Licence de Français peut constituer une séquence majeure ou mineure qui peut être prise en compte pour différents diplômes de Licence d' « Art » (lettres, études internationales, ou langues étrangères), ce qui signifie que les étudiants inscrits en Français étudient nécessairement au moins une autre matière en plus du français. Par ailleurs, il n'est pas rare que certains étudiants effectuent une double Licence combinant des études de Français avec des études scientifiques par exemple, de sorte que les classes sont constituées d'étudiants aux profils souvent très divers. Le cursus de Licence de Français se divise en deux volets : le volet langue et le volet culture (littérature et civilisation) ; et, comme les autres départements de langues, il comporte deux filières : d'un côté, la filière des débutants pour les étudiants n'ayant jamais ou très peu étudié le français à l'école, et d'un autre côté, la filière des avancés pour ceux qui, au contraire, ont déjà derrière eux plusieurs années d'apprentissage du français, et dont le niveau à leur entrée à l'université correspond à peu près au niveau B1 du CECRL. Ce système dual permet aux départements de langues d'augmenter le nombre d'inscriptions en donnant la possibilité à des étudiants n'ayant jamais étudié une langue étrangère à l'école de commencer en première année d'université. Cette offre de formation semble d'ailleurs répondre à une véritable demande puisque chaque année le nombre d'inscrits en première année « débutants » dépasse très largement celui des étudiants de première année « avancés ». Si un tel système est donc bénéfique tant pour l'université que pour les étudiants, il repose toutefois sur un immense défi, celui d'amener des étudiants débutants à un niveau satisfaisant pour un diplôme de Licence, car, bien qu'il y ait deux filières, le diplôme délivré à la fin du cursus reste le même pour tous les étudiants. La solution trouvée consiste à proposer aux étudiants débutants inscrits en première année une formation intensive en deux semestres permettant à qui s'inscriront en deuxième année de suivre alors le programme d'enseignement de la première année de la filière « avancés ». De la même façon, le programme de troisième année de la filière « débutants » rejoint ensuite celui de la deuxième année de la filière « avancés », de sorte qu'à la fin de leur licence, les étudiants « débutants » auront en tout suivi les deux tiers du programme de l'autre filière. Heureusement, le département de Français compte assez d'inscrits dans les deux filières pour ne pas avoir à fusionner les classes (comme c'est le cas par exemple dans le département d'allemand) et à gérer de trop

grandes différences de niveaux entre les étudiants mais il reste très difficile pour les étudiants « débutants » de suivre le programme qui, conçu à l'origine pour la filière des avancés, est bien évidemment assez élevé. J'ai pris le temps de bien décrire ici ce système, parfois difficile à comprendre, car c'est sur ces étudiants de la filière « débutants » que mon attention s'est portée pendant mon stage, compte tenu justement de leur situation « hors-normes ». C'est pourquoi, à partir de maintenant, je concentrerai ma description sur cette filière en particulier.

2.3. Méthodologie et programme d'enseignement

En première année, le programme se concentre principalement sur l'apprentissage de la langue en couvrant sur deux semestres l'ensemble des points fondamentaux de la grammaire française et un large panel de vocabulaire. Il comprend cependant une initiation aux études littéraires à travers la lecture et l'analyse de contes français au second semestre. Pendant cette première année, les étudiants assistent à cinq heures de cours hebdomadaires pendant vingt-quatre semaines. Les cours sont répartis entre une heure de cours magistral de grammaire assuré par un enseignant titulaire, une heure de laboratoire de langue et trois heures de cours en groupes de dix à vingt étudiants (*tutorials*) pendant lesquelles sont pratiqués la grammaire vue en cours magistral et le vocabulaire au programme à travers des exercices et activités menés le plus souvent par un enseignant vacataire. Tous les groupes suivent exactement le même programme coordonné par l'enseignant titulaire en charge du cours. Le programme de première année donne la priorité à l'apprentissage des règles de grammaire française et suit la progression du manuel américain *Chez Nous, branché sur le monde francophone*. Couvrant tous les fondamentaux de la grammaire française, ce manuel est conçu pour un cours intensif en deux ou trois semestres et s'adresse exclusivement à un public universitaire. Il répond aux dernières prérogatives en date du Conseil Américain de l'Enseignement des Langues Etrangères concernant les critères d'apprentissage d'une langue au 21^{ème} siècle (*National Standards for Foreign Language Learning for the 21st century*). Si les principes généraux de ce guide national sont relativement similaires à ceux de son corollaire européen, à savoir le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, la méthodologie qui en découle, et dont le manuel *Chez Nous* est un bon exemple, est quant à elle sensiblement différente. Pour résumer à grands traits, la grammaire y est enseignée de façon explicite et déductive avec

un recours fréquent à la langue source, les documents ne sont presque jamais des documents authentiques, les exercices de production orale sont systématiquement guidés par un modèle écrit, et les activités ne sont pas dirigées vers la réalisation d'une tâche finale mais se cantonnent à la pratique du vocabulaire et de la grammaire contenus dans l'unité. Aussi m'a-t-il fallu m'adapter à une méthode qui allait à l'encontre d'un certain nombre de mes principes. J'ai donc fait en sorte de rapidement m'approprier le manuel pour en tirer le meilleur et, en l'adaptant à mon style d'enseignement, j'ai même appris avec le temps à l'apprécier notamment pour sa rigueur et sa richesse de contenu, deux éléments indispensables à une formation intensive sur une année en contexte universitaire. Le principe de base peut sembler irréaliste, mais quand on n'a d'autres choix que de l'accepter, il faut reconnaître que ce genre de méthode présente, malgré ses nombreux défauts, certains avantages. Par ailleurs, ce choix méthodologique s'impose si l'on considère la première année comme une préparation aux années suivantes pendant lesquelles les enseignements reposent sur une bonne maîtrise de la grammaire. Les programmes de deuxième et troisième années sont équitablement divisés en un volet langue et un volet culture, et comme je l'ai dit plus haut, ils correspondent respectivement aux programmes de première et deuxième années de la filière « avancés ». Les cours sont répartis de la façon suivante : une heure de cours magistral de culture (littérature et civilisation), une heure de laboratoire de langue, une heure de cours de grammaire et une heure de cours d'oral, laquelle est consacrée une semaine sur deux à la discussion autour des textes littéraires au programme. Comme en première année, l'apprentissage de la langue est très axé sur la grammaire qui s'enseigne alors selon la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction. En somme, la méthodologie employée et l'organisation des cours sont peu ou prou celles que l'on retrouve dans n'importe quel département de langue étrangère au niveau universitaire. La seule différence a trait au profil des étudiants qui pour la plupart s'inscrivent dans la filière « débutants » du département de français comme ils s'inscriraient dans une école de langue ou à l'Alliance Française et sont donc parfois déçus par le programme et les méthodes employées, sans parler du fait qu'atteindre le niveau exigé en fin de troisième année en à peine six semestres de cours relève pour beaucoup de la gageure.

2.3.1. La place de l'oral

Comme je viens de le dire, de la première à la troisième année, l'enseignement de la langue est très axé sur la grammaire et par conséquent sur l'écrit. La grande majorité des évaluations se font à l'écrit et consistent en des tests de grammaire réguliers et des rédactions ou dissertations à rendre, en plus de l'examen final. Toutefois, l'oral n'est pas pour autant sous-valorisé. Au contraire, il constitue même un objectif d'apprentissage à part entière. En première année, les étudiants passent une heure par semaine au laboratoire de langue où ils s'entraînent individuellement à la compréhension orale à travers des activités d'écoute sur ordinateur. Il en est de même pour les deuxième et troisième années qui, en plus des activités de compréhension, ont accès à des exercices de phonétique de discrimination auditive et à des dictées. Pour les trois niveaux, ces activités effectuées en laboratoire sont évaluées une semaine sur deux et comptent pour 10% de la note globale du semestre. Alors que les étudiants de première année pratiquent la production orale pendant leurs trois heures de *tutorial* à travers les activités du manuel, les étudiants de deuxième et troisième années la pratiquent seulement une heure par semaine pendant le cours d'oral à travers des discussions de groupes (partages d'expériences, débats, etc.) le plus souvent basées sur des activités de compréhension orale traitant de sujets variés. Pour les trois niveaux, la compétence de production orale est principalement évaluée à la fin de chaque semestre par un examen oral. En première année, les étudiants doivent, à l'avance, préparer par deux un dialogue qu'ils jouent devant leur professeur à la fin du semestre, de sorte qu'il s'agit plus d'écrit oralisé que d'oral à proprement parler. En effet, le plus souvent, les étudiants apprennent leur dialogue par cœur et le récitent devant le professeur. Dans les années supérieures, les étudiants sont évalués à l'oral non seulement lors de l'examen de fin de semestre consistant en un entretien avec le professeur sur un des sujets abordés pendant les cours mais aussi lors d'exposés que les étudiants doivent préparer et présenter par deux devant la classe pendant le semestre.

III. Missions et conditions de stage

3.1. Genèse du projet de stage

J'ai effectué mon stage à l'Université d'Adélaïde dans le cadre du programme de « *French Tutors* » établi entre l'Ambassade de France en Australie et les universités australiennes (en 2013 : Adélaïde, Melbourne et Sydney). Ce programme s'adresse à des étudiants de Master de Français Langue Etrangère et comporte deux volets : d'un côté, le volet enseignement avec la prise en charge de cours et d'un autre côté, le volet administration avec une mission de promotion des études supérieures en France auprès des étudiants australiens. Cette mission consistait principalement à informer les étudiants sur le système de l'enseignement supérieur français aux étudiants désireux de partir en échange ou de faire leurs études en France. Formée en février 2013 avant mon départ par l'agence française de promotion de l'enseignement supérieur Campus France, j'étais également chargée de faire connaître cet organisme aux acteurs de la mobilité internationale de l'université ainsi qu'aux étudiants. Dans cette perspective, j'ai effectué plusieurs actions comme par exemple la tenue d'un stand Campus France lors du salon de la mobilité internationale à l'université en avril 2013. Concernant le volet enseignement, j'ai eu à charge treize heures de cours hebdomadaires pendant deux semestres. J'ai eu la chance de pouvoir enseigner à tous les niveaux et dans des formats variés : mes groupes allaient des débutants pour les cours de FLE général aux plus avancés pour les cours de conversation, en passant par les niveaux intermédiaires pour les cours d'oral ou de grammaire. L'offre de stage à laquelle j'avais répondu ne présentant pas de commande particulière, c'est dans le contexte que je viens de décrire qu'il m'a fallu réfléchir à un projet d'ingénierie pédagogique qui puisse à la fois bénéficier à mon institution d'accueil et répondre à mes centres d'intérêts concernant l'enseignement du FLE. Autrement dit, ce n'était pas l'institution qui avait un besoin spécifique mais c'était à moi d'identifier un problème et de chercher à le résoudre. Le stage durant une année universitaire complète, c'est-à-dire deux semestres, j'ai pris le temps pendant le premier semestre de prendre le rythme des cours, de me familiariser à l'organisation et aux programmes des enseignements, de m'approprier les méthodes utilisées, et d'identifier progressivement dans quel domaine et de quelle manière je pourrais apporter ma contribution. Cela n'a pas été chose facile étant donné la nature de l'institution. En effet, une université n'est pas une école de langue et le français que l'on y

enseigne n'est pas ce que l'on entend généralement par Français Langue Etrangère. En outre, dans une structure comme celle-ci, l'organisation de la formation est relativement rigide et mon statut ne me permettait pas d'agir sur les composants fondamentaux comme par exemple le système d'évaluation ou le contenu des cours. Il m'a donc fallu imaginer un projet qui puisse apporter une plus-value au département de français sans en bouleverser ni le fonctionnement ni les principes pédagogiques fondamentaux. Travaillant principalement avec des étudiants de première année de la filière « débutants », mon attention s'est naturellement portée sur ce public chez qui j'avais rapidement identifié un problème spécifique susceptible de pouvoir faire l'objet de mon projet de stage. Comme je l'ai dit plus haut, ces étudiants sont inscrits dans un cours intensif de français visant à les préparer à la deuxième année du cursus, et doivent par conséquent acquérir en un temps record un nombre élevé de connaissances grammaticales et lexicales. C'est pourquoi l'accent est mis sur l'écrit plus que sur l'oral, au grand regret de nombreux étudiants qui commencent le français à l'université dans le but de voyager, d'étudier en France, ou simplement par plaisir, et qui voudraient donc pratiquer davantage l'expression orale. Et bien que les enseignants de première année fassent leur possible pour travailler la compétence orale et la prononciation pendant les heures de *tutorials*, la lourdeur du programme et la pression des évaluations ne leur permettent pas de développer des stratégies d'enseignement particulières. En conséquence, les étudiants continuent souvent leurs études de Français en acquérant de solides compétences écrites mais avec d'énormes difficultés à prononcer et à lire correctement de telle sorte que les activités orales sont souvent pour eux une source d'angoisse, et qu'en troisième année, la plupart continuent à faire de graves erreurs de prononciation qui entravent souvent la compréhension d'énoncés même basiques. C'est en faisant face à ce problème que j'ai eu envie d'y remédier.

3.2. Définition du projet

Il m'a donc fallu réfléchir à un dispositif pédagogique cherchant à sensibiliser les étudiants à l'importance de la prononciation et à améliorer leurs compétences. Deux options s'offraient à moi : la conception d'un support d'apprentissage en autonomie par TICE interposées ou la mise en place d'un dispositif en présentiel. Bien que les TICE connaissent depuis plusieurs années un essor considérable et que les structures éducatives y ont de plus en plus recours non seulement pour développer des cours à distance mais aussi

pour compléter voire remplacer des dispositifs en présentiel, je pense que leur utilité est toujours relative aux conditions d'enseignement et qu'il ne faut pas tomber dans le piège de la modernité à tout prix en mettant l'éducation au service des technologies plutôt que l'inverse. Dans le cas de mon projet, le recours aux TICE ne s'imposait pas puisqu'il était destiné aux apprenants présents à l'université, c'est pourquoi j'ai opté pour un dispositif en présentiel. Deux autres facteurs ont également motivé mon choix : d'un côté, mon goût personnel pour l'enseignement et l'interaction avec et entre les apprenants, et d'un autre côté, l'idée que tout cours, et plus particulièrement un cours de sensibilisation comme le mien, est toujours plus efficace s'il se fait au contact d'un enseignant, lequel peut parvenir à éveiller la motivation et l'intérêt des apprenants en transmettant son enthousiasme pour le sujet. J'ai donc finalement décidé de concevoir des cours de phonétique française sous la forme de ce que j'ai appelé « un atelier de prononciation française ». Après en avoir discuté avec le chef du département de français qui a tout de suite accepté l'idée, nous avons convenu des termes suivants :

- L'atelier sera proposé en priorité aux étudiants débutants de première et deuxième années.
- Il n'entrera pas dans le programme officiel de l'université et ne pourra donc comprendre d'évaluations.
- Il sera gratuit et ouvert sur la base du volontariat.
- On ouvrira deux groupes de quinze participants maximum, à raison d'une heure hebdomadaire sur une période de neuf semaines commençant à partir de la semaine 2.

Ayant bien identifié le problème à résoudre et analysé le contexte, j'ai ensuite défini mes objectifs pédagogiques de la façon suivante :

1. Offrir aux apprenants une vue d'ensemble de la phonétique française visant à développer leurs aptitudes phonétiques en français.
2. Permettre aux apprenants d'acquérir en peu de temps certains réflexes de base susceptibles d'augmenter leur confiance en eux à l'oral.
3. Amener les apprenants à faire appel à leur mémoire auditive plutôt qu'à leur mémoire visuelle dans l'apprentissage des structures de la langue.

4. Mettre l'atelier au service de leur formation parallèle en langue et culture françaises à l'université et compléter cette dernière où l'enseignement de la prononciation est relativement absent, tout en faisant de cet atelier de prononciation un espace où les apprenants abordent le Français de façon originale.

3.3. Echancier

	Mars-Mai	Juin	Juillet	Août- Novembre
Actions	Appréhension du contexte et des besoins.	Définition du projet. Evaluation de la faisabilité du projet.	Conception de l'atelier.	Mise en place de l'atelier.
Outils / Moyens	Observations des étudiants en classe. Discussions informelles avec collègues.	Négociations avec tuteur. Sondage auprès des étudiants.	Lectures d'ouvrages et articles spécialisés. Sélection et création d'activités.	

La didactique de la prononciation

IV. Raison d'être de l'enseignement de la prononciation

Dans cette partie, je me propose de justifier l'utilité d'un enseignement explicite et systématique de la prononciation en classe de langue étrangère, conviction qui a constitué le socle de notre projet de stage. Il conviendra dans un premier temps d'analyser les apports de la prononciation dans la compétence linguistique afin de souligner l'absolue nécessité de son enseignement-apprentissage qui, nous le verrons dans la partie suivante, n'a pas toujours fait l'unanimité dans les milieux didactiques. Une fois l'importance de la composante phonétique montrée, je défendrai ma conception de l'enseignement de la prononciation en présentant les apports pédagogiques d'un apprentissage qui associe à la fois une bonne connaissance des faits phonétiques et un entraînement régulier à l'écoute et à la prononciation.

4.1. Bien prononcer pour bien communiquer

4.1.1. Les fonctions communicatives des faits phonétiques

Reposant sur des éléments à la fois segmentaux (sons vocaliques et consonantiques) et suprasegmentaux (accentuation, intonation), la prononciation revêt une grande variété de fonctions communicatives, plus que n'importe quel autre aspect de la langue. Au niveau segmental, une juste articulation des phonèmes devrait garantir une bonne réception du message dans le sens où ils optimisent la reconnaissance par l'interlocuteur du mot produit, et dans la mesure où ils assument une fonction distinctive, c'est-à-dire qu'ils permettent de distinguer les mots entre eux - c'est là qu'intervient la phonologie qui identifie les unités distinctives / fonctionnelles de la langue. Au niveau suprasegmental, les traits prosodiques assurent une bonne intercompréhension en assignant une structure aux énoncés et en transmettant l'intention du locuteur à travers des phénomènes tels que : l'accent d'insistance qui sert à mettre en relief un mot ou groupe de mots dans la phrase (fonction contrastive), l'intonation énonciative permettant d'identifier le mode de l'énoncé, à savoir déclaratif, interrogatif, impératif ou exclamatif (fonction modale), ou encore l'intonation qui indique le genre du discours (fonction discursive). Toutes ces fonctions reposent sur des règles de production spécifiques à chaque langue et

participent ainsi de l'intelligibilité du discours sans laquelle la communication ne peut avoir lieu. Les faits phonétiques donnent également des informations qui dépassent le simple contenu du message. En effet, les faits phonétiques peuvent nous renseigner non seulement sur l'identité du locuteur en donnant des indices de sa provenance sociale et géographique (fonction identificatrice), mais aussi sur ses dispositions psychologiques en traduisant des émotions (fonction expressive). Mentionnons toutefois la mise en garde faite par CHAMPAGNE-MUZAR et BOURDAGES (1998 : 31) à propos des trois dernières fonctions citées :

D'une part, on constate l'absence de consensus chez les auditeurs natifs en ce qui a trait à l'interprétation des sentiments exprimés par le seul jeu des variations phonétiques. D'autre part, on note la difficulté qu'éprouvent les locuteurs natifs à identifier l'origine sociale ou le type de discours. Par conséquent, il est important de signaler à l'apprenant en langue seconde que les faits phonétiques, lorsqu'ils assument ces fonctions, sont sujets à interprétation mais qu'ils constituent néanmoins une source supplémentaire de renseignements dont les données peuvent être mises en parallèle avec des renseignements de nature linguistique en contextuelles.

En somme, la prononciation est une véritable mine de renseignements quand on en connaît les voies d'interprétation et d'utilisation et de ce fait, elle s'impose comme une part fondamentale de la compétence de communication et plus précisément de la composante sociolinguistique qui « recouvre la capacité de reconnaître les marques linguistiques de la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, le groupe professionnel » (CECRL, 2001 : 94).

4.1.2. Norme et variabilité

Plus une langue compte de locuteurs, plus elle est sujette à une grande variabilité. Ainsi, tout comme les espaces hispanophones et anglophones, l'espace francophone est marqué par une très grande variété d'usages de la prononciation. Au sein même de la France métropolitaine et dans les anciennes colonies, chaque communauté linguistique francophone présente, tant au niveau segmental qu'au niveau suprasegmental, des caractéristiques très spécifiques telles que, pour ne citer que quelques exemples bien connus, l'assibilation des consonnes dentales dans le français québécois, la réalisation apicale [r] du /R/ français chez certaines communautés africaines, ou encore l'ouverture systématique de la voyelle /o/ en position pré-consonantique dans le français méridional. Contrairement à d'autres domaines de la langue tels que l'orthographe ou la grammaire dont les usages varient moins et dont les règles sont souvent officiellement posées par une institution officielle (dans le cas du français, l'Académie Française), la prononciation se

caractérise précisément par cette grande variabilité et bien qu'il existe souvent un modèle de référence, comme le montre l'existence de dictionnaires ou manuels de prononciation, tout enseignant de langue étrangère doit se poser la question de *quelle(s)* langue(s) parlée(s) enseigner et *pourquoi*, d'autant plus que la variabilité sociolinguistique influence depuis plusieurs années les programmes d'enseignement. Aussi faut-il se demander : Quelle prononciation native enseigner ? Quelle prononciation non-native accepter ? Faut-il intégrer, et si oui comment, les variations d'usage dans l'enseignement ? Autant de questions qui nous amènent à réfléchir sur la **norme pédagogique** dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation. Il convient tout d'abord de faire la distinction entre perception et production. En effet, si l'on admet aisément les bénéfices pour les apprenants d'un contact régulier avec les variantes phonético-phonologiques d'une langue dans des activités d'écoute et de compréhension, on a plus de mal à en voir l'intérêt lorsqu'il s'agit d'activités de production. Alors qu'une exposition à des discours authentiques, sociolinguistiquement variés et donc marqués par une grande variété d'accents développera la compétence de compréhension orale de l'apprenant —à condition que l'enseignant lui donne au préalable des clés de perception à travers une explication théorique des variantes phonologiques —, les activités de production devront quant à elle prendre appui sur un modèle unique, sans quoi l'on risquerait de confondre l'apprenant déjà suffisamment « tirailé » entre le système phonologique de sa langue maternelle et celui de la langue cible. Mais alors, quel modèle adopter ? Et doit-il lui aussi être authentique ou faut-il avoir recours à un modèle didactisé ? Dans un article intitulé *Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique*, Sylvain DETEY (2010) tente de répondre à ces questions en s'appuyant sur les principes d'élaboration de normes pédagogiques formulés de la façon suivante par A. Valdman (1989 : 21) :

- 1) Elles devraient refléter la parole réelle de locuteurs natifs dans des situations de communication authentiques.
- 2) Elles devraient se conformer à la vision idéalisée qu'ont les locuteurs natifs de leur propre utilisation de la langue.
- 3) Elles devraient se conformer aux attentes des locuteurs natifs et à celles des apprenants étrangers concernant le type de comportement linguistique approprié pour des apprenants étrangers.
- 4) Elles devraient prendre en compte les facteurs de traitement et d'apprentissage.

Les principes de Valdman nous semblent particulièrement intéressants parce qu'ils s'efforcent de prendre en compte tous les paramètres nécessaires à un enseignement-

apprentissage raisonné et raisonnable d'une langue en intégrant de façon équilibrée le point de vue des locuteurs natifs et celui des apprenants. En partant de la perspective des natifs, Valdman retient les critères d'authenticité (« parole réelle ») et de référence (« vision idéalisée ») comme bases de l'élaboration d'une norme linguistique, puis, en s'installant dans la perspective des apprenants, il pondère cette norme en y intégrant deux autres critères : le degré de tolérance des natifs face au « parlé » étranger (principe 3) et le degré de difficulté des normes à acquérir (principe 4). La norme pédagogique se distingue ainsi de la norme purement linguistique en ce qu'elle est d'une part moins exigeante (on tolère plus d'un locuteur étranger que d'un locuteur natif) et d'autre part sujette à évolution au cours de l'apprentissage (les objectifs varieront en fonction du niveau des apprenants). Il s'agit donc d'identifier et de combiner ce dont les apprenants ont besoin pour se faire comprendre et ce qu'ils sont capables d'apprendre, pour les familiariser de façon progressive avec les normes natives et leurs variantes dialectales et situationnelles. Comme le disent Bardovi-Harlig & Gass, cités par DETEY (2010) :

Les normes pédagogiques représentent une étape intermédiaire, ou une série d'étapes intermédiaires, pour les apprenants au cours de leur progression dans l'acquisition des normes natives de la langue en question [...]. [Le principe de base est le suivant] : sélectionner et enseigner une forme de langue qui soit acceptable aux locuteurs natifs mais plus facile à apprendre que le système natif langagier natif complet.

De cette sélection naîtra un modèle unique concentrant les points communs de prononciation des locuteurs d'une même communauté linguistique, faisant ainsi abstraction dans un premier temps des variantes sociolinguistiques, le but principal étant avant tout d'être intelligible au plus grand nombre.

4.1.3. L'intelligibilité du discours

Ayant introduit la notion d'intelligibilité, il nous faut maintenant la définir plus précisément car sans elle on ne peut comprendre l'importance d'une bonne prononciation. En quoi un discours est-il intelligible ? Jusqu'où la qualité de la prononciation peut-elle avoir des effets, positifs ou négatifs, sur la qualité de la communication ? Ces questions nous amènent à penser les frontières de l'intelligibilité, à savoir où elle commence et où elle s'arrête, et pour qui. Une idée répandue consiste à penser que seules les erreurs de prononciation « graves », c'est-à-dire les erreurs phonologiques qui modifient directement

le sens du message exprimé par le locuteur étranger, autrement dit qui amènent à prendre un mot pour un autre, seraient nuisibles à l'intelligibilité du discours. S'il est certain que ces erreurs doivent, dans un souci d'efficacité, être la priorité de l'enseignement, on ne saurait toutefois s'en contenter. Les erreurs purement phonétiques, relevant de l'utilisation d'une unité de la langue source en langue cible, c'est-à-dire les erreurs permettant de dire de quelqu'un qu'il « a un accent », seraient elles aussi à corriger, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, de nombreuses recherches ayant étudié les effets d'un accent étranger dans la communication ont montré que celui-ci pouvait être « une source d'interférence ou de 'bruit' dans le décodage psycholinguistique lorsque l'auditeur n'est pas familier avec cette prononciation » (CHAMPAGNE-MUZAR, 1998 : 24). En effet, un locuteur étranger peut avoir une grammaire parfaite et un vocabulaire très riche, si son accent demande à l'auditeur un trop grand effort de déchiffrage parce que celui-ci n'y est pas habitué, il rendra, par conséquent, la communication laborieuse, voire impossible. Il est vrai que certaines communautés linguistiques sont à cet égard plus avantagées que d'autres. Les anglophones par exemple sont clairement avantagés lorsqu'ils parlent une langue étrangère car le monde entier connaît de près ou de loin la langue anglaise et est habitué à ses sonorités. Alors que d'autres communautés, dont la langue possède un système phonétique mal connu, ne peuvent en aucun cas compter sur la capacité de déchiffrage potentielle de l'auditeur et ces locuteurs ont par conséquent moins de chance de se faire comprendre s'ils parlent avec un fort accent. Le degré d'interférence dépendra donc dans un premier temps des connaissances de l'auditeur. Un enseignant de langue étrangère par exemple, qu'il soit natif ou non, est censé si bien connaître les erreurs articulatoires et prosodiques de ses apprenants que, dans le cadre structuré de la salle de classe, l'accent ne constitue que rarement une source d'interférence. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit toujours s'efforcer d'adopter une oreille la plus exigeante possible afin de préparer l'apprenant à toutes les éventualités de la vie réelle, à tous les types d'interlocuteurs possibles en dehors de la classe. D'autre part, il semblerait que la présence d'un accent dans le discours, même s'il n'empêche pas directement la compréhension, ait des répercussions sur la qualité et la forme de la communication. Par exemple, certaines nationalités seraient plus sensibles que d'autres aux erreurs de prononciation commises dans leur langue au point que les locuteurs natifs ne feraient aucun effort pour maintenir une conversation lorsqu'ils perçoivent un accent

étranger⁴. Il s'agit là bien sûr d'une réaction extrême qui a cependant l'avantage de montrer bien que la prononciation a un grand rôle à jouer dans l'ouverture à la communication. A l'inverse, des études ont montré que la détection d'un accent étranger amènerait les interlocuteurs bilingues à poursuivre la conversation dans la langue maternelle du locuteur étranger, comme pour faciliter la communication. Ce qui ici s'avère pratique pour la tenue de la conversation peut cependant s'avérer contrariant pour le locuteur étranger qui souhaite pratiquer la langue dès que cela est possible, comme ce sera souvent le cas pour nos apprenants. C'est pourquoi l'apprenant devrait toujours avoir le souci de prononcer le mieux possible, non seulement pour éviter, c'est évident, les problèmes de communication, mais aussi pour élargir les contextes où il pourra s'exprimer en langue étrangère et développer ainsi ses compétences langagières, puisque plus son discours en langue étrangère sera intelligible et clair, plus son interlocuteur sera ouvert à la communication. Nous rejoignons donc LEBEL (2011) quand il affirme que :

[...] si l'INTELLIGIBILITÉ de la langue parlée est l'objectif premier de l'enseignement, la pratique de la correction phonétique se doit d'être présente, à tout le moins au début de l'apprentissage de la langue par l'apprenant. En d'autres mots, l'apprenant doit rapidement acquérir une prononciation compréhensible (intelligible, accessible, claire, limpide) sous peine de devenir pénible pour l'interlocuteur et, dans la plupart des cas, sous peine de perdre l'attention de ce dernier! Et tout cela malgré une bonne maîtrise du vocabulaire et de la grammaire écrite.

On sait combien la communication est toujours difficile, et pas seulement entre natifs et locuteurs étrangers, c'est pourquoi, comme le dit justement LAURET (2007 : 19), « un travail sur la prononciation a pour but d'en faire un écran à la communication le plus tenu possible », en visant à terme une performance proche de celle des natifs. Tous les apprenants n'auront pas les mêmes intérêts face à l'apprentissage de la prononciation, et certains feront peut-être le choix de garder leur accent pour revendiquer leur identité, mais on se doit d'attirer leur attention sur les avantages d'une prononciation la plus respectueuse possible du système phonétique de la langue cible.

4.1.4. Les particularismes de la prononciation française

La prononciation française présente des caractéristiques qui demandent de l'apprenant désireux d'avoir un discours le plus intelligible possible une attention

⁴ Dans leur ouvrage *Le Point sur la Phonétique* (1998), Champagne-Muzar C. et J. Bourdages mentionne un article intitulé « Et la pédagogie de la prononciation ? » paru dans *Le français dans le monde* 180 (1983) dans lequel les auteurs Galazzi-Matasci E. et E. Pedoya signalent que les Français cherchent rarement à maintenir une conversation dès lors qu'ils perçoivent une prononciation « déviante ».

particulière. Premièrement, la langue française possède un très grand nombre de phonèmes, subtilement différents, dont la confusion peut facilement entraîner des erreurs phonologiques altérant la clarté du message exprimé par le locuteur (par exemple : « je veux manger » prononcé « je vais manger » ou « tu vas bien ? » au lieu de « tout va bien ? »). Cette distinction entre les phonèmes est d'autant plus importante que, contrairement à l'écrit, la précision du message ne repose à l'oral que sur un nombre très limité d'éléments sonores. En effet, il ne suffit souvent que d'une petite erreur d'articulation pour modifier tout le sens d'un énoncé, en glissant par exemple du pluriel au singulier (dans un énoncé comme « les voisins déménagent », seule une juste articulation de l'article permet d'identifier le nombre du nom sujet, alors qu'à l'écrit, le nombre est indiqué à trois reprises par les marques de flexion nominale et verbale) ou du masculin au féminin (la simple articulation d'une lettre finale peut changer le genre d'un nom ou d'un adjectif). Ainsi, puisqu'il existe un tel écart entre phonie et graphie dans la langue française, une maîtrise particulièrement élevée des faits phonétiques s'impose. L'autre caractéristique de la prononciation française, tout aussi déterminante pour l'intelligibilité du discours, concerne les traits prosodiques. Le français ne possédant pas d'accents fixes, il revient au locuteur de segmenter logiquement son discours en formant des groupes de mots dont la dernière syllabe sera accentuée, c'est-à-dire légèrement allongée par rapport aux autres. Ce n'est qu'en suivant cette règle d'accentuation que l'on peut par exemple faire la différence à l'oral entre deux énoncés tels que « les garçons / dessinaient » et « les gares / sont dessinées ». Evidemment, et heureusement, le contexte aide très souvent à comprendre l'intention du locuteur qui fait des erreurs de prononciation, il serait donc excessif de dire que le non respect de ces règles entraîne nécessairement un malentendu. Toutefois, nous l'avons montré plus haut, un discours intelligible est un discours qui demande le moins d'efforts possibles à l'auditeur et qui par conséquent repose le moins possible sur le contexte. Or, une mauvaise prononciation du français, que ce soit au niveau de l'articulation des phonèmes ou au niveau de la prosodie, peut rapidement amener à prendre un mot pour un autre, contrairement aux autres langues romanes par exemple, qui possèdent beaucoup moins de phonèmes, des accents fixes et un rapport phonie-graphie relativement transparent. Cette spécificité du français nous semble justifier d'emblée la nécessité d'un enseignement de la prononciation en classe de FLE.

4.2. Les apports pédagogiques de l'enseignement de la prononciation

L'importance de la prononciation dans la communication ne faisant plus de doute, pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer, il convient maintenant de s'intéresser aux apports d'un apprentissage actif de celle-ci en classe de langue étrangère, et plus particulièrement en classe de FLE. En effet, nous pensons que l'enseignement explicite de la prononciation peut contribuer au développement d'autres savoir-faire ainsi qu'au savoir-apprendre de l'apprenant.

4.2.1. Les habiletés articulatoires et prosodiques

Dans un article paru à l'occasion d'une conférence présentée lors d'une Journée d'étude sur la phonétique des langues secondes le 1^{er} avril 2011, Jean-Guy Lebel évoque la loi de Laplace-Gauss pour expliquer que 68 % des apprenants auraient « constamment besoin de la guidance et de la science du professeur » pour acquérir une bonne prononciation en langue étrangère, contrairement à une minorité qui auraient des facilités naturelles et progresseraient plus ou moins rapidement par simple contact avec la langue-cible et par apprentissage en autonomie. Dire qu'enseigner la prononciation à travers une pratique systématique en classe en favorise une meilleure acquisition semble être une évidence, et pourtant cette assertion n'a pas toujours fait l'unanimité au sein des chercheurs et praticiens, ainsi que chez les apprenants de langue étrangère. Il existe en effet l'idée reçue que la prononciation s'acquiert naturellement par simple exposition à la langue cible, comme c'est le cas pour cette minorité d'apprenants évoquée par LEBEL. Mais ce serait oublier que la prononciation, au même titre que les autres aspects de la langue, est une question d'habitudes, ici articulatoires et prosodiques, qu'un entraînement répété peut aider à changer, à condition bien sûr de le vouloir. Ceux qui estiment que la prononciation ne s'enseigne pas diront que les habitudes de prononciation ne sont justement pas modifiables, idée qui repose principalement sur « l'hypothèse de la période critique », formulée dans les années 1960 par le chercheur Penfeld. Cette hypothèse avance que les contraintes biologiques dans l'acquisition de la prononciation à l'âge adulte sont inévitables et irréversibles et que par conséquent, il est impossible de parvenir à parler sans accent une langue étrangère après la puberté. Depuis sa formulation, l'hypothèse de la période critique est néanmoins très controversée et de nombreux chercheurs ont tenté d'en montrer les faiblesses. CHAMPAGNE-MUZAR (1998 : 23) note :

Il est intéressant de noter que la polémique en ce qui concerne l'hypothèse des contraintes biologiques appartient au domaine de l'acquisition et non pas à celui de l'apprentissage. [...] Même si les recherches révèlent que les habiletés verbo-motrices sont sujettes à des contraintes biologiques en milieu naturel, elles ne permettent pas de conclure qu'en milieu formel d'apprentissage, c'est-à-dire en salle de classe, le développement des habitudes articulatoires et prosodiques d'une langue seconde constitue un objectif inaccessible.

Or, aujourd'hui, la notion même de « contraintes biologiques » est remise en question par les recherches en sciences cognitivistes qui ont montré que le cerveau adulte est tout aussi flexible qu'un cerveau d'enfant. L'enseignement de la prononciation n'est donc pas une perte de temps et il a toute sa place dans un cours de langue étrangère. De surcroît, nous pensons qu'il peut contribuer au développement d'autres compétences, traditionnellement mieux valorisées dans les milieux éducatifs, à savoir la compréhension orale et certaines compétences liées à l'écrit.

4.2.2. La compréhension orale

La compréhension orale repose non seulement sur une connaissance de la grammaire et du vocabulaire, mais aussi et avant tout sur une maîtrise des faits phonétiques structurant la langue parlée. Des recherches menées depuis les années 1980 ont signalé un lien d'interdépendance entre la connaissance des traits phonétiques (segmentaux et suprasegmentaux) et le développement de la compréhension orale. Le processus de réception de la parole, décrit par GUIMBRETIERE (1994) dans la perspective d'une didactique de l'oral basée sur les travaux de Elizabeth Lhote, permet de bien comprendre les raisons de ce lien. La réception de la parole se déroule en trois étapes : l'analyse auditive pendant laquelle le cerveau perçoit des informations sonores, l'analyse phonétique qui permet de traiter et de classer ces informations en éléments structurants, et enfin l'analyse linguistique pendant laquelle le cerveau interprète ces éléments et en tire un sens. Ce n'est donc qu'une fois arrivée à la troisième et dernière étape que l'information est comprise, d'où l'importance des étapes précédentes qui assurent une bonne réception et un bon stockage de l'information. Dans la langue maternelle, ces étapes se mettent en place très tôt et continuent de se développer jusqu'à ce que le processus de compréhension orale s'opère instantanément. Mais dans le cas d'une langue étrangère, surtout quand son système phonétique est très éloigné de celui de la langue maternelle, l'apprenant part en quelque sorte de zéro et doit se construire de nouvelles structures signifiantes afin d'interpréter l'information entendue. La notion de « paysage sonore » de LHOTE (1995) illustre bien ce processus de structuration des sons perçus dans l'écoute d'une langue étrangère :

Une langue étrangère construit peu à peu dans l'esprit de l'apprenant un paysage avec ses reliefs, ses ombres et ses lumières, ses contrastes (premier plan / deuxième plan), et l'apprenant apprend à le voir et à l'entendre selon des échelles de temps différentes.

Ainsi, puisque la compréhension d'un message oral passe essentiellement par une bonne structuration des sons de la langue, on comprend en quoi une connaissance préalable du système phonétique, en facilitant et en accélérant la mise en place de nouvelles structures significatives, peut être très utile pour l'apprenant. En d'autres termes, plus on donnera à ce dernier des outils d'identification des traits articulatoires et prosodiques de la langue, plus vite il augmentera sa capacité cérébrale d'analyse phonétique et phonologique et donc de compréhension.

4.2.3. De la langue parlée à la langue écrite

La contribution de l'enseignement de la prononciation aux compétences écrites semble à première vue moins évidente. Mais ayant constitué l'objet de certaines recherches depuis plusieurs décennies, nous sommes aujourd'hui en mesure d'avancer que la maîtrise des faits phonétiques et phonologiques faciliterait d'une part la compréhension écrite, et d'autre part l'acquisition de l'orthographe. Concernant la compréhension écrite, les arguments sont à peu près les mêmes que pour la compréhension orale. Une expérience menée par Catherine PEGOLO (1985), portant sur la lecture silencieuse en FLE, montre par exemple que les apprenants comprennent mieux un texte si celui-ci est accompagné d'une version orale exagérant les profils mélodiques et patrons rythmiques. La maîtrise des faits prosodiques serait donc une des composantes importantes de la compétence en compréhension écrite car elle permettrait à l'apprenant de se créer une « image acoustique » du texte pendant la lecture, facilitant ainsi le stockage de l'information dans la mémoire à court-terme et augmentant par conséquent la compréhension du texte. En ce qui concerne l'acquisition de l'orthographe, il est évident que celle-ci passe avant tout par une mémorisation visuelle des formes écrites et une bonne connaissance des règles orthographiques. Toutefois, l'écrit étant une représentation graphique de l'oral, une familiarisation avec les traits caractéristiques de la prononciation d'une langue favorisera une bonne acquisition des règles orthoépiques⁵. Pensons par exemple aux difficultés qu'ont les apprenants de FLE à utiliser correctement l'accent aigu et l'accent grave sur la lettre E

⁵ Selon le Dictionnaire Trésor de la Langue Française, l'orthoépique « définit les règles de prononciation par rapport aux règles graphiques, et énonce les lois phonétiques qui gouvernent le système phonétique d'une langue ».

dans leurs écrits. En les familiarisant avec les différences articulatoires entre les sons /e/ et /ɛ/, et en leur expliquant les principes d'articulation liés à la place du son vocalique dans le mot (si la voyelle est située en position pré-consonantique dans la dernière syllabe d'un mot, alors elle sera toujours ouverte), ils auront plus de chance de choisir l'accent approprié. Il est vrai cependant que dans le cas du français, dont l'écriture n'est pas seulement une représentation graphique des sons de la langue mais aussi de régularités grammaticales ou d'indications étymologiques souvent masquées à l'oral, une bonne maîtrise de la prononciation est loin d'être suffisante pour développer la compétence orthographique. Mais elle n'en reste pas moins utile.

4.2.4. Pour un meilleur savoir-apprendre

- L'autonomie de l'apprenant

Rendre l'apprenant capable de prendre en main son propre apprentissage devrait être l'objectif de tout enseignement, non pas pour alléger la tâche de l'enseignant mais pour multiplier les occasions d'apprendre sans se cantonner à la salle de classe, ce que les tenants de la méthode naturelle auraient peut-être tendance à oublier. En effet, si l'on se contente d'exposer les apprenants à la langue cible, et même si l'on corrige ponctuellement leur prononciation, on les prive des outils nécessaires à une pratique individuelle et autonome susceptible de le faire progresser plus rapidement. En adoptant une démarche explicite, on permet à l'apprenant d'identifier clairement ses objectifs et donc ses lacunes, ainsi que les techniques d'apprentissage associées dont il aura besoin pour travailler en autonomie. Cette pratique autonome repose non seulement sur l'accès à du matériel de révision fourni par l'enseignant mais surtout sur la capacité à s'auto-corriger. Or, cette capacité ne peut se développer que par l'intervention de l'enseignant qui, en mettant en place une pratique systématique de la prononciation en classe, aiguïsera la capacité de discrimination auditive de l'apprenant dont dépend largement la capacité d'autocorrection de celui-ci.

- La question de la confiance en soi

Contrairement à d'autres aspects de la langue, l'apprentissage de la prononciation engage toute la personne puisqu'il s'agit non seulement d'une compétence physique mais aussi, nous l'avons vu, d'une compétence qui touche à l'identité de l'apprenant. Alors que

les enfants ne ressentent généralement pas de honte à adopter un nouveau système phonétique, les apprenants adolescents et adultes se sentent souvent mal à l'aise lorsqu'il s'agit d'articuler des sons nouveaux, comme si cela comportait un risque identitaire. Si l'on ne fait rien pour modifier cette attitude très courante face à la prononciation, on laisse la confiance en soi de l'apprenant diminuer, et c'est tout le processus d'apprentissage de la langue qui peut s'en voir affecté. En effet, un apprenant qui ne dépasse jamais sa crainte de la prononciation évitera le plus possible de parler et aura donc peu de chances de développer ses compétences en expression orale. Alors qu'un apprenant avec les mêmes difficultés face à la prononciation mais qui a adopté une attitude positive à l'égard de celle-ci, prendra plus souvent la parole et progressera donc plus vite. La seule façon de positiver leur attitude et d'ouvrir les apprenants à la différence phonétique (LAURET, 2008 : 23), c'est d'en parler explicitement et d'inclure la prononciation comme matière à part entière dans le cours, de façon à la dédramatiser et à la rendre attrayante à travers des activités variées et des explications simples et efficaces.

V. Histoire de l'enseignement de la prononciation

Nous ferons dans ce chapitre une tentative d'inventaire le plus exhaustif possible des différentes méthodes de correction phonétique qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement des langues étrangères au 20^{ème} siècle. Plus qu'un simple catalogue à visée purement énumérative, cet inventaire diachronique cherche plutôt à rendre compte du rôle des principes théoriques propres à chaque époque dans la définition de la place de la correction phonétique en classe de langue et nous permettra ainsi de faire dans le chapitre suivant un état des lieux des pratiques actuelles suivi de quelques hypothèses sur l'avenir de la correction phonétique dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit en somme de nous intéresser au passé pour mieux comprendre notre présent et imaginer l'avenir.

Nous allons le voir, la didactique de la prononciation a eu une histoire des plus mouvementées qui lui confère encore aujourd'hui un statut bien particulier. On lit souvent que la phonétique a longtemps été la grande absente de la didactique des langues étrangères, pourtant l'histoire du 20^{ème} siècle semble démontrer le contraire. Non pas qu'elle ait occupé une place absolument prioritaire dans les recherches en didactique et questionnements pédagogiques, mais on ne peut décidément pas oublier les nombreux débats qu'elle a suscités depuis la fin du 19^{ème} siècle jusqu'à nos jours. « Discipline vécue à la fois comme difficile et indispensable, la phonétique a tenu, dans la didactique, une place toujours singulière : tantôt éminente, tantôt subalterne, jamais anodine » (PORCHER, 1987, p. 135).

5.1. Le mouvement de réforme

Au tournant du siècle dernier, l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) en Europe connaît un profond bouleversement qui marquera définitivement l'introduction de la phonétique dans le champ de la didactique des langues. En réaction à la méthodologie traditionnelle (désormais siglée MT) fondée sur une méthode de grammaire-traduction donnant la priorité à l'écrit et à l'étude de textes littéraires, apparaît une nouvelle conception de l'enseignement des langues étrangères qui, en revendiquant la fonction communicative de la langue, souhaite donner la priorité à la langue parlée. Les raisons de ce changement, admirablement analysées par Christian PUREN dans son *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* (1988) sont nombreuses,

c'est pourquoi nous ne citerons ici que les plus significatives. Tout d'abord, dans un monde où les échanges commerciaux et humains entre les nations ne cessent de s'accroître, la MT est jugée inefficace dans la mesure où elle ne semble pas répondre aux nouveaux besoins de communication des individus définis par les conjonctures économiques et sociales de la fin de siècle. Par ailleurs, la professionnalisation des enseignants conduite tout au long du 19^{ème} siècle dans les universités et les écoles normales vient nourrir le débat en donnant aux professeurs de LVE une conscience accrue de l'importance de leur activité générant ainsi parmi le corps enseignant un regain d'intérêt pour les questions de méthode. Christian Puren qualifie de « coup d'Etat pédagogique » cette rupture dont les autorités éducatives se font le porte-parole à travers la publication d'instructions officielles énonçant les nouveaux principes et objectifs de l'enseignement des LVE⁶. On peut toutefois nuancer les propos de Puren en rappelant que cette rupture était loin de concerner tous les contextes d'enseignement des langues étrangères et en particulier du FLE. En effet, des recherches actuelles montrent que bien avant ce mouvement de réforme dans les systèmes éducatifs européens, l'enseignement du Français était parfois beaucoup plus « moderne » que ce que l'on a tendance à imaginer. Ainsi, Laura ABOU HAIDAR (2014, à paraître) rappelle que :

D'une manière générale, c'était [...] *un enseignement pratique* qui était proposé, basé sur ce qu'on appellerait de nos jours la notion de *besoins* et visant des *objectifs communicatifs*. C'est ce que tendent également à prouver les multiples travaux sur l'histoire de l'enseignement de la langue française dans les pays européens. [...]

Mais paradoxalement, avec le développement de la scolarisation laïque, obligatoire et gratuite en France au XIX^e siècle, c'est un mouvement inverse qui se mettra en place pour l'enseignement des langues vivantes à l'école : en effet, la grammaire y occupe une place considérable, et on n'est pas loin de l'enseignement classique du latin et du grec. Les règles de grammaire sont enseignées d'une manière prioritaire, avant les exercices d'application : c'est une approche « déductive » de la grammaire (par opposition à l'approche « inductive », qui consiste à faire manipuler un corpus extrait de la langue cible, pour faire prendre conscience des mécanismes de fonctionnement de la langue, avant d'aborder les règles). C'est la langue maternelle qui est utilisée pour les explications et les échanges dans la classe entre l'enseignant et les élèves. Les contenus d'enseignement sont essentiellement des textes littéraires ou des règles de grammaire. Avec cette méthode « grammaire-traduction », on est bien loin des méthodes « pratiques » d'enseignement du français comme langue étrangère que l'on a pu observer à l'époque

Il faudrait donc plutôt dire qu'à travers ce mouvement de réforme décrit par Puren, l'enseignement pratique des langues étrangères s'est généralisé à tous les contextes d'enseignement. Et c'est dans ce mouvement de réforme de la fin du 19^{ème} siècle que se

⁶ Pour plus d'informations, on consultera les instructions officielles de la période, notamment celle du 13 septembre 1890 où est déclarée qu' « en tête de toute méthode pour apprendre une langue étrangère, il faut écrire le mot prononciation », et celle de 1901 où il est dit que « la connaissance **pratique** des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré ».

dessinent de façon officielle les contours d'une nouvelle approche aux antipodes de la MT : la méthodologie dite « directe », qui se voulait pratique et en accord avec son temps. Regroupant différentes méthodes toutes complémentaires (principalement les méthodes directe, orale et active), cette nouvelle méthodologie met bien évidemment l'accent sur la langue parlée et place par conséquent l'enseignement de l'oral au cœur de ses préoccupations. Les phonéticiens de l'époque (W. Viëtor en Allemagne ; l'abbé Rousselot et E. Passy en France entre autres) vont jouer un rôle majeur dans la mise en place de cette méthodologie en démontrant l'importance de la prononciation dans la maîtrise d'une LVE et en donnant aux enseignants des outils de description phonétique élaborés à partir de leurs recherches scientifiques, à tel point que l'expression de « méthode phonétique » sera souvent utilisée, surtout en Allemagne, pour désigner la méthode de la réforme (PUREN, 1988). Ce phénomène proche de l'amalgame nous semble particulièrement intéressant car il met en lumière les origines fondamentalement phonétiques de la didactique de l'oral, origines que l'approche communicative reniera, nous le verrons, quelques décennies plus tard. L'idée qui sous-tend cette approche de l'enseignement de l'oral est que seules de solides connaissances théoriques et pratiques du système phonétique d'une langue permettent de développer les compétences de compréhension et d'expression orales devenues alors prioritaires. Considérée jusque là comme une matière annexe au service de l'écrit, la phonétique fait donc une entrée fracassante dans les salles de classes en tant que clef de voute de l'apprentissage d'une langue étrangère. Plutôt intellectualisé, l'apprentissage phonétique s'opère, avant tout contact avec le code écrit, à travers l'entraînement de l'oreille d'une part et la pratique articulatoire d'autre part, avec notamment l'utilisation de l'Alphabet Phonétique International (API) dans des exercices de dictées et de repérage des sons, et la présentation de schémas décrivant la position des organes (CHAMPAGNE-MUZAR & BOURDAGES, 1998).

5.2. La période structuraliste

La période structuraliste en didactique des langues étrangères s'étend des années 1940 aux années 1970. Le foisonnement de nouvelles propositions didactiques à cette période est, nous allons le voir, le reflet d'une réalité scientifique extrêmement prolifique. A partir des années 1940, aux Etats-Unis, les nouvelles théories linguistiques et psycholinguistiques issues du structuralisme américain, à savoir la linguistique distributionnelle de L. Bloomfield et le behaviorisme de J. B. Watson et Skinner, vont

permettre de définir une nouvelle méthodologie appelée la méthode audio-orale (MAO). Conçue à l'origine dans une perspective exclusivement pratique pour former les soldats de l'armée américaine avant leur départ en mission à l'étranger, la MAO, basée sur l'enseignement de la langue parlée courante, vise « le développement d'automatismes linguistiques qui permettront à l'apprenant d'utiliser des formes linguistiques de façon spontanée lors de conversations avec des locuteurs natifs » (CHAMPAGNE-MUZAR & BOURDAGES, 1998 : 8). En d'autres termes, dans la MAO, l'apprentissage des structures de la langue se fait de façon mécaniste dans le but de développer chez l'apprenant de véritables réflexes ou automatismes linguistiques. C'est à ce moment-là que l'on voit apparaître les premiers laboratoires de langues, dispositif idéal pour l'exécution de tels procédés dans la mesure où, comme le dit L. LAURET, « le laboratoire est un lieu pensé pour la formation d'habitudes » (2013 : 97). La prononciation ne fait pas alors l'objet d'un travail à part entière et ne constitue jamais un but en soi. La pratique phonétique est certes intensive car tout se passe à l'oral mais elle est entièrement mise au service de l'assimilation inconsciente et mécaniste de structures phonologiques et grammaticales de la langue à travers des exercices structuraux d'écoute, de répétition et de renforcement. La correction phonétique, en tant qu'ensemble de stratégies visant à l'amélioration de la prononciation, apparaît donc comme la grande absente de cette méthode. C'est dans la version européenne des méthodologies d'inspiration structuraliste que la phonétique va retrouver une place et une fonction bien définie, et plus particulièrement dans la didactique du Français Langue Etrangère. Nous faisons référence bien sûr à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, mise au point par les linguistes P. Guberina de l'Institut Phonétique de l'Université de Zagreb, P. Rivenc de l'Ecole Normale de Saint-Cloud et R. Renard de l'Université de Mons, dans les années 1950. S'il est vrai que cette méthode, fidèle aux principes du behaviorisme, cherche elle aussi à éviter toute intellectualisation de la pratique de la langue, son approche de la phonétique diffère de celle de la MAO car l'on réfléchit à des stratégies actives d'intégration des sons de la langue qui dépassent les simples activités de discrimination auditive et de répétition. La familiarisation avec les aspects suprasegmentaux de la prononciation et la remédiation des erreurs phonétiques en situation constituent deux des grandes nouveautés de cette méthode. En effet, pour la première fois, l'apprenant est amené à répéter des phrases en prenant appui sur des schémas intonatifs et rythmiques avant que ses erreurs de prononciation ne soit corrigées par l'enseignant qui a alors recours à la tension, la phonétique combinatoire ou encore la prononciation nuancée, etc., autant de procédés regroupés sous le nom de « méthode

verbo-tonale de correction phonétique ». La méthode verbo-tonale, initialement destinée à la rééducation des malentendants, part du principe que l'audition conditionne l'articulation et que par conséquent, la qualité de reproduction d'un son relève davantage du traitement de l'information auditive par son cerveau que du système phonatoire lui-même. La notion de « crible phonologique » (RENARD, 1979), structuré par la langue maternelle, illustre bien ce conditionnement de l'apprenant en langue étrangère qui, inconsciemment, impose la structure phonologique de sa langue maternelle à celle de la langue apprise et commet ainsi des erreurs de prononciation. De toutes les méthodes d'inspiration structuraliste, la méthodologie SGAV, conçue par des phonéticiens, semble être celle qui a accordé le plus d'intérêt à la phonétique en élaborant des propositions concrètes et innovantes de correction phonétique, qui continuent aujourd'hui de convaincre nombre de didacticiens et praticiens, malgré une reconnaissance inégale au cours des décennies suivantes.

5.3. Les années troubles

Dès le milieu des années 1970 en France, on assiste dans les milieux didactiques à une forte remise en question des méthodologies d'inspiration structuraliste qui donnera naissance aux approches communicatives. S'appuyant principalement sur les théories de la sociolinguistique et de la pragmatique, les approches communicatives prônent l'acquisition de la compétence communicative non plus par la maîtrise de structures phonologiques et morphosyntaxiques uniques et normées mais par la prise en compte de la réalité socioculturelle des utilisateurs. Autrement dit, il s'agit d'être capable de communiquer, c'est-à-dire de s'exprimer et de comprendre globalement sans renier les particularités propres à chaque individu. Cette nouvelle conception de l'enseignement des langues étrangères engendre plusieurs conséquences : une plus grande centration sur l'apprenant, le recours absolument incontournable à des documents dits *authentiques* et, c'est ce qui nous intéresse ici, la disparition de la correction phonétique jugée trop normative et systématique. Comme le soulignent justement Galazzi-Matasci et Pedoya, citées par GUIMBRETIERE, « le critère de performance optimale (identité avec le système-cible) a été remplacé par le critère d'acceptabilité maximale des performances pourvu qu'elles n'entravent pas la communication » (1994 : 50). Calqué jusqu'alors sur l'analyse descriptive de la linguistique structurale, l'enseignement de la phonétique n'a pas su à ce moment-là se renouveler pour s'intégrer dans une approche moins prescriptive et plus ouverte de l'enseignement des langues étrangères. Aussi pouvons-nous parler d'un véritable fossé entre théorie et pratique pédagogique qui n'a fait que s'élargir sans laisser

d'autre choix aux praticiens que de délaissier la correction phonétique au profit d'autres composantes linguistiques. Pourtant, alors que les approches communicatives dominent les pratiques pédagogiques, on assiste peu à peu non pas à un retour à proprement parler de la phonétique corrective mais en tous cas à un relatif regain d'intérêt pour certains principes héritiers de la méthodologie structuro-globale. En effet, la composante phonétique ne tarde pas à refaire son apparition dans les salles de classe et les manuels, de façon discrète toutefois, sous forme de sensibilisation aux schémas mélodiques dans le but de faciliter en priorité la compréhension orale. Il ne s'agit plus de travailler la phonétique à travers des exercices structuraux et systématiques de perception/reproduction mais d'en enseigner certains faits, en l'occurrence la prosodie, au même titre que d'autres aspects de la langue parlée, pour développer la compétence communicative de l'apprenant. Cette approche très partielle de la phonétique a toutefois été rapidement critiquée par certains méthodologues pour qui il fallait revenir à plus de systématisation mais sans retomber dans l'extrême des méthodologies structuralistes. Cette légère recension de la phonétique en didactique se vérifie dans la publication de plusieurs ouvrages portant sur l'enseignement de la prononciation au cours des années 80, le plus remarquable étant incontestablement celui de M. Callamand intitulé *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation* (1981), proposant pour la première fois une description simplifiée du système phonétique français et des propositions pédagogiques pour les enseignants. La publication d'un tel ouvrage à l'intention des enseignants est certes une première, mais le contenu, lui, n'offre pas de grandes nouveautés. C'est d'ailleurs cette absence de démarches réellement innovantes tant du côté de la recherche que du côté de la didactique pendant toutes les années 1970 et 1980 qui explique ces multiples hésitations quant à la place et la forme de la phonétique dans la pratique pédagogique de cette période.

5.4. La décennie éclectique

Nous finirons cette rétrospective historique par les années 1990 à partir desquelles la phonétique bénéficie d'un souffle nouveau qui lui vaudra de ne plus jamais être marginalisée, du moins en didactique du Français Langue Etrangère. Ce souffle nouveau, on le doit à un dialogue intensifié entre didacticiens et praticiens d'une part, et à l'ouverture de la phonétique à d'autres disciplines d'autre part. D'où le grand éclectisme à la fois théorique et pédagogique qui caractérise cette décennie et dont témoignent les nombreuses publications de l'époque. Pour illustrer ce mouvement d'ouverture et cet éclectisme pédagogique, nous citerons quelques nouveautés des années 1990 qui

continuent d'influencer les pratiques actuelles. Deux grandes idées se développent : d'une part la relation phonation/audition et d'autre part la relation phonation/corps. La première revient à Elisabeth Lhote et sa démarche basée sur le concept de « paysage sonore d'une langue ». A partir de cette notion qu'elle définit en 1988 dans son ouvrage *Le paysage sonore d'une langue, le français*, E. Lhote s'intéresse tout au long des années 1990 au lien entre production, perception et compréhension en portant une attention particulière aux mécanismes de perception et de compréhension de la langue orale et au rôle de la prosodie dans les activités auditives. Elle invite les enseignants à développer chez leurs apprenants une écoute active, c'est-à-dire « une écoute consciente, effectuée dans la vigilance, et qui met en jeu le double fonctionnement de la perception de parole, c'est-à-dire un traitement de parole selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique » (LHOTE, 1995 : 51). C'est également dans les années 1990 que l'on développe et approfondit des recherches amorcées dans les années 1970 par les chercheurs Calbris et Montredon portant sur le lien d'interdépendance entre l'oral et le corps, autrement dit entre le verbal et le para-verbal. Les travaux de Régine Llorca, phonéticienne et comédienne, sont à cet égard très intéressants (2001). En effet, elle plaide pour « une pédagogie gestuelle de la prosodie » en mettant en avant le geste comme support permanent de l'activité parolière. Elle développe ainsi une technique pédagogique visant l'intégration du rythme de la parole à travers le rythme corporel⁷. Enfin, et comme conséquence logique de cet intérêt grandissant pour la gestualité, les pratiques théâtrales en classe se développent elles aussi : le mime, la danse, le jeu de rôle, l'intégration de la gestuelle au langage, etc. sont autant de pratiques qui ont « le double avantage de relier les trois plans [du processus d'acquisition de la langue étrangère], phonique, prosodique et gestuel [...] et de les placer en constante synergie les uns par rapport aux autres » (GUIMBRETIERE, 1994). La notion de « synergie » est ici primordiale car elle nous semble illustrer et résumer à elle seule le *credo* des phonéticiens de cette période pour qui la prononciation s'acquiert dans une démarche globalisante qui s'appuie sur tous les éléments constitutifs de la langue orale, tant au niveau phonatoire qu'aux niveaux mental ou culturel. De fait, on s'intéresse alors plus aux traits de l'*oralité* qu'à la pure prononciation, celle-ci mettant en jeu des éléments plus larges que la simple reproduction des sons d'une langue.

⁷ Llorca a appelé « ritmimots » cette technique par laquelle elle cherche à induire aux apprenants le rythme de la parole. Voir en ligne ses *conférencettes* « Langue en mouvement Langue en action ».

VI. Enseigner la prononciation aujourd'hui

Faire un état des lieux de l'enseignement de la prononciation en Français Langue Etrangère en 2014 n'est pas chose facile, tant les pratiques diffèrent selon les contextes d'enseignement-apprentissage et les types de publics, toujours plus variés. C'est pourquoi nous avons choisi de nous focaliser sur les publications adressées aux enseignants et au contenu de la formation des enseignants de FLE afin de définir des tendances générales à défaut de pouvoir approcher la réalité dans toute sa complexité.

6.1. Le CECRL

On ne peut s'intéresser à l'état actuel de la phonétique comme composante pédagogique sans évoquer sa place dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui, depuis sa publication en 2001, reste l'ouvrage de référence pour la plupart des enseignants de langues étrangères. Le CECRL décline la compétence linguistique en plusieurs sous-compétences, parmi lesquelles la compétence phonologique définie de la manière suivante :

Elle suppose une **connaissance** de la perception et de la production et une **aptitude** à percevoir et à produire (*nous soulignons*) :

- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase :
 - accentuation et rythme de la phrase
 - intonation
 - réduction phonétique
 - réduction vocalique
 - formes faibles et fortes
 - assimilation
 - élision. (*Chap. 5.2.1.4., pp 91-92*)

La présence de la compétence phonologique au même rang que les compétences grammaticale et lexicale, pour ne citer que les mieux valorisées, est la preuve qu'au 21^{ème} siècle, la nécessité de l'enseignement de la prononciation n'est plus à démontrer. En utilisant conjointement les termes de « connaissances » et « aptitudes », le CECRL se rangerait du côté des tenants d'un enseignement-apprentissage plutôt intellectualisé du système phonologique. De même, le vocabulaire très technique utilisé dans la liste ci-

dessus semble corroborer cette idée. Toutefois, si l'on regarde les différentes pistes pédagogiques pour l'enseignement de la prononciation listée au chapitre 6, on se rend bien compte que le CECRL refuse tout parti pris pédagogique et laisse à l'enseignant la liberté de choisir ses méthodes selon ses propres convictions et les besoins des apprenants. En effet, cette liste englobe des pratiques très différentes telles que l'« imitation en chœur », l'« entraînement phonétique explicite » et même la « combinaison des pratiques » citées (CECRL, p. 116), et qui plus est, se présente sous la forme d'une série de questions soumises au choix des enseignants. Ainsi, le CECRL se veut certes très explicite quant à la méthodologie globale recommandée pour l'enseignement des langues étrangères _ à savoir la perspective actionnelle et la notion de « tâche » _ et très exhaustif dans le descriptif de chaque compétence, mais si l'on porte notre attention aux pistes pédagogiques proposées, son absence de parti pris ainsi que son éclectisme assumé en font un outil relativement peu utile pour dégager de des tendances de pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement de la prononciation. En ce qui concerne les principes didactiques sous-jacents, remarquons que le CECRL se situe logiquement dans le sillage d'une tradition née avec la méthodologie SGAV en valorisant la prosodie comme composante linguistique majeure, et en faisant la part belle à la fonction expressive de celle-ci, l'objectif ultime étant d'arriver à un effacement quasi complet de l'accent étranger. La grille de niveaux ci-dessous, et plus particulièrement les descripteurs des niveaux B2 et C1, reflètent bien cette idée selon laquelle il convient de viser une prononciation optimale et qu'elle ne peut le devenir qu'une fois les traits prosodiques maîtrisés.

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

Tableau 1 : grille d'évaluation de maîtrise du système phonologique, CECRL, chap. 5.2.1.4, p.92

Ainsi, malgré ses lacunes en termes de propositions pédagogiques, le CECRL a le mérite de définir une réelle progression de l'enseignement-apprentissage de la compétence phonologique en établissant une série de paliers bien distincts. Il semble donc évident

aujourd'hui que l'acquisition du système phonologique fasse partie intégrante de l'apprentissage d'une LVE et, surtout, qu'il s'agisse d'un travail de longue haleine s'appuyant sur un enseignement rigoureux et progressif, au service de la compétence de communication. Aussi peut-on dire avec Marie-Louise Parizet que :

Tout apprenant conscient de son importance dans la communication, que ce soit en réception ou en production, s'efforcera d'améliorer ses compétences dans ce domaine. Il n'appartiendra plus à l'enseignant que de lui faciliter la tâche, non seulement en analysant la ou les raisons de ses difficultés mais aussi en lui proposant des activités à sa portée, progressives, répétitives, le plus souvent possible ludiques. » (2008, p. 122)

6.2. Pratiques actuelles

6.2.1. Dans les manuels

Les manuels de FLE ainsi que les manuels de phonétique sont des témoins précieux des pratiques pédagogiques actuelles dans la mesure où « l'élaboration d'un manuel ne se fait jamais dans un milieu vierge et isolé du monde : il se place nécessairement dans un contexte méthodologique et conceptuel construit sur une évolution historique » (LOISEAU, 2008, p. 124). Qu'ils soient le reflet de pratiques en vogue ou au contraire à la source de celles-ci, les manuels disent toujours quelque chose de leur époque. La plupart des manuels récents de FLE réservent une partie de leur programme à l'enseignement-apprentissage de la prononciation en incluant une rubrique phonétique, soit dans chaque chapitre comme dans *Alter Ego Plus, Rendez-vous en France, Ici* ou *Version Originale*, soit dans le cahier d'activités accompagnant le manuel comme dans *Rond-Point*. Quant aux contenus de ces rubriques, ils appliquent généralement les mêmes principes didactiques et proposent des activités similaires. A titre d'exemple, nous citerons les auteurs d'*Alter Ego Plus 1* qui présentent leur approche de la phonétique dans l'avant-propos du manuel de la manière suivante (2012) :

La phonétique fait partie intégrante des leçons. Les objectifs phonétiques sont étroitement liés aux objectifs pragmatiques et linguistiques travaillés en amont et en aval. Les activités visent l'acquisition du schéma rythmico-mélodique et des sons du français et le perfectionnement de la prononciation, mais représentent aussi une véritable préparation aux activités d'expression orale. Les tâches sont variées : écoute, discrimination, conceptualisation, reproduction. La progression dans *Alter Ego + 1* part du schéma rythmique et mélodique, mène vers la découverte des voyelles puis vers celle des consonnes, de manière plus globale. Une attention toute particulière est accordée à l'intonation expressive, afin de développer la perception auditive et de faciliter les activités d'expression orale.

De manière générale et à l'image des propos ci-dessus, les manuels actuels de FLE mettent l'accent sur l'acquisition du système prosodique de la langue dès le niveau débutant,

suivant cette idée née avec la méthode SGAV selon laquelle la maîtrise des patrons prosodiques facilite l'acquisition des sons (GUBERINA, 1965). Par ailleurs, dans la mesure où ces manuels s'inscrivent pour la plupart dans la perspective actionnelle recommandée par le CECRL, il est logique que les objectifs phonétiques choisis soient, comme le disent les auteurs d' *Alter Ego* précédemment cités, « étroitement « liés aux objectifs pragmatiques et linguistiques » de la leçon. L'enseignement de la prononciation est directement mis au service de la tâche finale de communication et fait ainsi sens pour l'apprenant qui peut mesurer rapidement les effets de son apprentissage phonétique. Enfin, tous les manuels commencent toujours les activités de prononciation par une ou plusieurs activités d'écoute et de discrimination des sons, réaffirmant ainsi le lien entre perception auditive et production. Il est frappant cependant de constater que de nombreux manuels ne font que se contenter de ces activités d'écoute/discrimination et ne proposent pas toujours d'activités de prononciation à proprement parler ni d'explications des phénomènes, comme si l'apprenant devait naturellement être capable de reproduire correctement les sons ou schémas prosodiques une fois qu'il les a perçus. Il est difficile de savoir si cela est dû à véritable parti pris méthodologique des auteurs ou à un simple manque de place dans les manuels, toujours est-il que les rubriques phonétiques des manuels de FLE nous semblent aujourd'hui et de ce fait encore trop superficielles. On peut regretter par exemple qu'un ouvrage tel que *Rond-Point*, qui pourtant propose des « antisèches » de prononciation très intéressantes, consacre deux pages par leçon à la phonétique dans le cahier d'activités de l'élève sans jamais offrir à l'apprenant de réelle opportunité de pratiquer sa prononciation dans des exercices variés, mais en se centrant uniquement sur l'écoute et le lien phonie-graphie. Le manuel *Ici* est sans doute à l'heure actuelle le plus remarquable en ce qui a trait à l'enseignement de la prononciation.

En ce qui concerne les manuels de phonétique du FLE publiés au 21^{ème} siècle et destinés aux enseignants et apprenants, ils se comptent sur les doigts de la main –certains d'entre eux sont même des rééditions de manuels originalement publiés dans les années 1990– et ne semblent pas présenter d'homogénéité didactique. Nous reviendrons sur quelques-uns de ces manuels dans la dernière partie de ce mémoire, c'est pourquoi nous nous contenterons ici d'en dégager les principes organisateurs fondamentaux. Et de même que pour les manuels de FLE mentionnés ci-dessus, nous ne parlerons ici bien sûr que des manuels de phonétique pour apprenants débutants. Du plus récent au plus ancien, les manuels les plus utilisés sont : *Les 500 exercices de phonétique*, de D. Abry et M.-L.

Chalaron (2010), *La phonétique du FLE : de la lettre au son*, de M. Léon et al. (2009), *Phonétique progressive du Français*, de L. Charliac et al. (2003), et *Plaisir des Sons*, de M. Kaneman-Pougatch et E. Pedoya-Guimbretière (2003). Les publications de Charliac et Abry, relativement similaires dans le contenu et la progression adoptée, sont à nos yeux celles qui reflètent le mieux la tendance actuelle que nous avons commencé à décrire plus haut. En effet, à l'instar de la progression des rubriques phonétique dans la plupart des manuels de FLE, l'apprentissage débute par une sensibilisation aux schémas prosodiques de la langue française⁸ avant de proposer une série de leçons sur les phonèmes, systématiquement travaillés ou presque par oppositions phonologiques et à travers des exercices structuraux de répétition, de transposition et de transformation succédant à une première phase d'écoute et de discrimination. *Plaisirs des Sons* utilise aussi ce type d'exercices, mais de façon plus guidée puisque les réponses dans les exercices sont toujours données alors que dans Charliac et Abry, il revient à l'apprenant de les énoncer directement lui-même, ce qui est selon nous beaucoup plus efficace puisque cela active et aiguise la mémoire auditive plutôt que la mémoire visuelle. Par ailleurs, un point commun à ces trois manuels est la présence en début de leçon d'une description articulatoire des phonèmes, par le biais de coupes sagittales montrant les points et zones d'articulation et d'explications textuelles, preuve que la méthode articulatoire est encore aujourd'hui bien considérée, à condition bien sûr de ne pas s'en contenter. Enfin, à l'exception de *Phonétique progressive du Français*, les manuels actuels portent une attention certaine au lien phonie-graphie, comme s'il allait de soit aujourd'hui que l'apprentissage de la prononciation doit le plus tôt possible être relié à celui de l'orthographe. C'est en tous cas ce qui est affirmé dans la préface du manuel *La phonétique du FLE : de la lettre au son* :

Dans les années 60, la linguistique et l'application de celle-ci à l'enseignement des langues soulignait le caractère fondamentalement oral du langage. Cette thèse phonocentriste a cédé le pas à une vision contemporaine dans laquelle l'écrit est considéré sur un pied d'égalité avec la parole. Il était donc temps que la démarche qui paraissait naturelle il y a 40 ans, de l'oral à la graphie, soit complétée aujourd'hui par la démarche inverse, de l'écrit à l'oral. (M. Léon et al., 2009 : 2)

Si un tel manuel s'avère très utile pour affiner sa connaissance de l'orthographe française et ses compétences en lecture à voix haute, il nous semble cependant peu utile pour

⁸ Le manuel de Abry s'ouvre plus exactement sur un chapitre introductif donnant à l'apprenant les bases de la prononciation à travers une présentation de l'alphabet et des nombres afin de permettre à ce dernier de travailler en autonomie avec le manuel, mais le travail commence réellement à partir du chapitre 1 intitulé « Syllabation, rythme et intonation ».

apprendre à prononcer les sons du français dans la mesure où il ne propose aucun entraînement effectif à l'articulation des phonèmes. Mais nous avons choisi de le citer malgré tout car il est révélateur de ce regain d'intérêt de la part des didacticiens pour l'orthoépée, autrement dit de cette récente revendication d'un équilibre voire d'une complémentarité entre l'enseignement de l'oral et celui de l'écrit.

6.2.2. Sur Internet

Après cette brève analyse de manuels, il convient de s'intéresser maintenant à un espace emblématique de notre temps, nous voulons parler bien sûr d'Internet. Les ressources d'apprentissage en ligne de la prononciation sont relativement peu nombreuses. Ainsi, Tomé (2003) remarque que :

[...] la place qu'occupe la didactique de la prononciation sur Internet est assez restreinte, spécialement si nous la comparons avec la présence de la grammaire ou du vocabulaire. D'un autre côté, nous retrouvons sur Internet l'habituelle confusion que présentent les différentes ressources (caractère généraliste, simplifications, absence de critères méthodologiques) ce qui rend souvent problématique leur application dans la pédagogie du Français langue étrangère.

La rareté et le statut « problématique » des ressources en ligne pour l'apprentissage de la prononciation française posent ainsi la question de l'apprentissage de la prononciation en autonomie via les Technologies de l'Information et de la Communication (désormais siglées TIC) : est-il possible ? Si non, pourquoi ? Et si oui, est-il souhaitable ? Plusieurs travaux font l'analyse des principaux sites web dédiés à la prononciation française. Comme pour les autres types de ressources, ces sites sont bien sûr divisibles en deux catégories : d'un côté, les sites « théoriques » destinés aux enseignants (et futurs enseignants) de FLE, voire aux apprenants avancés, et de l'autre côté, les sites « pratiques » destinés aux apprenants, souvent débutants. Contre toute attente, c'est la première catégorie de sites qui présente le plus de différences par rapport aux ouvrages papiers. D'une manière générale, les sites d'apprentissage en ligne se contentent en effet de reprendre le contenu des manuels de phonétique en format papier, avec des activités de discrimination auditive, de répétition, etc. qui sont évalués par l'ordinateur au moyen d'exercices autocorrectifs⁹ et de programmes de reconnaissance vocale¹⁰. Autrement dit, la technologie ne fait ici que remplacer l'enseignant dans son rôle d'évaluateur. Mise à part le fait que l'apprenant peut

⁹ Voir par exemple <http://phonetique.free.fr/index.htm>

¹⁰ Voir par exemple <http://www.bonjourdefrance.com/prononciateur-phonetique/phrases/niveau/debutant.html>

s'exercer chez lui à tout moment, le format numérique n'apporte aucune plus-value méthodologique. Nous irons même plus loin en disant qu'un tel apprentissage perd en efficacité puisqu'il ne permet pas la correction phonétique (repérage de l'erreur + remédiation) contrairement au face-à-face apprenant / enseignant. C'est pourquoi nous répondrons aux questions posées en début de paragraphe avec une certaine réserve : selon nous, un enseignement/apprentissage de la prononciation sans correction phonétique en situation ne peut être complet. Nous préférons donc toujours une situation de classe à un apprentissage en autonomie. Certains sites théoriques en revanche présentent un intérêt particulier directement lié aux avantages du format numérique. Citons par exemple le site, unique en son genre, de Michel Billières, enseignant-chercheur à l'Université du Mirail, créé en 2013, à l'intention des enseignants et des étudiants en didactique du FLE¹¹. Très complet, ce cours multimédia « est organisé autour de séances vidéo enregistrées en utilisant la *méthode verbo-tonale d'intégration phonétique*. Plusieurs chapitres donnent au (futur) utilisateur toutes les explications théoriques, pratiques, méthodologiques afin de se former progressivement à employer cette méthode ». Une telle ressource semblait faire défaut alors que la demande n'a cessé d'augmenter ces dernières années. En effet, alors que la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique connaît une certaine résurgence parmi les chercheurs et dans le monde enseignant depuis le début des années 2000, sa pratique et sa connaissance restaient réservées à quelques initiés. Grâce à Internet, elle devient désormais beaucoup plus accessible à tous. Au même titre que le site de Michel Billières, nous citerons celui de Philippe Mijon¹², enseignant de FLE à Barcelone et spécialiste de la méthode verbo-tonale, dans lequel ce dernier publie régulièrement des articles extrêmement intéressants sur le FLE en général et la correction phonétique en particulier. Il y décrit des pratiques de classe, expose des théories de l'apprentissage et propose du matériel didactique, le tout avec une très grande précision, à l'intention des enseignants de FLE. Les deux derniers articles en date, intitulés *Analyse d'une séquence de correction verbo-tonale (1) et (2)*, ont particulièrement retenu notre attention puisqu'ils contiennent une vidéo d'un cours de correction phonétique basé sur la méthode verbo-tonale ainsi qu'une analyse détaillée de celui-ci. Ainsi, grâce à Internet et à des sites tels que ceux que nous venons de décrire, les enseignants intéressés par la correction phonétique et n'ayant jamais suivi de formation, peuvent désormais s'auto-former et

¹¹ <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/>

¹² <http://www.fle-philippemijon.com/>

améliorer leurs pratiques. Aussi dirons-nous que dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la prononciation, Internet s'avère être un outil précieux pour les enseignants plus que pour les apprenants.

6.3. La formation des enseignants

Nous venons d'évoquer la formation des enseignants, sujet qui mérite que l'on s'y attarde, et sans lequel on ne peut prétendre faire un état des lieux un tant soit peu complet des pratiques actuelles. Sur son site décrit ci-dessus, Michel Billières souligne que :

La formation d'un professeur de langue ne le prépare pas toujours à affronter les problèmes liés aux erreurs portant sur la matière sonore. Il reçoit de nombreuses informations sur la manière de transmettre des savoirs se rapportant au lexique, à la morphologie ou la syntaxe. Mais la phonétique constitue souvent le parent pauvre de son cursus. Soit elle est évacuée du programme de formation. Soit elle est présente sous la forme d'un enseignement de phonétique générale à base de phonétique articulatoire avec, éventuellement, un léger saupoudrage d'acoustique et maintes considérations relevant essentiellement de la phonologie. Au terme de ce parcours, le futur professeur a une vision peu glorieuse de cette discipline qu'il considère souvent comme ennuyeuse et rébarbative. La phonétique se réduit pour lui à une somme de connaissances livresques se résumant à des schémas et à des tableaux des voyelles et des consonnes, avec quelques vagues notions sur le rythme et l'intonation, le tout présenté au moyen d'une terminologie ésotérique.

S'il est vrai que la formation universitaire des professeurs de langues étrangères (Master Métiers de l'Enseignement et de la Formation, CAPES) ne contient aujourd'hui aucun travail sur la didactique de la prononciation en langue étrangère, et se contente au contraire de se reposer sur les connaissances théoriques du futur enseignant censées avoir été acquises au cours de ses années de licence (quand celles-ci comprennent des cours de phonétique...), force est de reconnaître que ce n'est pas le cas des formations en FLE qui, intégrées dans les départements de Sciences du Langage et naturellement orientées vers la didactique, y portent un bien plus grand intérêt¹³. Si l'on regarde les offres de formation des principales universités françaises, on remarque en effet que tous les Masters FLE proposent au moins une UE sur l'enseignement de la prononciation, le plus souvent en première année de Master, la deuxième étant généralement consacrée à l'ingénierie de la formation. Dans la majorité des cas, il semblerait que la formation en didactique de la

¹³ Ce décalage entre les Masters MEF et les Masters FLE, censés former au même métier, pose une vraie question, celle de la place et du statut des formations en enseignement dans l'Université française. Les masters MEF ne devraient-ils pas être conçus sur le modèle des Masters FLE, beaucoup plus cohérents par rapport aux débouchés professionnels ? Et ces formations ne devraient-elles pas être réunies dans les UFR de Sciences de l'Éducation ? Et dans un pays où les classes de primo-arrivants augmentent, le FLE ne mériterait-il pas d'avoir lui aussi son propre CAPES ? Autant de questions qu'il conviendrait de se poser si l'on cherchait réellement à harmoniser le système.

prononciation se décline en deux volets : d'une part, la description de la phonétique française (les systèmes vocaliques et consonantiques, l'Alphabet Phonétique International, les traits prosodiques, etc.), et d'autre part, l'enseignement des méthodes de correction phonétique avec une mention spéciale pour la méthode verbo-tonale, qui est à ce jour encore la seule méthode de correction phonétique capable de modifier efficacement la prononciation d'un apprenant. L'importance donnée à la composante phonétique de la langue et le choix des méthodologies enseignées dans les universités dépend bien évidemment des spécialités des enseignants-chercheurs. Le département de FLE de l'Université du Mirail porte par exemple un grand intérêt à la méthode verbo-tonale, qui y est un des domaines de recherches majeurs, et a développé une formation solide en la matière : dès l'année de complément de licence, les étudiants sont amenés à réaliser un dossier évalué consistant en l'enregistrement d'un locuteur étranger parlant français, la transcription phonétique du discours, l'identification des erreurs de prononciation et la proposition de stratégies de remédiation issues de la MVT (intonation ascendante ou descendante, contextes facilitants, etc.). Ce travail, assez laborieux, est une réelle sensibilisation à la MVT, et est approfondi en Master 1 avec l'observation de séances de correction verbo-tonale et même la pratique directe avec des locuteurs étrangers volontaires. Nous touchons là un point important de la question de la formation en didactique de la prononciation. Une telle matière, où tout se joue à l'oral, peut-elle se passer d'un entraînement actif en situation de classe ou, au minimum, d'observations de séances ? Et est-il légitime d'évaluer les compétences des étudiants dans cette matière au moyen de devoirs écrits ? Il est malheureusement parfois difficile de faire autrement, car cela suppose bien sûr une organisation plus complexe de la formation ainsi que des moyens plus élevés. Et c'est d'autant moins envisageable pour les formations à distance qui pourtant se développent de plus en plus (CNED, services d'enseignement à distance des universités, etc.). En résumé, on peut se réjouir que les actuels futurs enseignants de FLE reçoivent dans la plupart des cas une formation solide dans laquelle la didactique de la prononciation occupe généralement une place tout aussi importante que les autres composantes de la langue. Mais, par sa nature même, elle reste difficile à inculquer car elle est extrêmement pratique (en opposition à théorique) et nécessiterait la présence constante d'apprenants pour comprendre et essayer. D'où la grande valeur à mes yeux des enregistrements de séances désormais disponibles sur Internet, grâce à l'initiative de Michel Billières et Philippe Mijon. Il convient enfin de mentionner les stages ponctuels en didactique de la prononciation régulièrement organisés par des spécialistes pour les (futurs)

enseignants intéressés. En somme, l'étudiant en FLE d'aujourd'hui dispose de nombreuses ressources pour se former et s'informer en plus de sa formation de base, ce qui est une chance à ne pas négliger.

6.4. Conclusion

L'état des lieux des pratiques et principes actuels que je viens de faire semble révéler une situation à première vue paradoxale quant à la place et la forme de l'enseignement de la prononciation en classe de FLE. En effet, d'un côté, le CECRL plaide pour l'intégration à part entière de la phonétique en classe de langue, et d'un autre, le développement des ressources sur Internet pourrait laisser croire qu'un travail en autonomie suffit. De même, alors que les manuels prévoient des séances particulières d'enseignement de la prononciation à travers des exercices prévus pour la classe, les formateurs experts semblent insister davantage sur la correction phonétique en tant qu'action spontanée et individualisée de l'enseignant sur l'apprenant. Un tel panorama pourrait laisser penser qu'il n'existe actuellement pas de ligne directrice dans la didactique de la prononciation et que cela pourrait compromettre son avenir dans le champ de la didactique des langues étrangères. Et pourtant, je suis tentée par une vision plus optimiste qui consiste à voir dans cet état des lieux une reconnaissance à tous les niveaux de la didactique de la prononciation comme élément essentiel de la didactique des langues. Aussi faut-il considérer les différentes attitudes que nous venons de résumer comme complémentaires et non plus paradoxales.

Mise en place du projet

Comme on peut le voir, il n'existe aucune équivalence stricte entre les sons vocaliques de ces deux langues : lorsqu'un son possède un équivalent dans l'autre langue, celui-ci ne possède jamais exactement le même mode ni le même lieu d'articulation. Les apprenants anglophones de français tendront par exemple à diphtonguer la majorité des voyelles ou à les étirer excessivement. Par ailleurs, on remarque que de nombreux phonèmes du français n'existent pas en anglais. C'est le cas par exemple des trois voyelles nasales et de la série antérieure labialisée /y/-/œ/-/ø/.

Les systèmes consonantiques du français et de l'anglais sont quant à eux assez similaires, comme le montre le tableau ci-dessous :

Mode d'articulation	Lieu d'articulation							
	Bi-Labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Apico-alvéolaire	Pré-dorso-alvéolaire	Dorso-palatale	Dorso-vélaire	Dorso-uvulaire
Sourde	p		t					k
Sonore	b		d					g
Nasale	m		n				ŋ	ŋ
Constrictive								
Sourde		f	θ		s			ʃ
Sonore		v	ð		z			ʒ
Liquide				l				R
Affriquée								
Sourde								dʃ
Sonore								dʒ

Sons consonantiques français / Sons consonantiques anglais

Tableau 3 : Tableau comparatif des systèmes consonantiques anglais et français

Seul un son du français est absolument inexistant parmi les sons consonantiques anglais, il s'agit de la consonne dorso-uvulaire /R/. Toutefois, bien que la plupart des consonnes de l'anglais trouvent leur équivalent en français, plusieurs phonèmes ont des lieux d'articulation différents d'une langue à l'autre (les apico-dentales du français par exemple ont une réalisation apico-alvéolaire en anglais), et par conséquent, leur réalisation approximative peut être très porteuse d'accent.

7.1.2. « Les modes phonétiques » de Delattre

La comparaison des systèmes phonétiques anglais et français que je viens de faire n'explique pas les raisons de ces différences, c'est pourquoi je voudrais faire référence à un article de Pierre Delattre publié en 1953 qui me semble tout à fait intéressant pour bien cerner et comprendre l'accent anglais et les erreurs de prononciation des apprenants

anglophones. Dans cet article, intitulé *Les modes phonétiques du français*, il regroupe en trois modes toutes les caractéristiques de prononciation du français contrastant avec l'anglais :

- Le mode tendu :

Le français se caractérise par une grande tension musculaire de laquelle résulte une certaine stabilité du timbre des sons. Par rapport à l'anglais, cette tension va, en français, être marquée, « dans les voyelles, par moins de diphtongaison; dans les consonnes, par moins d'affrication; dans les transitions d'un son à un autre, par moins de diffusion; dans l'intonation, par moins de glissement; dans le rythme, par moins d'inégalité de syllabe à syllabe; dans l'accent, par la subjugation des effets d'intensité et l'indépendance des effets de durée ». Concrètement, cela se traduit par exemple par l'absence, en français, de voyelles diphtonguées et de consonnes affriquées. Pour Delattre, le mode tendu du français explique également le rythme de la chaîne parlée caractérisé par une absence d'accentuation fixe des mots dans la phrase, autrement dit par l'égalité des syllabes qui se succèdent à l'exception de la dernière du groupe rythmique qui est accentuée par un excès de durée, donnant au français une intonation relativement « plate » par rapport à l'anglais.

- Le mode antérieur :

Une deuxième caractéristique qui distingue la prononciation française de la prononciation anglaise est sa tendance à porter les lieux d'articulation vers l'avant de la cavité buccale, ce qui se traduit principalement au niveau physique par un arrondissement des lèvres et une langue bombée. Cette antériorité du français parlé contraste avec la tendance à la postériorité de l'anglais et expliquerait plusieurs phénomènes dont par exemple la difficulté des locuteurs anglophones à distinguer et à prononcer la série de voyelles antérieures labialisées /y/-/œ/-/ø/.

- Le mode croissant :

En français, l'effort phonatoire n'est pas porté au début de la syllabe pour se relâcher aussitôt comme en anglais, mais il est prolongé sur le son vocalique dans un mouvement croissant. « Parler sur le Mode Croissant veut aussi dire que les voyelles prennent psychologiquement une place dominante dans les syllabes, et qu'ainsi, dans le cours des mouvements articulatoires de la chaîne parlée, le français tend à prévoir la voyelle plus que la consonne, contrairement à l'anglais où la tendance

à l'anticipation consonantique est si caractéristique » (DELATTRE, 1953 : 61). De cette anticipation résultent plusieurs phénomènes tels que l'enchaînement consonantique dans le français parlé, qui rattache les consonnes finales à la voyelle qui suit, ou encore la tendance des locuteurs anglophones à aspirer les occlusives sourdes /p/-/t/-/k/.

L'article de Delattre est fondamental car il résume en quelques traits ce qui fait la particularité de la prononciation française et en ayant recours à la notion de « mode », qu'il compare aux modes musicaux majeur et mineur, il fait ainsi de la prononciation une question d'attitude, de disposition ou d'état *global* donnant lieu à un phonétisme particulier.

7.2. Préparation de l'atelier

Grâce à la lecture de l'article de Delattre, j'ai vite compris qu'il me faudrait proposer aux étudiants un enseignement qui puisse leur donner une idée de cette attitude à *la française* plutôt que des séances portant sur des difficultés spécifiques et isolées. C'est pourquoi j'ai pris le parti de concevoir un atelier de sensibilisation générale à la prononciation française plutôt que des séances de correction phonétique portant sur une difficulté en particulier.

7.2.1. Sélection des enseignements : le « kit du survie » de l'apprenant débutant

Une fois le concept de l'atelier défini, il m'a donc fallu sélectionner les faits phonétiques à enseigner. L'atelier étant destiné à des apprenants débutants n'ayant jamais été familiarisés avec la phonétique française, j'ai donc opté pour un enseignement des bases de la prononciation française dans l'objectif de leur donner un « kit de survie », expression que j'emprunte à J.-G. LEBEL parce qu'elle correspond exactement à l'esprit de mon projet : faire connaître, et dans la mesure du possible faire acquérir, aux apprenants le minimum d'éléments sonores requis pour une communication agréable et efficace en français, et rendre compte de ces éléments comme faisant partie d'une attitude globale qu'ils devront peu à peu chercher à comprendre et à adopter. Avant de présenter et de justifier ma sélection, je reprendrai ici en quelques lignes et en quelques tableaux les faits phonétiques essentiels du français. En français, la langue parlée est basée sur :

- un système maximal de 16 voyelles, 18 consonnes et 3 semi-consonnes. Mais il convient de rappeler que certains groupes linguistiques du français n'utilisent qu'un système minimal de 10 voyelles¹⁴. Le nombre de consonnes est en revanche partagé par tous les groupes linguistiques francophones, malgré de petites variations dans les modes et lieux d'articulation.

¹⁴ M. LEON & P. LEON, 2009, La prononciation du français, Paris : Armand Collin, p. 12 et 102

EXEMPLES	API
Si	i
Ses	e
Sel	ɛ
Sale	a
Pâte	ɑ*
Sotte	ɔ
Saute	o
Sous	u
Su	y
Ceux	ø
Ce	ə
Seul	œ
L'un	œ̃*
Lin	ɛ̃
Lent	ɑ̃
Long	ɔ̃

Tableau 4 : symboles phonétiques des voyelles du français

*Les phonèmes en italiques /ɑ/ et /œ̃/ ont aujourd'hui presque disparu du système vocalique standard métropolitain au profit des phonèmes /a/ et /ɛ̃/.

EXEMPLES	API
pas, tas, cas	p t k
bout, doux, goût	b d g
mon, non	m n
agneau	ɲ
parking	ŋ
faim, vin	f v
sot, zoo	s z
champ, jean	ʃ ʒ
long	l
rond	R

Tableau 5 : symboles phonétiques des consonnes du français

EXEMPLES	API
Lié	J
Lui	ɥ
Louis	w



Tableau 6 : symboles phonétiques des semi-consonnes françaises

- un accent de groupe ou *sémantique*, c'est-à-dire qui porte sur la dernière syllabe du groupe de mots et est donc commandé par le *sens* du discours. Cette segmentation du discours par l'accent tonique va de pair avec une syllabation des groupes de mots s'appuyant sur des phénomènes tels que l'enchaînement vocalique ou consonantique et la liaison.

Exemple :

- Dans une école / ou dans un lycée
- Dans une école anglaise / ou dans un lycée hôtelier

La voyelle de la syllabe accentuée est légèrement plus forte mais surtout plus longue que les autres. Normalement, l'accent tonique français est noté par une petite barre oblique précédant la syllabe comme dans : *j'ar`rive* mais pour des raisons pratiques et pour ne pas confondre mes apprenants qui ont déjà beaucoup de difficultés avec les accents orthographiques, j'ai choisi dans mes cours de représenter l'accent en soulignant simplement la syllabe accentuée.

- Un minimum de deux mouvements mélodiques définissant l'intonation de l'énoncé : Un mouvement ascendant associé à l'énoncé interrogatif : Ca va ? , et un mouvement descendant associé à l'énoncé déclaratif : Ca va. 

Comme nous l'avons vu plus haut, un « kit de survie » pour apprenants anglophones doit donner la priorité aux voyelles et à la prosodie car c'est là que résident les plus grandes différences avec le système phonétique anglais. Cependant, un travail sur les consonnes n'est pas à exclure, mais pour des raisons de temps j'ai dû minimiser leur importance. Concernant les aspects segmentaux de la prononciation française, j'ai donc choisi de sensibiliser mes apprenants à l'ensemble du système vocalique français, à l'exception des deux phonèmes en voie de disparition dans la langue standard actuelle, en me basant sur le trapèze vocalique. Puisque le français se caractérise par l'antériorité de ses phonèmes et que l'anglais est plus porté sur les phonèmes postérieurs, j'ai trouvé intéressant de travailler par séries de phonèmes s'opposant au niveau de leur antériorité (antérieures/postérieures) et de leur labialité (voyelles écartées/arrondies), ce qui donne trois séries de sons correspondant aux trois premières lignes du trapèze vocalique :

- ❖ Les voyelles fermées /i/ - /y/ - /u/
- ❖ Les voyelles mi-fermées /e/ - /ø/ - /o/
- ❖ Les voyelles mi-ouvertes /ɛ/ - /œ/ - /ɔ/

A ces trois séries, j'ai ajouté la série des trois voyelles nasales qui constituent une particularité du français et qui pose souvent problème aux apprenants :

❖ Les voyelles nasales /ɛ̃/ - /ɑ̃/ - /ɔ̃/

Parmi les consonnes, j'ai choisi de ne présenter que la consonne dorso-uvulaire /R/ qui représente souvent chez les apprenants anglophones la difficulté de prononciation par excellence, qui cristallise en somme toutes leurs craintes. Cela se comprend dans la mesure où il n'existe aucun son semblable en anglais et que la prononciation du /R/ français demande par conséquent aux locuteurs anglophones un effort articulaire littéralement extraordinaire. Je dois dire que j'ai longuement hésité à inclure ce phonème dans mon « kit de survie » car ma priorité concernant les aspects segmentaux était de travailler la distinction entre phonèmes présentant des différences subtiles, or la consonne dorso-uvulaire /R/ ne possède pas d'allophone et sa prononciation à l'anglaise n'empêche pas son identification. Mais j'ai finalement décidé d'y consacrer une séance à la demande des inscrits, dans l'espoir notamment de dédramatiser ce son et de modifier leurs représentations le concernant.

En ce qui concerne les aspects suprasegmentaux, j'ai sélectionné deux séries de phénomènes prosodiques fondamentaux :

❖ L'accent et le rythme

❖ L'enchaînement (vocalique et consonantique) et la liaison

Je n'ai pas voulu réserver de séance à l'étude et à la pratique des schémas intonatifs de base (montant et descendant) car je trouvais le sujet trop mince pour une heure de cours et qui plus est, l'intonation anglaise de base n'est pas radicalement différente. J'ai trouvé plus judicieux d'utiliser ces deux schémas intonatifs tout au long des séances et dès le début de l'atelier comme support à la pratique d'autres faits phonétiques ou à la correction phonétique directe conformément à certaines recommandations de la méthode verbo-tonale à laquelle j'ai eu recours et sur laquelle je reviendrai plus loin.

Enfin, il me semble que les deux phénomènes sélectionnés ci-dessus, à savoir l'enchaînement et la liaison, ne peuvent être compris ni assimilés sans la mention de certaines règles orthoépiques fondamentales, c'est pourquoi j'ai également choisi de consacrer une séance entière aux lettres finales non-prononcées (consonnes et « -e » muet).

Avec les huit faits phonétiques sélectionnés choisis, je couvrais déjà les principales caractéristiques de la prononciation française et disposais d'un kit de survie complet. Disposant de neuf séances, j'ai décidé de réserver la dernière séance à un aspect original du français parlé afin de terminer sur une note différente. C'est ainsi que j'ai choisi de leur présenter le phénomène de la chute du /ə/ inter-consonantique et ses implications avec les différents registres de langue. Nous l'avons vu plus haut, un tel phénomène ne compte pas parmi les faits phonétiques *essentiels* de la langue française, mais il m'a semblé intéressant de clore l'atelier par une « curiosité » du français représentative de son oralité.

7.2.2. Progression du parcours

Une fois mes neuf faits phonétiques sélectionnées, il m'a fallu procéder à la mise en ordre des séances en réfléchissant à une véritable progression avec comme idée motrice que chaque séance puisse s'appuyer sur la précédente, autrement dit que les apprenants voient et pratiquent les liens entre les différents faits phonétiques et prosodiques étudiés de façon à ce qu'ils prennent conscience qu'en prononciation, tout est étroitement lié : la prosodie avec les phonèmes, et les phonèmes entre eux, le tout constituant un système avec une dynamique interne propre.

La première question qui s'est posée a été de savoir si je devais commencer l'atelier par l'étude de la prosodie ou par celle des phonèmes. C'est là une question qui a longtemps fait débat et qui est en effet fondamentale car elle interroge le rôle de la composante prosodique face à la composante articulatoire dans l'apprentissage de la prononciation. Mes recherches m'ont évidemment amenée à choisir de commencer par la prosodie afin de sensibiliser mes apprenants à l'importance du rythme et des regroupements de mots qui sont, selon WIOLAND (1991), « le cadre qui détermine l'ensemble des habitudes de prononciation ». Outre le fait que la prosodie est en soi un aspect fondamental de la communication, en commençant par familiariser les apprenants aux règles de rythme, d'accentuation et de syllabation du français parlé, on instaure la structure, on définit les contours, on forme le moule dans lequel se forgeront ensuite les habitudes articulatoires. Les apprenants pourront en effet s'appuyer sur cette base structurante pour apprendre à prononcer les phonèmes sélectionnés. Il faut d'ailleurs préciser que les phonèmes à l'étude seront toujours présentés dans une syllabe accentuée car c'est dans cette position privilégiée que leur réalisation est la plus précise, de sorte qu'une connaissance préalable du système prosodique ne fera que faciliter leur appropriation. C'est ainsi que, en allant du

général au particulier et du moins difficile au plus difficile, j'ai choisi la progression suivante :

- ❖ Séance 1 : Rythme et accentuation
- ❖ Séance 2 : Lettres finales muettes
- ❖ Séance 3 : Syllabation, liaisons et enchainements

Sachant que j'allais commencer avec la prosodie du français, l'objectif de la première séance s'est imposé tout naturellement : il s'agirait de sensibiliser les participants au rythme du français, un bon moyen de « briser la glace » en interrogeant par exemple leur représentations de la mélodie du français parlé et en leur faisant imiter l'accent français dans des mots ou des phrases en anglais (voir fiche pédagogique n°1). Le choix de la deuxième séance s'est avéré plus problématique car d'un côté, je souhaitais prolonger l'étude de la prosodie française avec la question de la syllabation mais d'un autre côté, je ne voyais pas comment aborder efficacement les phénomènes de liaison et d'enchaînement sans avoir au préalable travaillé avec les apprenants la prononciation des fins de mots, c'est-à-dire la non-prononciation des consonnes finales et du « -e » muet. D'où la présence de la séance sur les lettres finales muettes en deuxième position. Très conditionnés par l'écrit, j'avais remarqué que les apprenants avaient tendance à prononcer ces lettres finales, une telle séance s'imposait donc, et la placer avant la séance sur les phénomènes de liaison et d'enchaînement me permettait de faire en quelque sorte d'une pierre deux coups, en mettant une règle orthoépique fondamentale du français au service d'une meilleure compréhension de la règle de syllabation.

- ❖ Séance 4 : Les voyelles fermées /i/ - /y/ - /u/
- ❖ Séance 5 : Les voyelles mi-fermées /e/ - /ø/ - /o/
- ❖ Séance 6 : Les voyelles mi-ouvertes /ɛ/ - /œ/ - /ɔ/
- ❖ Séance 7 : Les voyelles nasales /ɛ̃/ - /ɑ̃/ - /ɔ̃/

En ce qui concerne les séances sur les voyelles, j'ai choisi de suivre la progression du trapèze vocalique, ligne par ligne et de haut en bas, en terminant logiquement par les voyelles nasales qui, étant la version nasalisée de leur allophone oral, doivent toujours être

abordées dans un deuxième temps afin de pouvoir prendre appui sur les voyelles orales mi-ouvertes (/ɛ/ et /ɔ/) ou ouverte (/ɑ/) associées. Commencer par les voyelles fermées n'est par ailleurs pas anodin, et ce pour deux raisons : d'un point de vue pratique, cela me permettait de placer la séance sur les voyelles mi-ouvertes juste avant celle sur les voyelles nasales sans interrompre la progression naturelle du trapèze vocalique, et d'un point de vue pédagogique, cela permettait d'inscrire les séances dans un mouvement d'ouverture à l'image du processus d'apprentissage.

❖ Séance 8 : La consonne /R/

Comme je l'ai déjà dit, la consonne /R/ constitue sans doute le son le plus difficile à prononcer pour les anglophones en raison de l'absence totale de sons uvulaires dans le système phonétique anglais. Il semblait donc logique de placer cette séance en fin de parcours, conformément au principe de progression selon lequel j'irais du plus facile au moins facile.

❖ Séance 9 : la chute du /ə/ et les registres de langues

7.2.3. Matériel utilisé

Afin d'élaborer mes séances, j'ai eu recours à un matériel relativement réduit, dans la mesure où la bibliothèque de l'Université d'Adélaïde ne dispose pas de manuels de phonétique récents et qu'il est très coûteux de commander des livres depuis l'Australie. Je me suis donc contentée de quatre manuels, qui se sont finalement avérés amplement suffisants puisque tous complémentaires et répondant à mes attentes en terme de méthodologie. Ces manuels sont les suivants :

- ABRY, D. & CHALARON, M.-L. (2010) *Les 500 exercices de phonétique*. Niveau A1/A2
Paris : Hachette FLE
- CHARLIAC, L. et al. (2003) *Phonétique progressive du français avec 400 exercices*.
Niveau débutant. Paris : Clé international
- KANEMAN-POUGATCH, M. & PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1989) *Plaisir des sons*. Paris : Hatier
- LEON, M. (1976) *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Librairies Hachette et Larousse (Col. Le Français dans le monde)

Plus que de véritables supports, ces manuels ont surtout été pour moi une source d'inspiration dans la conception de mes séances. Je leur ai en effet très souvent emprunté

des activités que j'ai légèrement modifiées afin de les adapter au mieux à mon objectif et à mon goût personnel. Les différents sites Internet sur la phonétique française se sont également avérés très utiles car j'ai pu y puiser de nombreuses idées d'activités. Les sites que j'ai particulièrement appréciés, tous trois destinés aux enseignants, ont été les suivants :

- <http://www.fle-philippemijon.com/>
- <http://www.echo-fle.org/COURSES/FichesdeCours/Phon/>
- <http://phonetiquedufle.canalblog.com>

D'une manière générale, je me suis toujours efforcée de ne pas me perdre dans la quantité d'informations disponibles sur Internet en me concentrant plutôt sur les manuels que je m'étais procurés, par souci d'efficacité.

VIII. Déroulement de l'atelier

8.1. Profil des participants

Lors de l'ouverture des inscriptions la première semaine du semestre, j'ai reçu un très grand nombre de demandes, surtout de la part d'étudiants de première année. Ayant limité le nombre de places à quinze dans chacun des deux groupes, j'ai malheureusement dû refuser l'inscription à un certain nombre d'étudiants intéressés. Afin de ne pas regretter ces refus, j'avais pris soin de préciser dans mon offre que seuls les étudiants prêts à s'engager pour toute la durée de l'atelier pourraient s'inscrire. Il me fallait m'assurer que les étudiants n'abandonnent pas le projet en cours de route car compte tenu de la logique de progression des séances, je n'aurais pas pu accepter de nouveaux participants au-delà de la première séance. Mais pour des étudiants d'université, un tel engagement est difficile à tenir, surtout quand il s'agit d'une formation hors-curriculum, de sorte que les groupes se sont finalement stabilisés à hauteur de douze participants dans le premier (8 première année et 4 deuxième année) et huit dans le deuxième (7 première année et 1 deuxième année). Avant la première séance, j'ai envoyé à tous les inscrits un questionnaire¹⁵ visant à définir leur profil et à connaître leurs difficultés ainsi que leurs attentes concernant l'atelier. Sur vingt étudiants, dix-neuf avaient entre 17 et 23 ans et une plus de 60 ans, la moitié étudiait une autre langue que le français, trois étaient bilingues anglais/coréen, chinois. En ce qui concerne leurs croyances concernant l'apprentissage de la prononciation, à la question 4 « Pensez-vous qu'il soit possible d'acquérir une parfaite prononciation dans une langue étrangère », aucun n'a répondu un « non » catégorique. Les réponses se sont partagées équitablement entre « seulement si on l'apprend très jeune » et « seulement en vivant à l'étranger », et une étudiante seulement, la plus âgée, a répondu « oui ». Ainsi, la majorité des apprenants pensaient qu'il est difficile d'acquérir une excellente prononciation puisque cela dépendrait de conditions d'apprentissage spécifiques telles que l'âge et le milieu. Ces réponses deviennent particulièrement intéressantes si on les met en regard avec les réponses à la question 9 demandant de classer du plus important au moins important les différents avantages que donne une bonne prononciation. La majorité des apprenants ont donné très peu d'importance au fait qu'une bonne maîtrise de la prononciation puisse permettre de dissimuler leur accent natif. Les apprenants ne se sont

¹⁵ Cf. annexe 1

donc pas inscrits à l'atelier dans le but d'acquérir une prononciation proche de celle des natifs, niveau qu'ils considèrent non seulement hors de leur portée mais surtout d'un intérêt relatif. Les raisons qui les ont poussés à assister aux cours sont d'ordre bien plus pragmatique. Pour eux, une bonne maîtrise de la prononciation est avant tout un moyen d'« augmenter leur confiance en soi au moment de parler », « d'améliorer leurs compétences en compréhension orale » et de « mieux se faire comprendre ». S'ils se sont inscrits à l'atelier, c'est donc parce que la prononciation constitue un véritable problème dans leur apprentissage du français. De fait, à la question 8 « La prononciation constitue-t-elle un obstacle à votre production orale en français ? », tous sans exception ont répondu « oui ». De même, si l'on regarde les réponses à la question 12 « quelles sont vos attentes par rapport à cet atelier ? », beaucoup ont mentionné leur désir d'arriver à parler de façon plus « fluide », sans « s'inquiéter » de la prononciation. En règle générale, la motivation des apprenants trouve donc sa source dans leur crainte de la prononciation française qu'ils trouvent difficile à de nombreux égards (question 7) et qu'ils n'ont pas l'opportunité de travailler dans leurs cours de français à l'université, alors qu'ils considèrent son apprentissage par un entraînement actif comme « très utile » voire « absolument nécessaire » (question 5).

8.2. Plan de cours

Mise à part la première séance d'introduction et de sensibilisation au rythme et à l'accentuation (cf. fiche pédagogique n° 1), toutes les séances ont suivi peu ou prou le même plan de cours comportant quatre phases minimum. Il s'agissait tout d'abord de commencer par une **phase d'échauffement physique** à travers des activités inspirées des suggestions de Bertrand Lauret (2008 : 121-124) telles que des exercices de respiration, le massage des muscles du visage, l'échauffement vocal (bouche fermée, l'apprenant émet un son continu et varie la mélodie ou l'intensité en suivant les mouvements de main de l'enseignant), etc. Ces exercices, s'ils peuvent être un peu gênants au début, surtout si les apprenants ne se connaissent pas entre eux, finissent toujours par détendre l'atmosphère et surtout attirent l'attention des apprenants sur l'engagement physique qu'implique tout apprentissage actif de la prononciation. De plus, c'est à ce moment-là que l'apprenant, en jouant avec sa voix et son corps, peut prendre conscience de la flexibilité de ses organes phonatoires qu'il devra utiliser de manière inhabituelle en langue étrangère. A cette phase d'échauffement succèdent deux phases absolument indispensables à tout enseignement

explicite de la prononciation _on les retrouve d'ailleurs dans tous les manuels auxquels j'ai eu recours : il s'agit de la **phase d'écoute** et de la **phase de production**. Contrairement à ce que proposent la plupart des manuels qui divisent chaque leçon en deux parties distinctes, j'ai choisi de mélanger ces deux types d'activité en faisant systématiquement suivre chaque exercice d'écoute par un ou deux exercices de production, de sorte que les apprenants puissent s'approprier les sons étape par étape. Après cela, je passais, quand le temps me le permettait, à la **phase de renforcement** avec des exercices de production supplémentaires, avant de terminer par une **phase de d'institutionnalisation des savoirs** reprenant dans une présentation PowerPoint les règles de prononciation abordées, quelques éléments de phonie-graphie ainsi qu'une ouverture à la « musique de la langue » présentant des poèmes, dictons ou virelangues jouant sur les sons étudiés pendant la séance.

8.3. Typologie des tâches

8.3.1. Les tâches d'écoute

On sait que l'audition précède la phonation, et que mieux on perçoit, distingue et identifie un son ou un rythme, plus on a de chance de pouvoir le reproduire. C'est pourquoi j'ai toujours pris soin d'introduire les faits phonétiques par des tâches d'écoute visant à développer l'acuité auditive des apprenants. J'ai privilégié deux types d'exercices : les exercices dits de sensibilisation et les exercices de discrimination auditive.

- **les exercices de sensibilisation** ont pour objectif d'introduire le point de prononciation de la séance en faisant appel à la perception des apprenants et à leur capacité à repérer un phénomène récurrent dans un énoncé. Dans le cas de mon atelier, l'organisation des mes séances sur les sons vocaliques ne se prêtant pas à ce genre d'exercice (en effet, comment sensibiliser à trois phonèmes à la fois ?), je n'ai eu recours à ce type d'exercice qu'en début de parcours, pour introduire les faits suprasegmentaux (séances 1 et 3) et pour la séance sur la prononciation des lettres finales (séance 2).

Exemple 1 : Séance 1, Rythme et accentuation

Exercice 1 : *Complétez cette liste avec deux mots « internationaux » puis écoutez-les prononcés d'abord en anglais puis en français. Quelles différences remarquez-vous ?*

Internet	Sandwich	Facebook
Métro	Week-end	Barack Obama
Taxi	Shopping	_____
Ticket	Abracadabra	_____

Les réactions à cet exercice ont été les mêmes dans les deux groupes. Après la première écoute comparative, les apprenants ont fait plusieurs remarques d'ordre strictement segmental telles que l'articulation de la lettre « r », l'absence de voyelles nasales en anglais, etc. Dans un groupe, un étudiant a trouvé la prononciation française des mots plus « plate » que la prononciation anglaise, commentaire très intéressant que je leur ai demandé de garder en tête pendant la deuxième écoute. J'ai donc relu les mots en marquant la dernière syllabe accentuée par un geste de la main afin de mettre en relief les aspects suprasegmentaux, après quoi les apprenants ont finalement identifié les différences de rythme et d'accentuation.

Exemple 2 : Séance 3, Liaisons et enchaînements

Avant de distribuer les fiches d'activités sur les phénomènes de liaisons et enchaînements, j'ai procédé à la lecture du texte ci-dessous, d'abord en omettant toutes les liaisons et tous les enchaînements, puis une seconde fois normalement. J'ai ensuite demandé aux apprenants de choisir la version qui leur semblait la plus naturelle et de justifier leur choix, ils ont bien sûr tous choisi la deuxième sans hésitation, en la qualifiant de « claire » et « fluide » contrairement à la première, beaucoup plus « saccadée » et « difficile à comprendre », sans toutefois pouvoir aisément expliquer pourquoi. Certains trouvaient que j'avais exagéré l'articulation dans la première lecture, d'autres pensaient que j'avais raccourci la durée des voyelles.

Félix est un homme d'un certain âge, grand amateur de voyages. Quand il le peut, il part : en bateau, en autobus, en avion...à pied aussi, parfois. Il est allé partout : en Europe, en Afrique, en Asie.[Il est aussi allé en Amérique Latine et aux Etats-Unis]. Il voyage seul,

sans amis, presque sans argent. Il a le temps. Il n'a aucune obligation. [Il mène une vie agréable.] C'est un homme indépendant [et libre].

(texte extrait de Abry, *Les 500 exercices de phonétique*, ex. 19 p. 28)

Ce n'est qu'après distribution et relecture du texte que les apprenants sont parvenus à identifier l'absence de liaisons, ce qui n'est pas surprenant puisqu'il s'agit d'un phénomène reposant sur la graphie des mots. Les phénomènes d'enchaînement étant plus difficiles à identifier, j'ai sélectionné deux courts passages dans le texte (*il est aussi allé et il mène une vie agréable*) que j'ai relu une première fois en donnant à chaque fois un coup de glotte là où, la deuxième fois, j'ai enchaîné les sons de façon naturelle. Les apprenants ont alors identifié sans difficulté le phénomène en parlant d' « interruptions ».

Ces exercices de sensibilisation m'ont permis de faire appel aux représentations et aux sensations que provoque le français parlé chez les apprenants. Il est intéressant de remarquer qu'ils ont systématiquement et spontanément cherché à justifier leur sensation par des raisons d'ordre segmental, ignorant que la prononciation ne se résume pas à la phonation pure et que les éléments suprasegmentaux en sont un aspect absolument fondamental souvent à l'origine des représentations que l'on se fait de la sonorité d'une langue.

- **les exercices de discrimination auditive** ont pour objectif d'amener les apprenants à distinguer des sons similaires dans la langue cible, et ont naturellement constitué l'essentiel des tâches d'écoute pendant les séances. Je commençais généralement soit avec un exercice de comparaison de paires minimales dans les séances portant sur des séries de sons (exemple 3), soit avec un exercice de repérage dans les séances portant sur un fait phonétique unique (exemple 7).

Exemple 3 : Séance 5, les voyelles mi-fermées

Exercice 1 : *Dans quel ordre entendez-vous les mots suivants ?*

1 [e]	2 [ø]	3 [o]	
Fée	Feu	Faux	2-1-3
Dé	Deux	Dos	
Ces	Ceux	Saut	
Mes	Meuh	Mot	
Les	Le	Lot	
Nez	Nœud	nos	
Pet	Peu	Pot	

(Abry, *Les 500 exercices de phonétique*, ex. 5 p. 64, modifié)

Exemple 4 : Séance 7, la consonne /R/

Exercice 1 : *Entendez-vous le son /R/ au début, au milieu ou à la fin des mots suivants ?*

	Au début	Au milieu	A la fin
<i>Gare</i>			✓
Rue			
Boulevard			
Garage			
Scooter			
Direction			
Route			
Ouvert			
Radio			

(Abry, Les 500 exercices de phonétique, ex. 2 p. 163)

Dans ces exercices de discrimination, l'attention de l'apprenant est portée sur le son seul. Le sens des mots n'a alors aucune importance. Je m'attendais à ce que les apprenants soient gênés voire frustrés de ne pas toujours comprendre les mots à écouter, mais en réalité ils ne m'ont que très rarement demandé de traduire et ont très facilement accepté la règle du jeu. Une fois les faits phonétiques introduits de façon « pure » au moyen des exercices que je viens de présenter, je passais cette fois à un deuxième exercice de discrimination auditive, mais cette fois à choix binaire et présentant une opposition phonologique forte, le but étant que les apprenants prennent conscience du fait que de subtiles différences de sons peuvent engendrer de grandes différences de sens.

Exemple 5 : Séance 4, les voyelles fermées

Exercice 4 : *Quelle phrase entendez-vous ?*

<i>J'ai cru.</i>	✓	<i>J'écris.</i>	
Il habite au-dessus.		Il habite au-dessous.	
Tu me dis tu.		Tu me dis tout.	
Il a vu.		Il avoue.	
Natasha est russe.		Natasha est rousse.	
J'ai deux pulls.		J'ai deux poules.	
Tu es sûr.		Tu es sourd.	

(D. Abry, Les 500 exercices de phonétique, ex. 3 p. 38, modifié)

Exemple 6 : Séance 7, les voyelles nasales

Exercice 2 : *Dans quel ordre entendez-vous ces mots ?*

[ɛ̃]	[ɛn]	
<i>Pharmacien</i>	<i>Pharmacienne</i>	2-1
Européen	Européenne	
Canadien	Canadienne	
Informaticien	Informaticienne	
Italien	Italienne	
Musicien	Musicienne	

Dès que le fait phonétique abordé pouvait donner lieu à une opposition morpho-phonologique intéressante que les apprenants étaient capables d'identifier, je créais ou sélectionnais dans les manuels de phonétique un exercice semblable à celui ci-dessus opposant masculin et féminin. A la différence de l'exercice de l'exemple 5, ce genre d'exercices, en ce centrant sur un trait morphologique en particulier, vise à attirer l'attention des apprenants sur les sons de la grammaire et à donner ce que Llorca a appelé une « épaisseur sonore » (1992) aux structures langagières. Une de mes préoccupations majeures pendant cet atelier a été en effet de mettre l'écoute et la pratique des sons au service d'une meilleure assimilation des structures langagières, lesquelles une fois assimilées favorisent à leur tour une meilleure appropriation des sons, dans une boucle rétroactive.

8.3.2. Les tâches de production

Comme je l'ai dit dans la présentation de mon plan de cours, les exercices d'écoute étaient systématiquement suivis d'une phase de production, s'appuyant généralement sur le contenu de l'exercice d'écoute.

Croyant peu aux bénéfices de la répétition en chœur, je n'ai pas eu souvent recours aux exercices de répétition. Je considère en effet que l'apprenant n'a pas grand-chose à tirer d'un tel exercice dans la mesure où il est incapable de s'entendre, sa voix étant noyée dans celles du groupe. C'est pourquoi, de manière générale, j'ai restreint l'utilisation de ces exercices à la phase introductive des séances, après le premier exercice de discrimination. Après avoir corrigé l'exercice de discrimination, je procédais à un premier exercice de répétition des sons purs en utilisant, dans les séances sur les voyelles, le continuum vocalique sur lequel je reviendrai plus loin, puis, je faisais répéter les mots de l'exercice, colonne par colonne puis ligne par ligne. Cela me permettait non seulement de percevoir

les difficultés de la classe mais aussi de ménager, après la phase de répétition en chœur, un moment où les apprenants pouvaient s'entraîner à lire les mots avec leur voisin tandis que je circulais dans la classe et procédais à des corrections phonétiques individuelles. De même, après un exercice de discrimination à choix binaire, je terminais généralement la correction par une répétition en chœur des mots ou énoncés du tableau ligne par ligne avant de laisser les apprenants pratiquer les oppositions deux par deux. Tout au long de l'atelier, j'ai mis un point d'honneur à faire travailler les apprenants par deux afin d'augmenter au maximum leur temps de parole et de pouvoir les corriger individuellement le plus souvent possible. De plus, croyant aux apports de la prononciation à la communication (cf. chapitre 1, partie II), il me semblait logique d'ancrer les tâches de production dans une approche interactive. C'est pourquoi j'ai créé, pour chaque séance, des mini-dialogues « mettant en scène » soit l'opposition relevée dans l'exercice de discrimination (exemple 6 et 7) soit une régularité morfo-phonologique pertinente par rapport au son étudié (exemple 8).

Exemple 7 : Séance 7, les voyelles nasales

Par deux, pratiquez le dialogue suivant en le déclinant avec les mots de l'exercice de discrimination.

Modèle :

A1 : Mon mari est *pharmacien*.

A2 : Quelle coïncidence ! Ma femme aussi est *pharmacienne*.

Exemple 8 : Séance 8, la consonne /R/

A1 : Tu pourrais gonfler ce ballon encore une fois s'il te plaît ?

A2 : Non, je n'ai pas envie de le *regonfler* !

A1 : Tu pourrais laver ma chemise encore une fois stp ?

A2 : Non ...

A1 : Tu pourrais lire ce livre encore une fois stp ?

A2 : Non ...

A1 : Tu pourrais faire cet exercice encore une fois stp ?

A2 : Non ...

A1 : Tu pourrais lancer la balle encore une fois stp ?

A2 : Non ...

(Inspiré de Plaisir des Sons, ex. 8 p. 181)

Ce genre d'exercices oraux de type structural dans lesquels les apprenants doivent proposer une réaction à un stimulus, vise à les sensibiliser aux sons de la grammaire et à activer leur mémoire auditive. L'objectif d'apprentissage n'est plus alors ni le seul fait phonétique ni la structure langagière en elle-même, mais bel et bien l'imbrication des deux. Autrement dit,

il s'agit de développer chez l'apprenant une conscience et une pratique systématique des régularités morpho-phonologiques du français et d'automatiser des réflexes langagiers en se basant sur la sonorité de l'énoncé, et non plus sur sa représentation écrite ou sur l'application d'une règle de grammaire parfois abstraite. Pour pousser encore plus loin cette automatiser des réflexes, il m'arrivait de prolonger la pratique des mini-dialogues en proposant aux étudiants des énoncés que leur niveau ne leur permettait pas de comprendre. Par exemple, dans la séance sur les lettres finales muettes, après un simple exercice de répétition de verbes conjugués au présent et aux trois premières personnes du singulier, j'ai demandé aux étudiants de pratiquer ces conjugaisons dans un dialogue très simple du type « - *Est-ce que tu aimes chanter ? – Bien sûr, je chante tous les jours !* » en leur faisant remarquer que lorsqu'il s'agit d'un verbe en -er, le dernier son entendu dans le verbe conjugué au présent et celui précédent la terminaison /e/ dans l'infinitif. Puis, afin de m'assurer de l'intégration de cette régularité, je leur ai donné à l'oral des infinitifs qu'ils ne pouvaient pas comprendre et leur ai demandé tout à tour, par deux, de les utiliser dans ce petit dialogue. Ils étaient à la fois légèrement gênés de produire un énoncé sans le comprendre et en même temps très satisfaits, presque fiers, d'être capables de conjuguer correctement un verbe sans en connaître ni la signification ni la représentation écrite. Ainsi, cette technique m'a permis de développer chez les apprenants une certaine confiance en leurs propres capacités et un sentiment positif à l'égard de la prononciation qui, loin d'être un frein à leur apprentissage, peut au contraire devenir une aide précieuse. En plus de faciliter l'assimilation de structures langagières, ces mini-dialogues permettent d'ancrer la pratique de la prononciation dans un cadre communicatif qui fait sens pour l'apprenant et donne aux énoncés prononcés un certain enjeu créé par la relation stimulus-réaction, qui maintient l'apprenant actif et l'engage à prononcer le mieux possible. Mon idée que l'interaction enrichit la qualité de la prononciation m'a d'ailleurs amenée à concevoir des dialogues avec un enjeu de communication réel, c'est-à-dire dont la qualité de prononciation du stimulus aurait des répercussions directes sur la réaction à celui-ci (exemple 9 et 10).

Exemple 9 : Séance 2, les lettres finales

A1 : Mon ami est allemand /grand / intelligent.

A2 : Ah oui ? Et *il* s'appelle comment?

ou

A1 : Mon amie est allemande / grande / intelligente.

A2 : Ah oui ? Et elle s'appelle comment ?

Exemple 10 : Séance 5, les voyelles mi-fermées

A1 : Moi, je grandis, et toi ?

A2 : Eh bien moi, j'ai déjà grandi...

ou

A1 : Moi, j'ai grandi, et toi ?

A2 : Eh bien moi, je grandis encore...

Comme pour les mini-dialogues précédents, les apprenants devaient ensuite décliner le modèle de départ avec les mots du tableau de l'exercice de discrimination précédant le mini-dialogue. Dans ce type de dialogue, A1 ne peut obtenir une réponse cohérente que s'il prononce de façon très précise sa réplique, et par conséquent, il est amené à s'auto-corriger jusqu'à obtention de la réponse attendue. Reposant sur des oppositions phonologiques subtiles, ces mini-dialogues à enjeux communicatifs font prendre conscience des conséquences que peut avoir une prononciation approximative sur la communication et, prenant la forme d'un jeu dans lequel gagne celui qui prononce bien, ils sollicitent de façon maximale les capacités des apprenants, autant chez celui qui doit énoncer le stimulus que chez celui qui doit écouter et décider ensuite de la réaction. Qu'il s'agisse des dialogues simples ou des dialogues à enjeux communicatifs, les apprenants ont pris beaucoup de plaisir à les jouer tout en visant une qualité de prononciation maximale. Aussi puis-je dire que ces mini-dialogues, à la fois ludiques et exigeants, ont clairement constitué une pratique-clé de mon atelier.

8.3.3. Le lien phonie-graphie

Compte tenu du profil des participants, il aurait été utile de terminer chaque séance par une pratique systématique des règles orthoépiques, mais faute de temps, je n'ai malheureusement pas pu proposer d'exercices de phonie-graphie spécifiques. En revanche, quand l'exercice s'y prêtait, je demandais toujours aux apprenants d'écrire les réponses après les avoir énoncées à l'oral, de façon à les entraîner ponctuellement à orthographier, sans que cela ne vienne pour autant affecter leur prononciation. Enfin, j'ai toujours pris

soin d'intégrer à mon Power Point final une présentation de toutes les représentations graphiques possibles pour chaque son.

8.4. Techniques de correction phonétique

La méthode par laquelle j'ai abordé les habitudes strictement phonatoires et cherché à corriger la prononciation des apprenants repose sur les principes et stratégies de la méthode verbo-tonale qui reste à ce jour la seule méthode de correction phonétique capable de donner en classe des résultats immédiats et probants. Conformément au principe de la MVT selon lequel la parole n'est pas une succession de sons isolés mais un tout dans lequel tous les éléments, aussi bien segmentaux que suprasegmentaux, influent les uns sur les autres, j'ai privilégié une approche globale de la production des sons en m'appuyant sur les deux principales composantes para-verbales du langage que sont la prosodie et la gestualité.

- **Recours à la prosodie**

Un des procédés de la MVT consiste à inscrire la séquence sonore dans un schéma prosodique favorable requérant un minimum d'effort audio-phonatoire de la part de l'apprenant et facilitant ainsi la production des sons. Dans le cadre de mon atelier, j'ai eu l'occasion d'avoir recours à deux techniques spécifiques d'utilisation des composantes rythmico-mélodiques à des fins de correction segmentale. Pendant les séances sur les sons vocaliques tout d'abord, les apprenants ont eu à chaque fois beaucoup de difficultés à prononcer distinctement les voyelles arrondies antérieures /y/ - /ø/ - /œ/ et les voyelles arrondies postérieures /u/ - /ɔ/ - /o/. Or, ces deux types de voyelles s'opposent au niveau acoustique par leur acuité (aiguë ou sombre), c'est pourquoi j'ai eu recours aux changements de fréquence et d'intonation (montante ou descendante) pour faciliter l'identification de leur timbre et obtenir par conséquent une meilleure netteté articulatoire. Dans la phase de répétition du continuum vocalique par exemple, les résultats étaient systématiquement meilleurs lorsque je demandais aux apprenants d'émettre un son aigu sur la voyelle arrondie antérieure et un son grave sur la voyelle arrondie postérieures. De même, lorsqu'il s'agissait de répéter des mots ou groupes de mots présentant le son travaillé dans la dernière syllabe (comme ceux contenus dans les exercices de discrimination), le recours à l'intonation interrogative (donc montante) ou assertive (donc

descendante) a toujours été d'une grande aide pour les apprenants. Je me suis également essayée à autre une technique faisant appel à la prosodie à l'occasion de la séance 8 sur la consonne /R/. Les sons consonantiques se caractérisant principalement par leur tension, c'est leur place dans le mot qui va en favoriser une bonne prononciation : en position initiale, on renforce la tension du son, alors qu'en position finale, le son sera plus relâché. Le son /R/, qui fait partie de la catégorie des consonnes relâchées, sera donc plus facile à prononcer s'il se trouve en fin de mot. Aussi ai-je proposé l'exercice suivant, issu du manuel *Les 500 exercices de phonétique* (ex. 4, p. 164) dans lequel il s'agit de s'entraîner à la prononciation du /R/ en allant de la structure syllabique la plus facile à la plus difficile :

Exercice 2 : *Ecoutez et répétez ligne par ligne en allongeant la voyelle avant le /R/.*

Art	Arrive	Rive
Gare	Garage	Rage
Mare	Marathon	Rate
Corps	Chorale	Rôle
Dors	Doré	Ré
Guerre	Guéris	Riz

Cet exercice a donné des résultats mitigés : les apprenants qui arrivaient à prononcer correctement le son en position finale sont en effet parvenus à prononcer le son en position initiale avec moins d'efforts que d'habitude, mais chez la majorité des apprenants, pour qui les mots de la première colonne demandaient déjà un grand effort articulatoire, cet exercice n'a pas donné de résultats immédiats. En revanche, en leur proposant, je leur ai fait découvrir une technique qui, avec un entraînement répété en autonomie, est susceptible de porter ses fruits. Enfin, la méthode verbo-tonale considère la prosodie comme « un support précieux de la mémoire auditive » (RENARD, 1979 : 23). Aussi ai-je eu recours à la prosodie de manière plus générale pour favoriser la mémorisation des structures sonores en inscrivant toujours les énoncés à répéter et à pratiquer en binôme dans un schéma rythmico-mélodique le plus précis possible. C'est pourquoi par exemple, j'ai toujours insisté sur l'intonation expressive dans la pratique des mini-dialogues, conçus dans cet esprit. Je jouais donc le dialogue une première fois en adoptant un schéma rythmique et intonatif particulier que les apprenants devaient imiter dans la pratique du dialogue avec

leur voisin, de façon à imprimer dans la mémoire de ces derniers un souvenir mélodique de la structure facilitant son assimilation.

- Recours à la gestualité

Au même titre que la prosodie, j'ai eu très souvent recours à la gestualité pour enseigner et corriger la prononciation des apprenants. Dès la première séance, j'ai introduit une pratique phono-gestuelle consistant à accompagner la production de l'élément segmental ou suprasegmental enseigné d'une métaphore gestuelle. Par un effet de redondance, celle-ci affine la perception des apprenants et par conséquent favorise l'acquisition du fait phonétique ou prosodique. Pendant les séances sur les voyelles orales, j'ai systématiquement eu recours à la gestualité pendant la phase de production du continuum vocalique pour illustrer certains traits articulatoires des phonèmes en question ainsi que les changements d'intonation évoqués plus haut. Imitée par les apprenants, j'émettais la série des trois sons en tirant sur un fil imaginaire de chaque côté de la bouche vers l'arrière de la tête pour la première voyelle écartée, puis de la bouche vers le haut du visage pour la voyelle antérieure arrondie et de la bouche vers le bas du menton pour la dernière voyelle postérieure arrondie. En général, cette phase faisait beaucoup rire les apprenants et contribuait à instaurer une ambiance détendue en début de séance. Mais surtout, cette métaphore gestuelle donnait aux apprenants un support physique et visuel sur lequel s'appuyer pendant toute la séance. J'ai en effet remarqué à plusieurs reprises que des apprenants y avaient recours d'eux-mêmes lorsqu'ils rencontraient une difficulté de prononciation. Cette technique est donc très bénéfique car non seulement elle facilite la production des sons mais en plus, l'apprenant peut se l'approprier facilement et l'utiliser en autonomie. Quant aux aspects suprasegmentaux, les gestes en sont un support didactique d'autant plus précieux que dans la communication orale, la prosodie et les mouvements du corps sont déjà naturellement liés. C'est pourquoi, pendant la première séance portant sur le rythme et l'accentuation, j'ai proposé plusieurs activités ayant recours à la gestualité. Par exemple, dans l'exercice 2, les apprenants devaient tour à tour énoncer un mot d'un certain nombre de syllabes et frapper des mains sur chacune des syllabes au premier tour, puis dans un deuxième temps, seulement sur la dernière. Au deuxième tour, les apprenants accentuaient alors naturellement la dernière syllabe, soit en la prononçant plus fort que les précédentes, soit en l'allongeant légèrement, comme si la voix se faisait l'écho du geste. Enfin, une chose qui m'a frappée tout au long de l'atelier ont été les effets de la gestualité dans les stratégies de correction phonétique : plus j'utilisais de gestes illustrant soit le

rythme, soit l'intonation, soit les mouvements articulatoires selon l'erreur à corriger, mieux les apprenants m'imitaient sans même reproduire les gestes effectués. En revanche, quand je leur demandais de répéter en imitant aussi les gestes, il arrivait parfois qu'ils commettent à nouveau la même erreur de prononciation, trop concentrés sur le geste au détriment de la prononciation. Je pense donc que, lorsqu'il s'agit de corriger une erreur de prononciation, il revient avant tout à l'enseignant d'utiliser une gestualité claire et constante qui, par un effet de redondance, affinera la perception de l'apprenant, mais que la gestualité de celui-ci ne doit pas nécessairement intervenir.

Si j'ai adopté une démarche intégratrice s'appuyant sur la prosodie et la gestualité c'est parce que je crois, avec les tenants de la MVT, que la phonation est un acte complexe engageant bien plus que les organes phonatoires, contrairement à ce que prétend la méthode articulatoire. Et les techniques auxquelles j'ai eu recours semblent bien l'avoir prouvé. Néanmoins, il est un principe de la MVT que je n'ai pas suivi, il s'agit du principe de non-intellectualisation de l'apprentissage. Renard (1979 : 37) affirme que :

L'appel à la conscience phonatoire peut s'avérer efficace à partir du moment où le bénéfice escompté vient se greffer sur un acquis suffisamment fixé par un conditionnement antérieur. On n'agit pas autrement dans le cas de la langue maternelle, lorsqu'on corrige un sujet, enfant ou adulte, dont l'expression ne manque par ailleurs pas de spontanéité.

Le processus est, remarquons-le, analogue lorsqu'il s'agit des structures grammaticales ou du lexique : l'apprentissage analytique et raisonné ne vient chez l'enfant qu'après l'assimilation lente et progressive [...].

Certes, l'apprentissage de la prononciation passe avant tout par ce « conditionnement » dont parle Renard et que j'ai cherché à opérer au moyen des techniques décrites plus haut, mais dans un dispositif comme le mien où chaque séance a pour objet un fait phonétique particulier (alors que dans des séances de correction phonétique verbo-tonale, c'est l'énoncé dans sa globalité qui est visé) et où l'on est limité par le temps, je pense que « l'appel à la conscience phonatoire » est non seulement inévitable mais surtout très utile. D'une part, il est difficilement envisageable de ne pas intellectualiser l'apprentissage dans un enseignement explicite de la prononciation, et d'autre part, pourquoi se priver d'explications susceptibles d'accélérer le processus d'apprentissage ? Aussi ai-je eu recours à plusieurs occasions à des explications théoriques du phonétisme français (trapèze vocalique, règles de prosodie, etc.) en évitant bien sûr d'utiliser un vocabulaire trop abscons pour les apprenants, de même que j'ai souvent attiré leur attention sur les traits articulatoires des phonèmes. Par exemple, dans les séances sur les voyelles, pour aider les apprenants à sentir la différence entre les voyelles arrondies antérieures et postérieures, je

leur ai demandé de placer une main sur leur gorge tout en produisant le continuum vocalique avec les changements d'intonation appropriés de façon à ce qu'ils remarquent comment se place le larynx pour produire tel ou tel son : en position haute pour les voyelles antérieures et en position basse pour les voyelles postérieures. L'appel à la conscience phonatoire se fait ici conjointement au conditionnement phonétique de façon à faciliter et consolider l'acquisition des sons.

En somme, alors que la MVT et la méthode articulatoire ont longtemps opposé didacticiens et praticiens de la prononciation, il me semble au contraire que ces deux méthodes peuvent être tout à fait complémentaires.

IX. Bilan du projet

9.1. Bilan personnel

L'objectif était de mettre en place un projet pédagogique qui puisse répondre à un besoin non pas de l'institution, qui m'a laissée le choix du projet, mais des apprenants. L'enthousiasme suscité par le projet chez le public visé et la présence des participants à l'atelier confirme en partie l'atteinte de cet objectif. D'un point de vue didactique, ce projet m'a permis d'apporter un début de solution à un problème concret évoqué au début de ce mémoire, à savoir les difficultés de prononciation des étudiants résultant à la fois de l'absence de travail phonétique et de la place prédominante de l'écrit dans le programme de formation de l'université. Face à des étudiants peu sensibilisés jusque là aux sons de la langue et plus particulièrement aux sons des structures langagières, il m'a fallu relever le défi de changer en quelque sorte leurs habitudes d'apprentissage en les ouvrant à de nouvelles stratégies basées sur la mémoire auditive. Cet aspect de mon travail m'a particulièrement intéressée et je pense avoir atteint mon objectif en proposant aux apprenants une approche différente de la langue orale et en déclenchant chez eux de nouveaux réflexes dont, je l'espère, ils se souviendront. En ce qui concerne le travail sur la prononciation pure, j'ai cherché à répondre à leurs besoins en leur offrant un « kit de survie » qui saura constituer une base solide au développement de leurs compétences. Pendant toute la durée de l'atelier, j'ai mis un point d'honneur à recourir à des méthodes d'enseignement et de correction phonétique variées afin de me familiariser avec la pratique de celles-ci et d'inscrire mon projet dans les tendances actuelles du Français Langue Etrangère, tout en le marquant de mon empreinte personnelle. Dans l'ensemble, l'expérience a été très positive. Je n'avais encore jamais enseigné la prononciation française de façon systématique et explicite, et malgré quelques appréhensions avant la mise en place de l'atelier, je dois dire que j'ai pris un immense plaisir à préparer mes séances et surtout, à les animer. Qui plus est, j'ai eu la chance de pouvoir développer ce projet dans un contexte que j'avais eu le temps de découvrir pendant la première partie de mon séjour et avec des apprenants dont je connaissais déjà bien le profil, les qualités et les difficultés, ce qui m'a permis de mener l'expérience en toute confiance. Par ailleurs, j'ai été confrontée, pendant la préparation et la tenue de l'atelier, à des problématiques d'ordre à la fois didactiques et pédagogiques qui ont considérablement enrichi mon expérience. Ce

projet m'a en effet permis d'acquérir de grandes connaissances dans le domaine de la phonétique française et une maturité certaine dans ma pratique d'enseignante.

9.2. Evaluation finale

Si, à la fin du parcours, mon sentiment personnel à l'égard du dispositif que j'avais mis en place était très positif, j'ai voulu connaître l'opinion des participants afin d'évaluer le projet en toute objectivité. Du questionnaire¹⁶ que je leur ai demandé de remplir de façon anonyme à la fin du parcours, on peut dégager les points suivants :

- Alors que dans le questionnaire pré-atelier, une grande majorité des apprenants avaient situé leur prononciation du français entre « très mauvaise » et « mauvaise », à la fin du parcours, ils ont été plus de la moitié à cocher la réponse « assez bonne ». Deux d'entre eux ont même choisi de qualifier leur prononciation de « bonne », alors que nul n'avait coché cette réponse avant l'atelier. De plus, à la question 2 interrogeant leur appréhension de la prononciation française, 75% ont répondu qu'ils se sentaient désormais « assez sûrs d'eux » alors qu'ils avaient été nombreux dans le premier questionnaire à évoquer leur manque de confiance en eux. Si l'on regarde en détail l'auto-évaluation des apprenants par compétences, 20% considèrent que la qualité de leur prononciation du français s'est « légèrement améliorée », 65% qu'elle s'est « raisonnablement améliorée » et 15% qu'elle s'est « considérablement améliorée ». En ce qui concerne leurs compétences en compréhension orale, les résultats sont moins bons : 25% considèrent qu'elles ne « se sont pas du tout améliorées », 60% qu'elles se sont « légèrement améliorées » et 15% seulement qu'elles se sont « raisonnablement améliorées ». Les résultats de la question 5 portant sur leurs compétences en lecture sont quant à eux très positifs puisque les réponses oscillent entre « raisonnablement » et « considérablement ». Ce bilan auto-évaluatif confirme ce que j'avais imaginé, à savoir que les apprenants ne feraient pas de progrès fulgurants compte tenu de la courte durée de la formation mais que celle-ci contribuerait à amorcer un début de progression et surtout à augmenter leur confiance en eux.

- J'ai également interrogé les participants à propos du contenu des séances. La question 6 dans laquelle je demandais aux apprenants de cocher les séances qu'ils avaient préférées a reçu une variété de réponses de laquelle il m'est impossible de dégager une tendance générale. A la question 8, nombreux ont été les participants à choisir les « mini-dialogues »

¹⁶ Cf. annexe 2

et les « exercices de répétition avec gestes et intonation » comme activités les plus « amusantes ». En toute logique, ces deux types d'activités ont également reçu une bonne note d' « efficacité » puisque sur une note maximale de 5 points, elles en ont reçu entre 3 et 5, de même que les activités de « discrimination à paires minimales » et « à oppositions morpho-phonologiques » qui, sans être particulièrement plaisantes, ont toutefois été globalement valorisées pour leur utilité. Seules « les explications théoriques d'articulation des sons et les règles de prononciation » présentées dans les Power Points à la fin des séances ont reçu des notes inférieures à 3, bien qu'elles aient aussi notées entre 4 et 5 par quelques étudiants. On peut en conclure que les activités d'intégration phonétique passant par l'écoute et la production conviennent à tous alors qu'une approche plus intellectualisée ne satisfait à l'évidence qu'une minorité.

- Une question qui me tenait à cœur était de savoir si mon approche structuraliste de la prononciation visant l'intégration des structures langagières basée sur la mémorisation de leurs régularités morpho-phonologique avait porté ses fruits. C'est pourquoi j'ai demandé aux apprenants s'ils pensaient que l'atelier les avait aidés à mémoriser certaines règles de grammaire française (question 8). A ma grande satisfaction, 80% ont répondu « oui, en portant une attention particulière aux sons des structures ». Les 20% restants ont répondu soit « oui, en écrivant les réponses après les exercices de prononciation ». Ces résultats confirment l'importance et les bénéfices de la mémoire auditive dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

- Enfin, les participants ont été de « plutôt satisfaits » à « très satisfaits » de l'atelier (question 13). En outre, une grande majorité le recommanderait à d'autres étudiants (question 11) et pensent que l'enseignement de la prononciation devrait faire partie du curriculum officiel des études de français à l'université.

9.3. Améliorations possibles

Bien que l'expérience se soit avérée globalement positive, on peut toutefois envisager avec le recul un certain nombre d'améliorations ayant trait au contenu des séances ainsi qu'à l'organisation générale de l'atelier.

9.3.1. Modifications souhaitables

Je souhaitais avec cet atelier proposer aux apprenants un « kit de survie » de la prononciation française pour débutants en présentant les faits phonétiques essentiels du français. Je pense avoir globalement atteint cet objectif. Néanmoins, si c'était à refaire, je supprimerais les séances sur les voyelles mi-fermées /e/ - /ø/ - /o/ et mi-ouvertes /ɛ/ - /œ/ - /ɔ/ et les remplacerais par une unique séance portant sur les archiphonèmes /E/ - /OE/ - /O/ qui rassemblent toutes les valeurs des voyelles intermédiaires et dont les oppositions sur bien plus importantes que les oppositions /e - ɛ/, /ø - œ/ et /o - ɔ/, chose que j'ai travaillée pendant la séance sur les voyelles mi-ouvertes et qui s'est avérée assez peu pertinente. En effet, lorsque deux voyelles ne se distinguent que par leur degré d'aperture, on peut presque toujours les interchanger sans que le sens du mot ne s'en trouve altéré. Autrement dit, l'aperture n'est généralement pas un trait distinctif suffisant pour donner lieu à une opposition phonologique forte. En attestent non seulement la rareté des paires minimales pour /ø - œ/ (un jeûne / un jeune) et /o - ɔ/ (la paume / la pomme) mais aussi le fait que les locuteurs natifs ont tendance à neutraliser certaines oppositions. Ainsi, il est rare que les locuteurs natifs fassent aujourd'hui la différence entre le futur *j'irai* [e] et le conditionnel *j'irais* [ɛ]. De la même façon, certains accents régionaux se caractérisent entre autres choses par un degré d'aperture des voyelles intermédiaires non conforme au degré standard (dans l'accent méridional : [Rɔz] au lieu de [Roz]), ce qui montre bien que la distinction ne s'impose pas phonologiquement. Enfin, la ressemblance entre ces phonèmes est telle que lorsqu'ils se trouvent en position inaccentuée, leur timbre, c'est-à-dire leur degré d'aperture, peut varier d'ouvert à fermé selon le locuteur, de même que l'auditeur aura souvent du mal à dire de quel timbre il s'agit. Par exemple : *européen* [œRopEÛ]. En proposant une séance sur les voyelles mi-ouvertes mises en opposition avec leurs allophones mi-fermés, mon intention était de faire voir aux apprenants que le timbre des ces voyelles dépend souvent, en position accentuée, de la structure de la syllabe, le phonème le plus fermé se trouvant généralement en syllabe ouverte, et le phonème le plus ouvert en syllabe fermée. Mais ce phénomène n'étant qu'une tendance, il m'a fallu parler des nombreuses exceptions comme par exemple les mots terminant par [øz] (syllabe fermée et phonème fermé). J'ai alors réalisé que c'était trop d'informations pour les apprenants qui, de surcroît, avaient déjà du mal à distinguer ces phonèmes dans les exercices de discrimination. Une telle séance serait donc plus appropriée pour un public plus avancé.

Une deuxième modification souhaitable porte sur le contenu de la première séance. Pendant cette séance, j'ai cherché à sensibiliser les apprenants au rythme et à l'accentuation du français à travers un document sonore, à savoir la chanson *Respire* de Mickey 3D (cf. ex. 7, fiche pédagogique n° 1). Il s'agissait d'écouter en fin de séance la première strophe de la chanson et de souligner dans les paroles les syllabes accentuées afin de vérifier dans un document authentique les règles d'accentuation découvertes dans les activités précédentes. J'avais trouvé l'idée du support sur le site de Philippe Mijon pour qui cette chanson est « paradigmatique de la rythmique française ». Le problème est que le débit de parole du chanteur est assez rapide et que mes apprenants ont eu par conséquent de grandes difficultés à suivre les paroles de la chanson et à porter attention aux accents en même temps, de sorte que la majorité n'a su relever que la dernière syllabe de chaque vers, clairement identifiable grâce à la pause qui la sépare du vers suivant.

Exemple : *Approche-toi petit écoute-moi gamin*

Je vais te raconter l'histoire de l'être humain

au lieu de

Approche-toi petit écoute-moi gamin

Je vais te raconter l'histoire de l'être humain

J'ai donc dû, pendant la correction, relire chaque vers en ralentissant le débit pour permettre aux apprenants d'identifier les syllabes accentuées en milieu de vers comme dans l'exemple ci-dessus, de sorte que l'activité avait perdu son intérêt pédagogique puisque l'objectif était de confronter les apprenants à un document authentique et de leur faire entendre une autre voix que la mienne.

9.3.2. Ajouts envisageables

Afin de donner au terme d'*atelier* tout son sens, on pourrait envisager d'inscrire les séances dans une perspective actionnelle en proposant une tâche finale ludique et attrayante dans laquelle les apprenants mettraient en application directe leurs connaissances et compétences acquises tout au long des séances. Une sorte de « produit fini » à emporter dans ses souvenirs et qui marquerait la fin de la formation. Je pense par exemple à des jeux de rôles à préparer et à jouer par deux et que l'on pourrait enregistrer ou filmer avec l'accord des participants afin d'en garder une trace. L'avant-dernière séance de l'atelier serait consacrée à l'écriture d'un dialogue et la dernière à la représentation de la saynète devant la classe. L'élaboration du dialogue serait soumise à des contraintes d'écritures : il s'inscrirait dans une situation de communication spécifique donnée par

l'enseignant (par exemple : une scène de rupture amoureuse) et inclurait le plus de mots possibles contenant les uns et les autres deux sons travaillés pendant l'atelier et choisis par les apprenants. Afin de faciliter la tâche des apprenants, l'enseignant pourrait préparer des listes de mots et expressions pour chaque son à distribuer à ces derniers en prenant soin d'y inclure des expressions propres au langage parlé et un vocabulaire varié susceptible de donner lieu à des dialogues cocasses. Une fois le dialogue écrit, les apprenants devraient le mémoriser et s'entraîner à le jouer de la façon la plus expressive possible pour la séance suivante, laquelle serait tenue si possible dans un cadre théâtral. Cette proposition n'est qu'un exemple parmi d'autres de ce qui peut servir de clôture à un atelier de prononciation. Toute tâche engageant la créativité de l'apprenant et l'invitant à s'appropriier les sons de la langue dans une perspective ludique sera la bienvenue.

Conclusion

Par la mise en place du projet et grâce à la rédaction de ce mémoire, j'ai pu découvrir tous les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la prononciation en Français Langue Etrangère. Je suis aujourd'hui convaincue que, quel que soient le contexte et les objectifs d'apprentissage, la prononciation mérite tout autant d'attention de la part de l'enseignant que les autres aspects de la langue. Dans un contexte universitaire comme celui où j'ai effectué mon stage, enseigner la prononciation de façon explicite relevait presque de la gageure tant la forme de mon dispositif et la méthodologie que j'ai employée allait à contre-courant des méthodes d'enseignement en place, c'est d'ailleurs en partie pour cela que l'expérience s'est avérée si intéressante. Face à un public de faux débutants déjà très conditionnés par l'écrit, j'ai choisi un domaine et une démarche qui ont quelque peu bouleversé les habitudes de ces derniers et qui, pour cette raison même, ont révélé un intérêt pédagogique indéniable. C'est pourquoi, dans l'hypothèse où je continuerais à enseigner à l'Université d'Adélaïde, je n'écarte pas à l'avenir de développer le projet en proposant, si la possibilité m'est donnée, d'inclure un enseignement explicite de la prononciation dans le programme de première année et ce, dès les premiers cours afin d'éviter la fossilisation des erreurs et de redonner à l'oral toute sa valeur. En attendant, j'anime depuis le semestre dernier des séances individuelles de correction phonétique pour les étudiants en difficulté. Cette activité m'a été proposée par mon tuteur de stage et chef du département de français, suite à la mise en place de mon projet l'année dernière. Ces séances, dans lesquelles je réutilise et développe les techniques de correction phonétique auxquelles j'ai eu recours pendant mon atelier, me permettent d'entretenir ma pratique ainsi que ma réflexion. J'ai le sentiment aujourd'hui d'avoir acquis de réelles compétences en matière d'enseignement de la prononciation, et que ces compétences, si elles ne peuvent s'acquérir qu'à travers une expérience pratique, reposent pleinement sur une réflexion et des connaissances que tout programme de formation devrait offrir aux futurs enseignants de Français Langue Etrangère.

Bibliographie

Manuels de phonétique :

ABRY, D. & CHALARON, M.-L. (2010) *Les 500 exercices de phonétique*. Niveau A1/A2
Paris : Hachette FLE

CHARLIAC, L. et al. (2003) *Phonétique progressive du français avec 400 exercices*. Niveau débutant. Paris : Clé international

KANEMAN-POUGATCH, M. & PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1989) *Plaisir des sons*. Paris : Hatier

LEON, M. (1976) *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Librairies Hachette et Larousse (Col. Le Français dans le monde)

FAURE, G. & Di Cristo A. (1977) *Le Français par le dialogue*. Paris : Hachette (Col. Outils)

Ouvrages théoriques :

ABRY, D. & VELDEMAN-ABRY, J. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE international

BOURDAGES, J.S. (1991) *La correction des erreurs phonétiques*. Le journal de l'immersion, vol.15, n°1, 13-18. Revue en ligne : <http://acpi.scedu.umontreal.ca/journal.php>

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

CASTAREDE M-F, 2004, *La voix et ses sortilèges*, Paris : Les Belles Lettres

CHAMPAGNE-MUZAR, C. & BOURDAGES, J. S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International

CONSEIL DE L'EUROPE (2000) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. Texte consulté dans sa version électronique http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

CUQ & GRUCA (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble

DETEY, S. (2010), *Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE*, consulté en ligne <http://lidifra.free.fr/files/Normes%20DETEY%20version%20prefinale.pdf>

DELATTRE, P. (1953), « Les Modes Phonétiques » in *The French Review*, vol. 27, No1

GARDES-TAMINE J., 1998, *La grammaire : 1. Phonologie, morphologie, lexicologie*, Paris : Armand Colin, Coll. Cursus

GUBERINA P. (1965), « la méthode audio-visuelle structuro-globale », *Revue de phonétique appliquée* n° 1, Mons, pp 35-64

GUIMBETIERE E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris : Didier

INTRAVIA P. (2000), *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Paris : Mons et libraires Wallonie-Bruxelles

LEON P. et al. (2009), *Phonétique du FLE, prononciation : de la lettre au son*, Paris : Armand Colin, Coll. U

LEON M. et LEON P. (2009), *La prononciation du français*, Paris : Armand Colin

LAURET, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette (Collection F)

LEBEL Jean-Guy, *Nécessité de la correction phonétique en FLE*, Conférence présentée lors de la Journée d'étude sur la phonétique des langues secondes, organisée par la Faculté de communication, École de langues, UQÀM, Montréal, le 1^{er} avril 2011.

LEBEL, Jean Guy (1990), *Traité de correction phonétique ponctuelle*, Québec : Les Editions de la Faculté des Lettres, Université Laval

LLORCA, R. (1992), « le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère », in *Revue de Phonétique Appliquée* n° 102

PAGEL D. et al, *Le rythme du français parlé*, Paris : Hachette FLE

PARIZET, M.L. (2008), *Phonétique et Cadre commun: propositions pour un cours de FLE*, *Synergies Espagne* n° 1, pp. 113-122. Consulté en ligne http://www.researchgate.net/publication/28226348_Phontique_et_Cadre_Commun_propositions_pour_un_cours_de_FLE

PEGOLO, C. (1985), "The role of rhythm and intonation in the silent reading of French as a foreign language", *Reading in a Foreign Language* (Birmingham) 3,1: 313-32

RENARD R. (1979), *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles : Didier

ROBERT J-P (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys

TOME M. (2003) Ressources internet pour la phonétique du FLE, IV Congrès de Linguistique Française, Université de Grenade <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/activi4.htm#ressourcesPhonetique>

VALDMAN Albert (1989), « The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situation », *Variation in Second Language Acquisition*, Volume I, S. Gass, C. Madden, D. Preston et L. Selinker

(eds.), Clevedon, Multilingual Matters, pp. 15-34

WIOLAND F. (1991), *Prononcer les mots du Français, des sons et des rythmes*, Paris : Hachette

YAGUELLO M. (1990), *Histoires de Lettres, des lettres et des sons*, Paris : Seuil

Table des annexes

Annexe 1	94
Annexe 2	96

Annexe 1

Questionnaire pré-atelier

French pronunciation workshop

Questionnaire

Name :

Course :

Age :

1. Are you studying any other language ? Which one(s)?
2. For how long have you been studying French?
3. Have you ever been to a French-speaking country?
 - No
 - Yes If yes, where and what for?
4. Do you think it is possible to achieve a perfect pronunciation in a foreign language?
 - Yes
 - Only by learning from very young
 - Only by living abroad
 - No
5. What do you think of pronunciation training in the learning of a foreign language?
 - Unnecessary
 - Boring
 - Quite useful
 - Entertaining and motivating
 - Very useful
 - Absolutely necessary
6. How would you rate your pronunciation in French? Circle your answer.
Very bad / bad / average / good / very good
7. What aspect of French pronunciation causes you most trouble?
 - The vowels
 - The consonants
 - The “nasales” (nose sounds : *in, on, en*)
 - The intonation
 - The stress patterns
 - The liaisons (sound linking between words)
 - The silent letters
 - Other :

8. Is pronunciation an obstacle to your spoken French?

- Yes
- No

9. Rate the advantages of good pronunciation in a foreign language from the most important to the least important to you (number them from 1 to 7, 1 being the most important).

- Increases your self-confidence when you speak
- Helps improve your listening comprehension
- Makes you aware of the musicality of the language
- Allows you to concentrate on other aspects of the language such as grammar, vocabulary, etc
- Allows you to make yourself better understood
- Facilitates communication with native speakers
- Gives others a positive image of yourself

10. Do you work on your pronunciation by yourself?

- Yes How?
- No Why not?

11. In your opinion what kind of activities would help improve your pronunciation?

- Exercises in listening and repeating
- Theoretical explanations on sound production
- Role plays and drama workshops
- Sound discrimination exercises for similar sounds
- Activities on rhythm, stress patterns and intonation
- Other :

12. What are your expectations about this workshop?

Annexe 2 Questionnaire final

French Pronunciation Workshop Survey

1. After this semester, how would you rate your pronunciation in French?
 - Very bad
 - Bad
 - Rather good
 - Good
 - Excellent

2. Now, when you speak French, you feel :
 - very uncomfortable
 - uncomfortable
 - quite self-confident
 - very self-confident

3. Do you think that with the workshop, your pronunciation has :
 - not improved at all
 - slightly improved
 - improved reasonably
 - improved significantly

4. Do you think that your listening has :
 - not improved at all
 - slightly improved
 - improved reasonably
 - improved significantly

5. Do you think that your skills in reading aloud a text in French have :
 - not improved at all
 - slightly improved
 - improved reasonably
 - improved significantly

6. Which session(s) have you preferred?
- Session 1 : Rhythm and stress patterns
 - Session 2 : Final letters
 - Session 3 : Linking sounds between words
 - Session 4 : The closed vowels /i/, /y/, /u/
 - Session 5 : The semi-closed vowels /e/, /ø/, /o/
 - Session 6 : The semi-open vowels /ɛ/, /œ/, /ɔ/
 - Session 7 : The nasal vowels
 - Session 8 : The consonant /R/
 - Session 9 : The intonation (group 1) / The silent “e” (group 2)

Why?

Is there any session that you have found unsatisfactory? Which one(s) and why?

7. Among the following activities and exercises used in class, which one(s) have you found the most entertaining?

- Sound discrimination exercises for similar sounds between simple words
- Sound discrimination exercises for similar sounds with grammatical oppositions
- Exercises in listening and repeating with gestures and intonation
- Mini-dialogues
- Theoretical explanations on sound production (Power Points)
- Punctual explanations about the difference between accents
- Other :

Why?

8. Rate from 1 to 5 the efficiency of each kind of activities :

- Sound discrimination exercises for similar sounds between simple words :
- Sound discrimination exercises for similar sounds with grammatical oppositions :
- Exercises in listening and repeating with gestures and intonations :
- Mini-dialogues :
- Theoretical explanations on sound production (Power Points) :
- Punctual explanations about the difference between accents :
- Other :

9. Do you think the workshop has helped you memorize certain rules of French grammar?
- Yes, by paying attention to the sound of the grammatical structures
 - Yes, by writing the answers to the exercises before pronouncing them
 - Not particularly
10. Have you made use of the tongue twisters, poems and songs in the Power Points to practice your pronunciation and/or listening?
- Yes, every week
 - Only a few times
 - Never
11. In your opinion, the pronunciation classes should :
- be part of the official curricula
 - remain as an optional subject
12. Would you recommend the workshop to the other students?
- Yes, to everyone.
 - Only to those who really struggle with pronunciation.
 - No. Why not?
13. Are you globally :
- Unsatisfied
 - Quite satisfied
 - Very satisfied

