

La pédagogie de la prononciation et l'approche communicative: où en sommes-nous ?

La conception et la mise en place d'une véritable compétence de communication telle que l'envisagent les actuelles orientations méthodologiques nous ont amené à nous interroger sur les limites d'une approche qui semble ne pas insister suffisamment sur l'ossature essentielle d'une compétence de communication orale qu'est la prononciation. On s'aperçoit que les problèmes posés par l'acquisition d'un nouveau système phonologique se trouvent totalement ou partiellement évacués par les méthodologues, les concepteurs de méthode et de ce fait même par les praticiens.

Dès lors que nous avons fait cette constatation, il nous faut nous interroger sur les raisons de cette désaffection, ses conséquences et les remèdes à y apporter.

1. Pourquoi cette désaffection ?

Il est clair que dans l'apprentissage d'un phonétisme nouveau, une correction systématique des énoncés produits par les apprenants est de nature à menacer l'harmonie d'une approche qui vise à faciliter l'acquisition d'une compétence de communication.

Parallèlement, l'importance de la compréhension-production orale ne pouvant être niée, il paraît impensable de faire l'impasse de l'apprentissage d'un phonétisme nouveau puisque c'est la qualité sonore de l'expression qui est garante de l'intercompréhension.

Il semble que ces deux principes, contradictoires dans leurs pratiques pédagogiques, enferment l'enseignant dans un dilemme difficile à résoudre. Les tendances méthodologiques actuelles se tournent vers le développement de la compréhension orale et vers le travail sur la qualité sonore de l'é-

noncé global sans, pour autant, apporter de solutions satisfaisantes au dilemme évoqué. Si l'on observe les pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage de la prononciation, on se rend compte qu'elles relèvent plus d'une correction ponctuelle, faite tout à fait occasionnellement, que d'un réel enseignement/apprentissage d'un système au même titre que le système morpho-syntaxique. En conséquence, un enseignant laissera plus facilement passer sans intervenir des énoncés du type:

- [jeswisɔʔ] pour "je suis seul"

que -*Est-ce que nous peut partir
alors qu'à notre avis, l'interlocuteur peut plus aisément rétablir l'interférence produite dans le second énoncé que dans le premier.

La désaffectation qui s'est instaurée provient également de pratiques anciennes dans lesquelles l'apprentissage du système phonologique se faisait en dehors de la classe de langue et de ce fait souvent déconnecté du travail sur la langue par la seule pratique d'exercices articulatoires au laboratoire. Par la suite, l'importance donnée à un enseignement/apprentissage intégré a par là-même réduit l'apprentissage de la prononciation à sa plus simple expression, puisque l'enseignement d'une compétence linguistique se fait presque exclusivement dans la salle de cours. Notre propos n'est certes pas de vouloir réintroduire de force le laboratoire là où il semble avoir été abandonné mais plutôt de lui redonner une certaine utilité en réfléchissant à ses finalités.

A l'heure où les stratégies d'enseignement/apprentissage visent à une plus grande autonomie de l'apprenant, il est

évident que l'enseignement de la prononciation peut être envisagé par certains comme un frein dans la recherche de procédures pédagogiques donnant accès à une plus grande autonomie. Certes, l'appropriation des modèles phonétiques dépend en majeure partie de l'enseignant et ne peut être acquis qu'avec son aide, mais n'en est-il pas de même pour les modèles lexicaux et grammaticaux du système de la langue ? Si l'on se penche sur les différentes étapes du processus d'apprentissage, on s'aperçoit qu'il est tout à fait loisible de faire place à une certaine autonomie, notamment dans le domaine de la reconnaissance ou dans celui de la correspondance son-graphie: encore faut-il s'en donner les moyens et découvrir les procédures pédagogiques adéquates !

II. Responsabilité des méthodologies et des concepteurs de méthodes

Les changements d'attitude envers la place accordée à la prononciation et la nature même de cet enseignement sont d'un certain point de vue réconfortants, si on les considère comme la manifestation d'une évolution dans la recherche linguistique qui alimente la pédagogie. C'est ainsi qu'on a vu l'étude des phénomènes prosodiques prendre une place de choix et s'insérer dans les itinéraires pédagogiques. Toutefois, ces changements qui, tout en étant largement positifs, font basculer l'apprentissage de la prononciation du côté de la prosodie aux dépens de l'acquisition des phonèmes ne peuvent manquer de dérouter les enseignants.

La seule imitation de modèles par simple répétition d'énoncés ne semble pas suffisamment efficace pour neutraliser les interférences dues au filtrage exercé par les habitudes perceptives et articulatoires liées au système phonologique

de la langue maternelle. Dans la pratique, le contact entre deux systèmes phonologiques crée un conflit qui fait apparaître des distorsions de prononciation nécessitant un traitement adapté. Ce traitement intervenant dans les trois domaines indispensables à l'appropriation d'un son (la perception ou reconnaissance, la production et le rapport son-graphie) nécessite que l'on fasse appel aux procédures pédagogiques en vigueur dans la méthodologie actuelle, telles que les techniques de créativité ou de conceptualisation par exemple, sous peine d'entraîner l'ennui et la démotivation de la part des apprenants.

Le vide constaté en ce qui concerne un réel enseignement/apprentissage du système phonologique provient de l'effacement plus ou moins volontaire des phonéticiens dont très peu, il faut bien le reconnaître se préoccupent de pédagogie. Et si l'enseignement de la prononciation souffre actuellement d'un certain flou, c'est que sans doute les phonéticiens ou les méthodologues de la prononciation n'ont pas encore trouvé une voie méthodologique conforme aux options générales de la didactique des langues.

Ce flou est aggravé par les concepteurs de méthodes qui fournissent aux enseignants des matériaux pédagogiques où l'apprentissage de la prononciation se fait à travers la répétition d'un certain nombre d'énoncés permettant certes une sensibilisation mais non une appropriation de quelques schémas intonatifs du français.

Comme nous constatons que, dans les trois dernières méthodes parues, aucun exercice ne porte sur l'acquisition des phonèmes, on peut se demander si les auteurs ne présupposent

pas que les enseignants sont suffisamment formés et qu'ils connaissent aussi bien qu'eux les principes de la méthode verbo-tonale à laquelle les exercices intonatifs se réfèrent.

Il nous faut toutefois reconnaître la difficulté ou la quasi-impossibilité de fournir un matériel pédagogique sérieux d'enseignement de la prononciation dans ces méthodes qui se veulent universelles et s'adressent à un public linguistiquement hétérogène. L'acquisition des patrons intonatifs demande moins, semble-t-il, que l'on tienne compte d'interférences multiples comme c'est le cas pour l'apprentissage des phénomènes ou des oppositions phonologiques, et de ce fait s'intègrent mieux à des méthodes d'enseignement/apprentissage de type universel.

Ainsi donc, le matériel pédagogique mis à la disposition des enseignants les incite tout naturellement à croire que l'apprentissage du système phonologique va de soi et n'exige pas de travail spécifique ou que les orientations méthodologiques actuelles font l'impasse sur ce point. Il nous paraît urgent à l'heure actuelle de remédier à cette situation.

III. Les enseignants face à la demande des apprenants

Quelles que soient les difficultés d'apprentissage d'un phonétisme nouveau, l'attachement des apprenants à avoir la meilleure prononciation est une réalité pédagogique. Les apprenants sont conscients qu'une bonne prononciation garantit une bonne communication et cet élément devient un facteur de motivation à l'expression, élément non négligeable dans le processus d'apprentissage d'une langue.

Les apprenants appréhendent l'impatience manifestée par les français devant un accent étranger. Les seuls interlocuteurs avec lesquels les apprenants peuvent communiquer restent les membres du groupe-classe. Sorti de ce cadre, l'apprenant a beaucoup de mal à se faire comprendre et est tout à fait désorienté par les attitudes de rejet venant de ses interlocuteurs français. Il est vrai que l'enseignant lui-même entretient souvent l'illusion qui permet aux apprenants de communiquer entre eux, sans difficulté, dans la mesure où il s'habitue très vite aux distorsions de prononciation et ne rétablit pas. On en arrive parfois à penser dans certains cas que l'enseignant est atteint de surdité selective: surdité aux interférences phonologiques mais non à celles qui appartiennent au domaine morpho-syntaxique.

Le malaise des enseignants ne peut se trouver que renforcé, à l'heure actuelle, dans la mesure où les méthodologues préconisent une pédagogie centrée sur l'apprenant et que dans ce domaine, les enseignants se trouvent dans l'incapacité de répondre aux besoins des apprenants. Cela provient de lacunes dans leur formation: observons les programmes des cursus de formation pour nous apercevoir que dans la plupart des cas, l'aspect pédagogique de la phonétique se trouve évacué, sinon en option facultative, ce qui dans la pratique revient au même. Quand les enseignants abordent cette discipline, c'est beaucoup plus sous un angle théorique (description du système phonique) que sous un angle pédagogique (analyse d'erreurs et procédés de correction). De ce fait, ils se trouvent totalement désarmés lorsqu'il s'agit de diagnostiquer une interférence produite et à plus forte raison d'y apporter le remède n ces-

saire.

Le tableau ainsi brossé permet donc d'avoir une vue d'ensemble de la situation telle qu'elle nous apparait aujourd'hui: un flou méthodologique dans le domaine de la pédagogie de la prononciation provoquant une stagnation dans la production de matériel pédagogique, et des orientations méthodologiques qui tout en valorisant l'aspect communicatif de la langue ne font qu'agrandir le fossé entre la théorie et la pratique puisque les enseignants n'ont guère les moyens de répondre aux demandes des apprenants par manque de formation et de matériel.

Pour tenter de remédier à cette situation qui semble avoir atteint un seuil critique, il nous semble indispensable de nous employer à trouver une voie méthodologique et fournir aux enseignants un matériel adapté à leurs besoins.

IV. Quelques propositions méthodologiques

Nous souhaitons dégager, dans ce qui suit, quelques-unes des orientations générales permettant peut-être de déboucher sur la voie méthodologique que nous cherchons et nous proposons de présenter les grandes lignes d'un module en cours d'élaboration et d'expérimentation.

En premier lieu, il nous paraît indispensable que l'enseignement/apprentissage du système phonologique se fasse dès le début de l'apprentissage de la langue seconde et qu'il constitue les fondements de toute acquisition linguistique. A cet effet, nous posons comme seul objectif aux quelques vingt premières heures d'apprentissage la découverte puis l'appropriation par étapes successives des caractéristiques

du système phonologique. Le contact avec la langue se fait dès le début de l'apprentissage non pas par un accès immédiat à la signification, mais par l'appréhension de son phonétisme. Cette condition nous semble nécessaire pour permettre le développement des facultés perceptives de chaque apprenant.

Apprendre et acquérir, préalablement à ses structures morpho-syntaxiques et sémantiques, le système phonique de la langue, doit faciliter sinon alléger les procédés de correction pour la suite de l'apprentissage linguistique proprement dit et permettre à l'apprenant d'accéder plus rapidement à une réelle spontanéité des échanges.

En second lieu, les recherches qui se développent actuellement dans les domaines de la kinésique et de la proxémique sont d'une grande utilité, dans la mesure où elles nous font prendre conscience de l'importance du corps dans la communication. Notre propos, dans l'immédiat, n'est pas d'enseigner la mimique et la gestuelle comme composante de notre système socio-culturel, mais simplement de tirer parti des potentialités corporelles de chaque individu dans l'acquisition du système phonologique. Dans ce but, il nous paraît nécessaire d'amener les apprenants à une prise de conscience des caractéristiques du phonétisme du français à travers la pratique d'exercices corporels simples. L'objectif de cette étape est de sensibiliser les apprenants aux particularités acoustiques et articulatoires des sons de la langue étrangère par association à des images mentales. Pour y parvenir, il faut leur donner les moyens de ressentir, d'éprouver physiquement les traits pertinents de tension, acuité, labialité qui entrent en jeu dans la différenciation des sons (1).

Des exercices de relaxation-tension, de respiration permettent, dans un premier temps, de redonner à l'appareil phonatoire la souplesse nécessaire à la production de sons que l'apprenant n'a pas l'habitude de prononcer. Ensuite, des jeux portant sur la mimique et la gestuelle doivent contribuer à faire identifier avec une précision de plus en plus grande, les caractéristiques des sons et de l'intonation de la langue apprise. Cette approche constitue par ailleurs, une préparation à la pratique de l'auto-correction et de la correction mutuelle, sans lesquelles les chances de perfectionnement sont considérablement compromises.

Enfin, toutes les activités permettant l'apprentissage de la prononciation doivent reposer sur des exercices courts, variés voire divertissants:

- les jeux phonétiques qui privilégient la reconnaissance et la production de sons,
- l'analyse de slogans publicitaires, d'extraits de poèmes qui peuvent donner lieu à un repérage des correspondances sons-graphies,
- l'audition de chansons et de mini-dialogues fabriqués qui mettent en valeur les phénomènes rythmiques et intonatifs ainsi que les caractéristiques acoustiques de certains sons,

sont autant de suggestions pour animer une classe centrée sur l'aspect phonétique de langage.

Ces propositions méthodologiques supposent, bien évidemment qu'il y ait explicitation des objectifs, dans les stratégies d'enseignement/ apprentissage et qu'un contrat de for-

mation sur les finalités et les démarches s'établisse entre l'enseignant et les apprenants.

V. Module d'apprentissage du système phonologique du français (2)

Ce module, conçu pour des étudiants hispanophones adultes et débutants complets en français, couvre environ 20 heures de travail et précède les cours de langue proprement dits. Il illustre le type de démarche pédagogique suggérée ci-dessus qui veut associer pratique et intégration des caractéristiques du phonétisme de la langue seconde.

Première phase

- prise de contact en langue maternelle,
- prise de possession de l'espace,
- premier contact avec la langue seconde à travers un jeu sensibilisant les apprenants aux schémas rythmiques et intonatifs du français: jeu de la balle et des prénoms français (mise en scène pour se présenter après que chaque étudiant a reçu un prénom français, et attirer l'attention sur la structure rythmique d'un mot polysyllabique).

Deuxième phase

Sensibilisation aux traits pertinents de tension, acuité, labialité indispensables à la reconnaissance puis à l'appropriation des sons du français:

- activité d'écoute sur des thèmes musicaux permettant d'introduire les notions de grave et d'aigu,
- activité corporelle comprenant des exercices de res-

piration et de relaxation/tension afin que les apprenants expérimentent les possibilités de contrôle musculaire et soient progressivement en mesure de commander des mouvements nouveaux à l'appareil phonatoire.

Troisième phase

Reconnaissance et entraînement auditif:

- reconnaissance de cinq énoncés français (tous différents sur le plan du rythme, de l'intonation, des formes linguistiques insérés dans un corpus de phrases en langues étrangères,
- repérage dans un corpus de dix énoncés français, des voyelles communes au français et à l'espagnol, puis des voyelles spécifiques au français,
- identification et production par imitation de la voyelle dominante (la même voyelle revient plusieurs fois dans un énoncé) contenue dans un corpus de treize énoncés. A ce stade, le [a] et le [ã] n'ont pas été présentés et les [ə] / [œ] ont été réduits à un seul phonème.

Quatrième phase

Correspondance sons vocaliques-graphies:

Le support est constitué d'affiches publicitaires choisies en fonction de l'utilité phonétique du slogan qui les accompagne: chaque slogan doit pouvoir illustrer un des treize sons vocaliques déjà étudiés en ne présentant qu'une seule graphie, comme par exemple:

Persil lave plus blanc pour le son [ã]

Buvez Suze

pour le son [y]

On demande alors aux étudiants de fabriquer ensemble un grand panneau qui sera accroché sur un mur de la classe: en face de chaque affiche, le professeur note en gros caractères, la transcription phonétique de la voyelle et la graphie qui lui correspond; cette association simple servira d'exemple de référence lorsque d'autres graphies pour le même son se présenteront par la suite.

Après ces quatre phases, il serait bon de prévoir un jeu permettant à l'enseignant et aux apprenants de vérifier la parfaite reconnaissance des phonèmes vocaliques de français. Outre son aspect ludique qui permet d'éviter la monotonie, cette activité doit constituer un mini-test d'évaluation.

Cinquième phase

Production des voyelles pour lesquelles les risques d'interférence sont les plus importants en contextes facilitants d'abord (choix de l'entourage consonantique, rôle de l'intonation). A partir de ce moment-là, l'accès au sens s'impose. Les mini-dialogues qu'on est amené à construire doivent illustrer des actes de parole simples (saluer, questionner, répondre,...) et s'appuyer sur des structures morpho-syntaxiques courantes.

Exemples de mini-dialogues et de conversations pour pratiquer:

le [u] et le [y]

. les salutations:

Bonjour ! Comment allez-vous ?

- Très bien, et vous ?

Salut ! Comment vas-tu ?

- Bof, comme d'habitude !

. la proposition et le refus :

Vous venez aux courses ?

- Non, je ne joue pas.

Mais vous êtes fou !

- Oui, tout à fait !

Tu veux une cigarette ?

- Non, je ne fume plus.

Ce n'est pas trop dur ?

- Oh si, bien sûr !

. salutations et prise de rendez-vous dans une conversation téléphonique:

Cabinet du Docteur Lajoue, bonjour !

- Bonjour Madame, je voudrais un rendez-vous

Quel jour préférez-vous ?

- Lundi 12, si possible

16 heures, ça vous va ?

- Tout à fait

Vous êtes Madame ?

- Lemoux

Bien, c'est noté, au revoir Madame.

Allo Paul, c'est Luc !

- Salut ! Comment vas-tu ?

Bien merci, on peut se voir ce soir ?

Bien sûr !

Je passe te prendre en voiture, 18 heures, ça te va ?

- Très bien, je t'attendrai au coin de la rue

Bon ben, à ce soir !

Après avoir travaillé ces mini-dialogues et conversations (explicitation et jeux de rôle) on a recours à des extraits de chanson et de comptines. La musique et le rythme marqué facilitant la perception de la qualité des sons, la reproduction atteint alors un plus grand degré de perfection. On peut également envisager de terminer cette phase de production par un jeu, celui du téléphone:

- . les étudiants se passent à l'oreille un court message contenant des [y] et le dernier de la chaîne doit le restituer à haute voix afin de le comparer au message initial fabriqué par l'enseignant ou mieux encore par un étudiant.

Nous avons souhaité exposer ici quelques-unes des réalisations pratiques qui nous paraissent les plus adéquates aux orientations méthodologiques actuelles pour tenter de répondre aux besoins des enseignants et des apprenants.

Nous tenons à préciser, cependant que tout cela représente un travail en cours d'élaboration et que de ce fait, il nous reste à résoudre un certain nombre de questions d'ordre méthodologique, pédagogique et pratique avant de pouvoir présenter un matériel achevé et surtout totalement cohérent.

U.E.R. EF.PE.
Université Paris III
rue du Dôme 54
F 92100 Boulogne

Elisabeth Pedoya

Notes

1. M. Callamand, Méthodologie de l'enseignement de la prononciation, Paris, Nathan, 1981 (collection CLE International).
2. Ce module est actuellement expérimenté par des enseignants du Centre Scientifique et Technique de Mexico sous la direction de M. V. Guimbretière avec qui ce module a été conçu.

DISCUSSION

La communication présentée par Elisabeth Pedoya a suscité un certain nombre de réactions. Les remarques entendues au cours de la discussion constituent plutôt des apports d'ordre général et des vues personnelles sur l'apprentissage de la phonétique en langue étrangère que des questions précises à l'orateur. Nous tenterons donc ici de tirer l'essentiel de ces contributions, considérées comme un prolongement aux propos tenus par Elisabeth Pedoya.

Henri Besse considère qu'il existe, en ce qui concerne l'appropriation phonique d'une L_2 , des données idéologiques : certains apprenants se sentent en relation hiérarchique avec la langue cible. De ce fait, ils éprouvent l'abandon des habitudes phoniques de leur langue maternelle comme une perte d'identité. Et ce rejet inconscient les empêche naturellement d'acquiescer un autre système.

Par ailleurs, H. Besse doute de l'utilité pédagogique des systèmes phonologiques sur lesquels s'appuie l'enseignant dans sa pratique. Selon lui, la classification théorique établie par les phonologues n'a rien à voir avec la réalité des sons, qui varient selon le contexte à l'intérieur d'une même langue. Il doute aussi qu'on puisse commander de nouveaux mouvements à l'appareil phonatoire d'un individu.

Monique Callamand lui répond que, malgré ces inconvénients, un praticien connaissant la phonétique est capable de créer des exercices, en cherchant des contextes phoniques qui optimisent la qualité acoustique d'un son nouveau pour l'apprenant.

Wolfgang Bufe relève la nécessité de distinguer entre perception et production des sons. Il pense que l'écoute d'échan-

tillons de langue authentique est préférable à celle de documents fabriqués pour l'acquisition d'un nouveau système phonique. A son avis, l'étudiant qui accède à l'oral d'une L₂ à partir d'exercices spécifiques aura beaucoup de mal à s'approprier un phonétisme réel.

E. Pedoya fait remarquer que les débutants sont rebutés et découragés lorsqu'ils écoutent des documents authentiques incompréhensibles pour eux. Il est donc nécessaire et légitime de fabriquer un matériel adapté à ce niveau.

W. Bufer insiste également sur le fait qu'il faut, dès le début de l'apprentissage, associer phonétisme et sémantisme, et non pas extraire la phonétique du contexte général d'acquisition, ce qu'on a fait trop souvent. Il faudrait désormais chercher à intégrer l'apprentissage de la phonétique et celui de la communication réelle.

Quant à Gérard Merkt, il a été frappé par la facilité qu'éprouvent des enfants, en début d'apprentissage, à produire sons et intonations d'une langue seconde. Mais il a constaté que, passé ce premier stade, les apprenants - et enseignants - s'installent rapidement dans la pratique d'un code déviant où réapparaissent les habitudes phonatrices propres à la langue maternelle. A son avis, et dans certains cas, le problème phonétique ne se pose pas au niveau débutant, mais au stade suivant.

Georges Lüdi, pour sa part, souhaite établir une distinction entre deux points de phonétique corrective. D'une part, lorsque des phonèmes forment obstacle à la communication, il faut absolument trouver un moyen de les faire acquérir, d'une manière ou d'une autre. D'autre part, si, par souci de préser-

ver son identité, un individu tient à conserver sa façon habituelle de parler et que cela ne gêne pas la communication, il ne faut pas insister sur la correction phonétique. Mais il arrive que cette attitude provoque l'irritation de l'interlocuteur natif. Que cette irritation soit due à l'incompréhension ou à des préjugés ethniques importe peu : c'est un facteur d'incommunicabilité à prendre en compte. Cette question est donc très complexe et délicate.

W. Bufer revient sur la nécessité d'un bain phonique authentique en L₂, même si les documents doivent être sélectionnés. Cette démarche procure aux apprenants des modèles riches en langue réelle. E. Pedoya relève que de tels modèles existent bel et bien dans les nouvelles méthodes de français L₂, par exemple. Mais ils ne suffisent pas. Il se révèle donc nécessaire de trouver les moyens qui permettront à l'étudiant débutant de s'approprier un nouveau système phonique. C'est le but qu'elle s'est fixé et qu'elle poursuit en vue de fournir aux débutants l'accès à la maîtrise de la communication, dont la phonétique constitue une composante essentielle et trop souvent négligée.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard