



**HAL**  
open science

# Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)

Sandrine Wachs

► **To cite this version:**

Sandrine Wachs. Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Lenguas Modernas*, 2011, 14, pp.183-196. hal-03205907

**HAL Id: hal-03205907**

**<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-03205907>**

Submitted on 22 Apr 2021

**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.

# Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)

SANDRINE WACHS

Paris 3 - Sorbonne nouvelle, France

## Résumé

Cet article nous offre l'occasion de présenter les nouvelles tendances en enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, plus précisément le français. Cette présentation se fera à travers plusieurs interrogations, toutes issues du terrain de la didactique des langues : que veut dire enseigner la prononciation d'une langue étrangère ? Quelle est la place de cet enseignement/apprentissage dans le domaine plus général de la didactique des langues (regard diachronique et synchronique) ? Qu'a apporté la théorie linguistique à l'enseignement/apprentissage de la prononciation ? Quelles sont aujourd'hui les méthodes et les techniques existantes ? Enfin, existe-t-il des approches pédagogiques originales dans le domaine ? Nos réponses nous permettront de montrer que – pour des disciplines telles que la phonétique et la prosodie – les contenus varient peu : c'est du côté des méthodes que les nouveautés sont à chercher.

**Mots clé:** FLE, enseignement-apprentissage, méthodes, phonétique, prononciation

## Abstract

Este artículo nos ofrece la ocasión de presentar las nuevas tendencias de enseñanza/aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero, en este caso el francés. Haremos esta presentación a partir de varias interrogaciones, todas resultantes del terreno de la didáctica de los idiomas : ¿qué significa enseñar la pronunciación de un idioma extranjero ? ¿Qué puesto ocupa esta enseñanza/aprendizaje en el terreno más general de la

didáctica de los idiomas (mirada diacrónica o sincrónica)? ¿Qué ha proporcionado la teoría lingüística a la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación? ¿Cuáles son hoy en día los métodos y las técnicas vigentes? Por último, ¿existen en ese terreno enfoques pedagógicos originales? Nuestras respuestas nos permiten demostrar que – para disciplinas como la fonética y la prosodia – los contenidos varían poco: las novedades han de buscarse entre los métodos.

**Palabras claves:** FLE, enseñanza-aprendizaje, métodos, pronunciación, fonética

## Introduction

C'est dans le cadre du deuxième Congrès international de l'école des langues modernes intitulé Langues, cultures et identités que s'ancre notre propos sur l'enseignement/apprentissage de la prononciation du français. Lorsqu'on enseigne la prononciation d'une langue étrangère, on fait forcément appel à ces trois dimensions : la langue, la culture et l'identité. Il s'agit en effet d'enseigner des connaissances linguistiques sur la langue (phonétiques, phonologiques et prosodiques), de prendre en compte les habitudes culturelles des apprenants (la perception d'un accent étranger et le jugement qui y est associé est un phénomène culturel) et d'être conscient du fait que l'apprentissage d'une nouvelle prononciation peut être perçu par les apprenants comme une atteinte à leur identité (accepter de changer ses habitudes articulatoires et rythmiques, c'est accepter de se dévoiler).

Les tendances actuelles en enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère sont ici présentées en partant des questionnements suivants, inspirés de l'ouvrage de Lauret (2007) : Que veut dire enseigner/apprendre la prononciation d'une langue étrangère ? Quelle est la place de cet enseignement/apprentissage en didactique des langues ? Autrement dit, qu'a apporté la théorie linguistique à l'enseignement/apprentissage de la prononciation ? Quelles sont les méthodes et les techniques existantes ? Existe-t-il des approches pédagogiques originales dans le domaine ?

### 1. Enseigner la prononciation d'une langue étrangère

Préalablement à tout questionnaire, il nous semble nécessaire de nous arrêter sur ce que signifie « enseigner et apprendre la prononciation d'une langue étrangère ».

Enseigner la prononciation, c'est non seulement avoir des connaissances linguistiques spécifiques à cet enseignement, mais c'est aussi être attentif aux

facteurs affectifs des apprenants. Les connaissances linguistiques concernent les aspects segmentaux et supra-segmentaux : enseigner la prononciation c'est enseigner l'articulation de nouveaux sons (ou de sons connus mais à articuler dans de nouveaux contextes) et c'est aussi enseigner le rythme de cette langue. On sait qu'une mauvaise prononciation ou un mauvais rythme peut entraver, voire bloquer, la communication. La prise en compte des facteurs affectifs des apprenants renvoie à leur motivation, leur personnalité et leur représentation de la langue étrangère. Les attentes (conditionnée par ces 3 facteurs) influencent le succès dans l'apprentissage. L'enseignant doit ainsi viser le maximum, et non seulement l'intelligibilité qui est la capacité à se faire comprendre. Tout dépend des objectifs des apprenants, c'est-à-dire du degré de motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon le modèle des trois types de motivation de Schumman (1975), l'apprenant peut se comporter de trois manières différentes. Il peut vouloir se sentir socialement intégré à la culture qu'il apprend (motivation intégratrice). Il peut aussi désirer devenir un membre non distinctif de la communauté qui parle la langue qu'il apprend (motivation assimilatrice). Cette motivation est celle des enfants qui acquièrent leur langue maternelle. Dans ce cas, l'apprenant cherche à prononcer comme les natifs. C'est une motivation rare chez les adultes. Enfin, troisième comportement, l'apprenant peut avoir un but précis dans cet apprentissage, tel qu'un objectif professionnel du type interprète, acteur ou encore chanteur (motivation instrumentale).

Ces trois types de motivation décrits par Schumman sont positifs. Il est par conséquent nécessaire d'ajouter un quatrième comportement qui serait le manque de motivation. Ce dernier peut souvent s'expliquer par les préjugés négatifs que l'apprenant porte sur la langue à apprendre, préjugés généralement transmis par la famille ou par le groupe de pairs. Le manque de motivation peut aussi s'expliquer par le manque de confiance en soi de l'apprenant qui se retrouvera alors dans une situation « effrayante » au moment de prendre la parole.

Il s'agit bien pour l'enseignant d'acquérir, pour les diffuser, des connaissances linguistiques et de ne pas négliger les facteurs affectifs de l'apprenant. Et pour ce dernier ?

Apprendre la prononciation d'une langue étrangère, c'est accepter de nombreux changements : changer ses mouvements articulatoires (mouvements automatiques, spontanés, inconscients), travailler de nouvelles associations de gestes articulatoires et, enfin, entendre un rythme différent de celui de sa langue maternelle afin de le reproduire en se débarrassant du rythme de sa propre langue. L'apprenant doit accepter de changer ses habitudes rythmiques, ce qui peut être délicat si on considère le rythme comme une composante de la personnalité d'un individu. Il faut avoir la capacité d'oublier pour apprendre : oublier le rythme de sa langue pour éviter de produire des énoncés en langue étrangère dont le rythme serait calqué sur celui de sa langue maternelle. On a tous connu des situations embarrassantes au cours desquelles nous n'arrivons pas à nous faire comprendre d'un natif alors que « tout semble bien » : syntaxe correcte, lexique adapté et bonne articulation des sons !

On comprend pourquoi le facteur « motivation » revêt un caractère primordial en apprentissage de la prononciation, plus que dans tout autre domaine de la langue. Si l'apprenant n'est pas motivé pour changer des habitudes qui sont « visibles » par les autres (articuler et accentuer), il ne pourra pas progresser. Contrairement au travail effectué à l'écrit, il s'agit d'apprendre pour être entendu. Ainsi mieux vaut-il être attiré par la musique de la langue, avoir envie de la reproduire le mieux possible. En d'autres termes, prendre plaisir à effectuer ces changements. Sans cette attirance, la réussite semble difficile...

## **2. Place de cet enseignement/apprentissage en didactique des langues (apports de la théorie linguistique à la pratique)**

Les disciplines de la phonétique, de la phonologie et de la prosodie ont toujours été un sujet difficile en didactique des langues, par rapport aux autres niveaux de la langue enseignés tels que la grammaire ou encore le lexique.

Reprenons rapidement les étapes clés des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, tout en nous focalisant sur le FLE, afin de montrer la place qu'a occupé au fil du temps l'enseignement/apprentissage de la prononciation. On s'intéressera tout particulièrement aux apports de la théorie linguistique à la pratique d'un tel enseignement/apprentissage. Ainsi revisiterons-nous rapidement les méthodes dites traditionnelle, directe, audio-orale et audio-visuelle pour terminer par l'approche communicative.

### **2.1. La méthode traditionnelle**

La méthode traditionnelle, dite aussi méthode grammaire/traduction, est pratiquée depuis le début du 16<sup>e</sup> siècle et l'est toujours aujourd'hui. L'objectif premier était de traduire des textes sacrés anciens, de maîtriser l'écrit littéraire. La langue n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais comme une discipline intellectuelle. Aucun intérêt n'est accordé à la langue parlée, sauf dans l'exercice de lecture.

### **2.2. La méthode directe**

La méthode directe, dite aussi naturelle, psychologique (ou encore phonétique) a été utilisée de la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle aux années 50 : elle a officiellement été imposée dans l'enseignement scolaire français par les instructions de l'Éducation Nationale de 1901. Contrairement à la méthode traditionnelle, l'objectif est de faire parler l'apprenant. La priorité est donc donnée à l'expression orale sans recours à la langue maternelle en s'appuyant sur des gestes, des images, des dessins ainsi que l'environnement de la classe. On considère par cette méthode qu'une langue étrangère peut être apprise de la même

manière qu'un enfant apprend sa langue maternelle, c'est-à-dire par imitation (apports des théories acquisitionnistes). Dans cette optique, il est inutile d'enseigner l'oral, il suffit de l'entendre. Ce qui est intéressant ici c'est que par cette méthode on laisse le temps aux apprenants d'écouter la langue étrangère, c'est-à-dire d'écouter de nouveaux sons. La période d'écoute est une période fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut déplorer le fait qu'elle soit rarement préconisée dans les manuels.

### 2.3. La méthode audio-orale

La méthode audio-orale vient d'Amérique du Nord, en réaction à la méthode directe où l'Allemagne a joué un rôle prépondérant. Elle s'est élaborée en 1943 pour répondre à une demande de l'armée américaine, suite à l'attaque de Pearl Harbour et à l'entrée en guerre des Américains. À cette époque, l'armée américaine met en place un immense programme pour répondre aux besoins des langues différentes parlées sur le territoire. Elle fait alors appel aux linguistes. Ainsi, c'est sous l'influence des théories linguistiques et psycholinguistiques de l'époque, c'est-à-dire le distributionnalisme de Bloomfield et de Harris (exercices structuraux, pattern drills) et le behaviorisme de Skinner (réflexe conditionné) que se crée la méthode audio-orale : répétitions orales intensives (pour mémoriser à l'aide de phrases modèles) et manipulations systématiques (pour automatiser). Le behaviorisme a permis de prendre en compte un fait très important en prononciation : la langue maternelle se prononce de manière automatique, les gestes articulatoires qui y sont liés se produisent inconsciemment. En prononciation en effet, la notion d'habitude est fondamentale. Les exercices de répétition (caractère systématique de l'exercice) sont très positifs. C'est à cette époque qu'apparaissent les premiers laboratoires de langue.

C'est à partir de là qu'on commence à réfléchir sérieusement à la notion d'habitude : dans la mesure où on arrive à reconnaître la langue maternelle de celui qui parle une langue étrangère (grâce à son « accent étranger »), c'est qu'il y a eu un transfert d'habitudes de la langue maternelle vers la langue étrangère, et ce à tous les niveaux (segmental et supra-segmental). On s'intéresse alors à la comparaison des éléments similaires/différents de la langue maternelle à la langue à apprendre. Si on compare par exemple le système vocalique de l'espagnol à celui du français, on constate que l'espagnol contient 5 voyelles (qui existent aussi en français, ce sont les voyelles /i/, /e/, /a/, /u/ et /o/) et qu'il « lui manque » les 2 autres voyelles orales phonologiques du français (à savoir /y/ et /œ/) ainsi que les 3 voyelles nasales phonologiques. C'est le début de l'analyse contrastive, qui repose sur une théorie souvent réfutée par les didacticiens (sujet polémique très intéressant) : les éléments similaires sont plus faciles à enseigner que les éléments différents. De nombreux manuels spécialisés en enseignement/apprentissage de la prononciation s'inspirent de l'analyse contrastive. On y remarque, encore une fois, que le niveau supra-segmental est généralement moins comparé que le niveau segmental, voire pas du tout.

Le travail se fait essentiellement avec les paires minimales et les exercices de discrimination.

Les détracteurs de l'analyse contrastive mettent en avant son caractère de prédictibilité des difficultés : puisque tels éléments sont identiques et que tels autres sont différents, on peut prédire telles difficultés pour tel apprenant qui apprend telle langue. Si nous reprenons les systèmes phonologiques du français et de l'espagnol, l'analyse contrastive permettra de dire qu'un apprenant hispanophone qui apprend le français rencontrera forcément des difficultés avec la prononciation des voyelles qui n'existent pas dans sa langue : les voyelles nasales ainsi que les voyelles palatales et labiales (/y/ et /œ/). Ce n'est pourtant pas si simple.

La méthode audio-orale a donc renforcé l'importance de la langue parlée dans l'apprentissage d'une langue étrangère, avec un côté mécaniste et répétitif positif pour la prononciation.

#### **2.4. La méthode Structuro-Globale Audio Visuelle (SGAV)**

La méthode SGAV, dite aussi audio-visuelle, voit ses débuts dans les années 50. C'est un véritable renouveau dans la didactique des langues vivantes. Elle vient d'une demande politique liée à la vie des Français à cette époque : la France s'inquiète des peuples colonisés qui demandent leur indépendance comme l'Algérie. Le gouvernement français a donc pour souci majeur d'intégrer une nouvelle vague d'immigrants et pour objectif latent d'assurer le rayonnement de la France dans le monde. Il va donc créer des organismes chargés de penser et d'élaborer des méthodes pour diffuser le français : c'est le français fondamental (Gougenheim, 1954). L'objectif est d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne. On se sert, entre autres, de la théorie structuraliste (Saussure) et du cercle de Prague (Troubetzkoy), cercle qui donne de l'importance aux composants acoustiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : on commence à enseigner la prononciation telle qu'on enseigne la discipline phonétique, en considérant qu'il n'est pas possible d'apprendre seulement en écoutant mais en faisant un vrai travail sur le segmental (et seulement le segmental). Ainsi le travail se fait-il sur les sons et les phonèmes qui sont décrits et comparés, d'où la forte présence des aspects segmentaux dans les manuels, encore aujourd'hui. La linguistique a plus de mal à analyser théoriquement les aspects supra-segmentaux des langues, d'où la faible présence d'exercices ou d'activités sur le rythme des langues.

La méthode SGAV s'est donc beaucoup intéressée à l'enseignement/apprentissage de la prononciation, en élaborant le système verbo-tonal, système qui permet d'expliquer la surdité phonologique des apprenants aux nouveaux sons en reprenant la notion de crible phonologique de Troubetzkoy : chaque locuteur pose un filtre (abstrait) spécifique à la langue (ou aux langues) qu'il parle, filtre qui lui permet d'entendre et les différents sons et les différents phonèmes de sa/ses langues. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant opère des

choix acoustiques inconscients fondés sur ses propres habitudes. Bien sûr, entendre la langue étrangère à travers le crible fonctionnel de sa langue maternelle n'empêchera pas – et fort heureusement ! – la découverte d'une nouvelle langue.

La priorité est donnée à la langue parlée par une méthode révolutionnaire pour l'époque : écouter et regarder des dialogues filmés. Le problème est que les dialogues, créés grâce au lexique du français fondamental, manquent de naturel. La langue vivante y est présentée selon des principes trop rigides.

## 2.5. L'approche communicative

À la fin des années 70, l'approche communicative amorce la deuxième génération des méthodes dites audio-visuelles. À cette époque, les réflexions s'orientent plus vers une pragmatique (on cherche à décrire l'usage de la langue). Parmi les travaux les plus connus dans le domaine, on peut citer le philosophe anglais Austin (1962) et le sociolinguiste Hymes (1984). En didactique des langues, on va par conséquent commencer à s'intéresser aux besoins langagiers des apprenants (conseil de l'Europe, actes de parole, niveau seuil) : la didactique des langues se rapproche de la vie réelle et de ses besoins.

Puisqu'il s'agit d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie réelle, on réalise qu'il faut faire entendre la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs natifs. On utilise alors des documents authentiques.

C'est aussi à cette époque qu'on fait le lien entre perception et production : si l'apprenant n'arrive pas à reproduire certains sons, c'est parce qu'il ne les entend pas. Il faut donc exagérer la perception de ce qui n'est pas entendu pour permettre la production (ce qui ne s'entend pas ne peut pas être produit). Tout un travail sur les contextes favorisant (ou facilitant) est mis en place pour que les apprenants entendent mieux (contexte rythmique qui favorise l'écoute) et produisent plus facilement (contexte phonétique qui favorise la production du son à acquérir). Pour un apprenant hispanophone apprenant à prononcer /y/, il faudra éviter de placer cette voyelle palatale dans un contexte consonantique vélaire ou uvulaire dans la mesure où il a tendance à prononcer la vélaire /u/ à la place. Dans les premiers temps de l'apprentissage, on placera /y/ en contexte bi-labial, dental, avéolaire ou palatal afin d'en faciliter la production. On fera par exemple répéter des mots monosyllabiques tels que tu ou su plutôt que rue.

L'approche communicative s'intéresse à l'enseignement de la prononciation des phonèmes, certes, mais accorde toujours peu de place à l'enseignement du rythme (pourtant indispensable lorsqu'on cherche à parler une langue !). La situation du FLE est ici particulière puisque, parmi les grandes langues romanes et d'Europe, le français est original sur le plan de l'accent : il n'a pas d'accent lexical, c'est-à-dire pas d'accent tonique.

Si l'objectif principal de l'approche communicative est de permettre à l'apprenant de communiquer dans des situations de la vie quotidienne, les manuels n'offrent rien de précis en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la prononciation de façon communicative. Ce sont bien sûr les aspects



suprasegmentaux qui sont le moins développés (voire pas du tout) par les approches communicatives.

Ce passage en revue rapide des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues nous a permis de nous rendre compte que le développement en enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère est très lent. À côté de disciplines comme la grammaire ou le lexique, sa place reste bien discrète.

## 2.6. Délaissement de cet enseignement

On peut considérer qu'il existe deux raisons majeures à ce « délaissement » : la difficulté de la matière et la question de la légitimité de son apprentissage.

Tout d'abord, la matière est difficile à enseigner. Les enseignants doivent assimiler de nombreuses connaissances phonétique, phonologique et prosodique : le système phonologique de la langue étrangère à enseigner, le système phonologique de la ou les langues maternelles des apprenants, l'articulation des sons, l'alphabet phonétique international, les relations graphie-phonie (très complexes en français !), les caractéristiques de la langue parlée (comme par exemple, en français, les phénomènes d'enchaînement, de liaisons, d'assimilations automatiques, de schwa, etc.), les aspects supra-segmentaux. Ces connaissances sont jugées ingrates : beaucoup d'éléments à apprendre pour des résultats considérés comme peu concluants.

Il est à noter une autre difficulté pour l'enseignant, celle de l'évaluation. On pourrait se demander si une matière difficile à enseigner est une matière difficile à apprendre.

Deuxième raison au délaissement de l'enseignement de la prononciation : la question de sa légitimité. Même si la question faut-il l'enseigner peut surprendre le lecteur (on l'espère !), nombreux sont pourtant, aujourd'hui encore, les enseignants qui pensent que c'est inutile. Les arguments sont de trois types : le charme de l'accent étranger (surtout l'accent français !), la capacité à se faire comprendre si on a en face de soi un interlocuteur natif tolérant vis-à-vis de l'accent étranger et enfin la variation régionale (en France et hors de France) de l'accent : puisqu'on ne cherche pas à travailler l'accent de Marseille, de Bruxelles, de Québec ou encore de Dakar, alors pourquoi chercherait-on à améliorer l'accent hispanophone d'un costaricien lorsqu'il parle le français ?

Un accent étranger peut être tout à fait « charmant », en effet, mais seulement s'il n'entrave pas la communication ! De plus, les efforts pour comprendre sa langue maternelle prononcée avec un accent étranger sont loin d'être systématiques. C'est la question – culturelle – de la variabilité de la perception. Les locuteurs ont une plus ou moins grande tolérance vis-à-vis de l'étranger qui parle sa langue. Les compétences en langues étrangères vont de paire avec la tolérance : plus le locuteur a des compétences en langues étrangères, plus il sera tolérant vis-à-vis de l'étranger qui parle sa langue (et inversement). Pour exemple les Français qui ne sont pas du tout tolérants ! Enfin, le fait que la

prononciation d'une langue varie d'une région à l'autre (à divers degrés selon la langue) montre la richesse de la langue (dans ses variétés) mais n'explique pas qu'il est inutile d'enseigner la prononciation. Cela permet de poser la question autrement : quelle variété enseigner ?

Cette question, dans son sens élargi, est au cœur des interrogations didactiques du FLE aujourd'hui. Nombreux sont les colloques organisés autour de cette question, comme par exemple *Quel français enseigner ?* (Bertrand, O. et Schaffner, I. (2010)) : faut-il continuer à n'enseigner que la variété normée ? Faut-il enseigner les variétés de prononciation ? Faut-il enseigner les registres de langue avec ses variétés phonétiques, syntaxiques, lexicales ? Si on pose ces questions aux apprenants de français, ils répondent dans leur grande majorité qu'ils veulent parler « le bon français » et « bien le prononcer », c'est-à-dire parler le « français de référence » : un français non marqué, non stigmatisant. C'est un débat très intéressant mais qui nous éloigne de notre préoccupation.

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère est le parent pauvre de la didactique des langues, peu valorisé par l'institution enseignante. On ne peut que déplorer le manque de formation des enseignants, on remarque que la matière est peu présente dans les manuels non spécialisés, on oublie l'évaluation de la prononciation dans les théories sur l'évaluation, il existe finalement peu de manuels spécialisés en prononciation par rapport à la masse de manuels généraux, etc.

### **3. Méthodes existantes et approches pédagogiques originales**

D'une manière générale, il est important d'insister sur le fait que tout enseignant doit chercher à faire naître l'intérêt pour la musique et les sons de la nouvelle langue. Le point de départ pour la réussite, c'est avoir envie d'apprendre, c'est donc donner l'envie d'apprendre. C'est aussi avoir plaisir à apprendre. Lauret (2007 : 25) compare le travail de prononciation à un entraînement sportif dans le sens où l'apprenant ne sollicite pas ses capacités intellectuelles mais des éléments physiques comme l'oreille et la voix. Pour cela il faut beaucoup d'implication et de motivation de la part de l'apprenant mais aussi une grande écoute de la part de l'enseignant (qui permet d'établir la confiance). L'enseignant peut aussi s'intéresser aux représentations négatives des apprenants pour les déconstruire en classe.

Avant de présenter plusieurs approches pédagogiques dites « originales », passons rapidement en revue les techniques existantes, à savoir la typologie d'exercices ; les questions de la progression, de l'évaluation et de la correction ; les laboratoires de langues et enfin le multimédia.

#### **3.1. Méthodes existantes**

Parmi les typologies d'exercices les plus connues, citons, grâce à Lauret (2007), celles de Lebel (1990), de Champagne-Muzar (1993) ou encore de

Celce-Murcia (1996), chacune pertinemment construite selon des objectifs d'apprentissage précis. Lauret (2007 : 139) précise que d'une manière générale il faut veiller à partir de la perception pour aller vers la production, de l'auditif vers le linguistique, de l'oral vers l'écrit, du plus contraint au moins contraint, des oppositions phonologiques aux oppositions phonétiques, de structures syllabiques simples à complexes, du plus accentué au moins accentué, du plus favorisant au moins favorisant et enfin du plus utile au moins utile (en termes de fréquence lexicale, morphologique et phonétique).

La question de la progression est une question difficile en prononciation. Le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 2001) dégage six niveaux pour accéder à la « maîtrise d'un nouveau système phonologique ». Ces six niveaux sont envisagés en terme de continuum depuis une prononciation difficile jusqu'à l'expression de « fines nuances de sens » par la prononciation. Or, on sait que la progression ne se fait pas de façon linéaire. Elle est, comme on l'a vu, fortement dépendante de la motivation de l'apprenant. Les enseignants devraient consacrer plus de temps à la prononciation en tout début d'apprentissage : c'est là qu'il faut donner envie à l'apprenant de s'ouvrir à la nouveauté et c'est là aussi qu'il faut travailler les mauvaises habitudes pour éviter la fossilisation.

Évaluer la perception peut se faire par des exercices de discrimination, accompagnés de questionnaires d'autoévaluation. Les exercices classiques de lecture à voix haute, de répétition ou encore de transformations morphologiques peuvent servir à évaluer la production. Ce travail peut être complété par l'enregistrement des productions des apprenants, pour autoévaluation (très formateur). Enfin, en ce qui concerne la correction, il faut encourager l'autocorrection ainsi que la correction entre pairs.

Le laboratoire de langue reste un espace privilégié pour essayer de nouveaux gestes vocaux dans des exercices qui renforcent ce qui a été abordé en amont dans la salle de classe. Or, il est très dommage de constater que cet espace est souvent sous exploité : les ressources sonores intégrées aux manuels n'ont pas beaucoup évolué et ce malgré les progrès technologiques d'enregistrement. Les CD enregistrés invitent les apprenants à systématiquement « écouter », « répéter » ou « faire comme le modèle », sans nouveauté aucune.

L'intérêt pour l'enseignement/apprentissage via le multimédia date des années 60, mais c'est à partir des années 90 que l'enseignement des langues profite véritablement des progrès informatiques, notamment dans le domaine de l'ingénierie de la parole : reconnaissance automatique de la parole et du locuteur, synthèse de la parole. Ces techniques d'analyse de la parole ont permis un véritable renouveau dans les méthodes d'enseignement de la prononciation. Citons par exemple Winpitch, analyseur de parole en temps réel développé par le phonéticien Philippe Martin (1996). Cet analyseur donne la possibilité à l'apprenant de visualiser sa parole grâce à différentes représentations du signal : visualisation de l'intensité, de la hauteur et de la durée qui est une précieuse aide dans l'apprentissage. De plus, il permet à l'apprenant de visualiser et d'entendre le schéma prosodique correct avec sa propre voix alors que son schéma était fautif

(l'enseignant peut modifier un schéma prosodique fautif grâce à la synthèse vocale). Winpitch est un outil très précieux mais sous exploité parce que difficile à utiliser en salle de classe.

### **3.2. Approches pédagogiques dites « originales »**

Terminons par la présentation rapide de quelques approches pédagogiques dites « originales » dans ce sens où elles prennent en compte l'aspect affectif de l'apprenant : the silent way, la suggestopédie, l'engagement du corps et de la voix et la chanson. Toutes ces approches (développées dans Lauret 2007) reposent sur l'hypothèse du filtre affectif qui peut freiner l'apprentissage. À défaut d'études expérimentales qui permettraient d'en montrer l'efficacité, nous nous contenterons ici de les lister.

#### **3.2.1. The silent way**

The silent way est une méthode d'enseignement général - et plus spécifiquement destinée à l'enseignement des mathématiques - qui a été développée par un Egyptien, Caleb Gattegno (1911-1988). Cette méthode met en avant le silence de l'enseignant (d'où son nom) car elle repose sur l'idée que c'est l'apprenant qui découvre un terrain inconnu. Autrement dit, l'enseignement est subordonné à l'apprentissage (et non l'inverse, comme c'est le cas communément) : le moins de contenu possible est enseigné et c'est à l'apprenant de développer par ses propres moyens l'utilisation des éléments que l'enseignant lui introduit. L'enseignant ne transmet pas, à proprement parler, des connaissances, ni des modèles, ni des réponses. Il intervient quand il le juge nécessaire, de manière très succincte (avec des phrases courtes). L'apprenant est donc amené à devenir autonome.

Pour l'enseignement/apprentissage du FLE, cette méthode a été représentée par Young Roslyn (1990) du CLA de Besançon (Centre de Linguistique Appliquée) : on présente aux apprenants (sans modèle) les sons (par un système de couleurs, dit tableau Fidel), la combinaison des sons en mots (support visuel grâce à un système de bâchettes de différentes couleurs mises bout à bout), les mots en phrases, l'assemblage de l'accent et de l'intonation (support visuel du rythme et de l'intonation par le même système de bâchettes), des correspondances graphie-phonie (toujours par l'intermédiaire d'un système de couleur). Pas d'utilisation de l'alphabet phonétique, ni d'explications linguistiques (phonétiques ou prosodiques).

La confrontation rapide au système orthographique (tableaux graphie-son mais aussi tableau lexical) ainsi que l'illustration de la prononciation, du rythme et de l'intonation grâce au système des couleurs et des bâchettes sont des éléments très positifs pour l'apprentissage. Cette méthode, considérée comme une méthode alternative, a au départ été inventée pour travailler avec des apprenants qui n'arrivaient pas à apprendre avec des méthodes plus traditionnelles.

Elle est aujourd'hui utilisée de manière générale dans différentes institutions, telle que l'école Montessori.

### 3.2.2. La suggestopédie

La suggestopédie a été développée dans les années 70 par le psychiatre bulgare Lozanov. Au départ utilisée pour l'enseignement général dans les écoles primaires, cette approche pédagogique est basée sur la science de la suggestion (la suggestologie).

Elle repose sur cinq caractéristiques essentielles qui peuvent tout à fait s'utiliser dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la prononciation :

- 2 le bien-être : travailler dans un environnement agréable et sans stress permet de réduire les blocages psychologiques et renforce la confiance (méthode de relaxation),
- 3 la respiration : apprendre à respirer est le pilier de tout apprentissage,
- 4 l'écoute : apprendre à écouter étant le début de tout apprentissage, on considère que l'écoute accompagnée de musique classique favorise l'écoute attentive,
- 5 la chanson : ce support rythmique est un support d'ancrage dans la mémoire,
- 6 les sens : tous les sens sont à solliciter pour tout apprentissage (pour les sons, on favorise l'association de la parole avec les autres sens).

### 3.2.3. L'engagement du corps et de la voix

La voix, c'est le corps. Pour parler, il faut par conséquent se servir de son corps. Or, quand on apprend à parler une langue étrangère, l'expression du corps est rarement sollicitée, ce qui a pour effet de freiner (voire d'empêcher) les caractéristiques phonétiques mais surtout rythmiques de la langue. C'est la raison pour laquelle cette méthode propose les deux principales activités suivantes :

- 7 l'échauffement du haut du corps (tête, cou, épaule) puis de la voix : respiration basse, « par le ventre », activités de respiration et de relaxation, échauffement vocal (bouche fermée), continuum vocalique (avec le triangle vocalique d'abord),
- 8 les techniques vocales théâtrales : on se sert des exercices pour la voix et l'élocution utilisés au théâtre (position du corps, mécanisme de la respiration, effort vocal, expression du visage, mouvement du corps, etc.).

Il a été montré que les apprenants qui apprennent grâce à ces techniques sont beaucoup moins stressés par la prise de parole en langue étrangère (côté ludique et empathique).

### 3.4. La chanson

La chanson est moins une approche qu'un support. Elle a de nombreux avantages. Elle permet de lever d'éventuels blocages ou inhibitions en faisant parler le corps plus facilement que lors de simples séances de répétitions. Elle facilite la prise de confiance en soi ainsi que la mémorisation des sons, des structures syntaxiques, du lexique, etc. Le rythme étant primordial, l'enseignant devra être très vigilant dans le choix de ses chansons en sélectionnant celles dont le rythme ne s'éloigne pas trop de celui du français parlé. Un travail ne portant que sur un court extrait d'une chanson (voire un seul énoncé chanté) peut suffire pour un travail en prononciation.

### Conclusion

Aujourd'hui, les langues vivantes s'enseignent pour « communiquer ». L'objectif principal (en dehors d'objectifs plus spécifiques comme la traduction par exemple) est d'être capable de comprendre des conversations et d'y prendre part.

Aujourd'hui, le multimédia offre des outils précieux à l'enseignement des sons et du rythme des langues étrangères qui facilitent leur apprentissage. Il semble pourtant que ni l'approche communicative, ni les progrès en informatique n'aient changé le statut de l'enseignement de la prononciation : il reste le parent pauvre de la didactique des langues.

Apprendre à prononcer une langue étrangère, c'est « s'engager » plus que d'apprendre à bien l'écrire : c'est exposer son identité car c'est accepter d'occulter les sons et le rythme de sa langue maternelle pour être capable d'entendre ceux de la langue à apprendre. Pour des disciplines comme la phonétique, la phonologie et la prosodie, les contenus à enseigner varient peu. Comme nous avons tenté de le montrer ici, c'est du côté des méthodes qu'il faut renouveler cet enseignement/apprentissage.

### Bibliographie

- Abry D. et Chalaron M.-L. (1994), *Phonétique : 350 exercices*, Paris, Hachette F.L.E.
- Abry D. et Veldeman-Abry J. (2007), *La phonétique: audition, prononciation, correction*, collections Techniques et pratiques de classes, Paris, CLE International.
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press (trad. fr. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil).
- Bertrand O. et Schaffner I. (coord.) (2010), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Paris, Ed. Polytechnique.
- Brown A. (1992), *Approaches to pronunciation teaching*, McMillan.

- Callamand M. (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Paris, CLE International.
- Champagne-Muzar C. et Bourdages J.-S. (1998/1993), *Le point sur la phonétique*, Paris, CLE (Création Loisirs Enseignement) International.
- Charliac L. et Motron A.-C. (1998), *Phonétique progressive du français - niveau intermédiaire*, Paris, CLE International.
- Charliac L., Le Bougnec J.-T., Loreil B. et Motron A.-C. (2003), *Phonétique progressive du français - niveau débutant*, Paris, CLE International.
- Delattre P. (1965), *Comparing the phonetics features of English, French and Spanish*, Heidelberg, J.G. Verlag.
- Dell F. (1985), *Les règles et les sons (introduction à la phonologie générative)*, Paris, Hermann (réédité en 1992).
- Hymes D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, Collection « langues et apprentissages de langues ».
- Hymes D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics : an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press.
- Kaneman-Pougatch M. et Pedoya-Guimbretière E. (1989), *Plaisir des sons : enseignement des sons du français*, Paris, Hatier-Didier.
- Lauret B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette FLE.
- Léon R. P. (2007), *Phonétisme et prononciations du français*, Paris, Armand Colin.
- Léon M. et Léon P. (2004), *La Prononciation du français*, Paris, Armand Colin.
- Malmberg B. (1954), *La phonétique*, Paris, Collec. QSJ, 637 (15<sup>e</sup> édition - 1991).
- Martin C. et Mabilat J.-J. (2004), *Sons et intonation, exercices de prononciation*, Paris, Didier.
- Martinie B. et Wachs S. (2006), *Phonétique en dialogues*, Paris, CLE International.
- Saussure F. de (1915), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot (éd. utilisée, 1986, éd. critique préparée par Tullio de Mauro, Paris, Payot).
- Schumann J. H. (1975), « Research on the acculturation model for second language acquisition », *Journal of multilingual and multicultural development*, 7, pp. 379-392.
- Wachs S. (2005), « Passer les frontières des registres en français : un pas à l'école », *Contacts des Langues et des Espaces - Frontières et Plurilinguisme*, Synergies France, 4, pp. 169-177.
- Weink B. (1989), *Enseigner aux enfants*, Paris, CLE International.
- Wiolland F. (1991), *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*, Paris, Hachette.
- Wiolland F. (2005), *La vie sociale des sons du français*, Paris, l'Harmattan.