

Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique correctrice dans tout cela ?

Olivier Nocaudie, Charlotte Alazard-Guiu et Michel Billières



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4615>

DOI : 10.4000/rdlc.4615

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Olivier Nocaudie, Charlotte Alazard-Guiu et Michel Billières, « Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique correctrice dans tout cela ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4615> ; DOI : 10.4000/rdlc.4615

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique corrective dans tout cela ?

Olivier Nocaudie, Charlotte Alazard-Guiu et Michel Billières

Éléments d'introduction

- 1 Si enseigner l'oral est aujourd'hui une évidence attestée par la large place accordée à la description des compétences orales dans le CECR, la manière dont l'oral est enseigné, et plus particulièrement la prononciation, demeure peu contrainte. Par exemple : vaut-il mieux faire ou laisser faire, enseigner ou seulement corriger, et cela de manière implicite ou explicite ? Voilà de nombreuses questions que l'enseignant, comme l'institution pour laquelle il intervient, peuvent être amenés à traiter quant à la problématique de la prononciation en langue étrangère (L2).
- 2 Au-delà de ces prises de positions, qui mèneront à la mise en place d'une action didactique –ou à son absence – pour traiter la question phonétique, émergent d'autres interrogations intéressantes tant l'enseignant de L2, l'institution que le chercheur, bien que les motivations de chacun à traiter ces problématiques diffèrent. Par exemple, la question de l'efficacité des méthodes de correction intéresse directement l'enseignant, adoptant généralement une approche pragmatique pour atteindre ses objectifs, ainsi que l'institution, pouvant se servir de la réputation des méthodes utilisées en son sein comme d'un argument commercial. Pour le chercheur, en revanche, l'efficacité de la méthode peut n'être qu'un prétexte, un intérêt indirect, donnant matière à sa recherche : plus que l'efficacité même de la méthode, ce sont les raisons sous-jacentes à cette efficacité qui sont en jeu, voire les fondements scientifiques de la méthode elle-même.
- 3 En d'autres termes, là où l'enseignant peut ne poser que des questions fermées (ce que je fais marche-t-il, *i.e.* dois-je poursuivre l'emploi de telle ou telle méthode) ancrées dans la situation didactique et son évolution, le chercheur tend à avoir des questions ouvertes dont les implications théoriques dépassent souvent le cadre de l'interaction didactique.

Outre ces approches divergentes quant aux problèmes théoriques et pratiques, la temporalité de résolution des problèmes dans laquelle se trouvent praticiens d'une part et chercheurs d'autre part divergent : les premiers s'inscrivent dans une temporalité immédiate (celle des interactions didactiques), tandis que le monde de la recherche vit en différé.

- 4 En conséquence de ces deux facteurs, les répercussions liées à la recherche dans le domaine de l'enseignement de la prononciation peuvent être inaudibles, diluées voire inadéquates à la réalité de terrain. En parallèle, la réalité de terrain même est hors de portée du chercheur qui n'en a que des informations parcellaires, et pour qui cette réalité de terrain reste parfois au niveau du concept théorique.
- 5 Ainsi, cette communication propose de sortir de la représentation dogmatique du terrain que chaque chercheur projette sur son objet d'étude, plus ou moins inconsciemment, pour pouvoir discuter de la place de la phonétique corrective dans l'enseignement de l'oral du point de vue des enseignants. Dans cette optique, nous présenterons la structure et la philosophie de notre première enquête sur le sujet, menée auprès d'un petit échantillon d'enseignants de Français Langue Etrangère (désormais FLE) (n=17). Si la taille réduite de notre échantillon ne permet pas de dresser un tableau représentatif de la situation, ces premiers retours seront l'opportunité de soulever plusieurs axes problématiques :
- 6 Comment l'oral est-il envisagé par les enseignants en termes d'objectifs pédagogiques à court terme et en tant qu'outil idéal de communication ?
- 7 Quel est, en fonction de la formation des enseignants dans le domaine, leur ressenti vis-à-vis de leur pratique en correction phonétique ?
- 8 Ces questions, qui émanent du terrain, mettent en jeu les différents concepts du triangle didactique (matière enseignée, apprenant et enseignant) et illustrent l'écart entre des situations théoriques et la pratique effective. Cette discussion sera l'occasion d'ériger des ponts entre domaines théoriques et domaines appliqués, tant pour l'enseignant que pour le chercheur.

Présentation du questionnaire

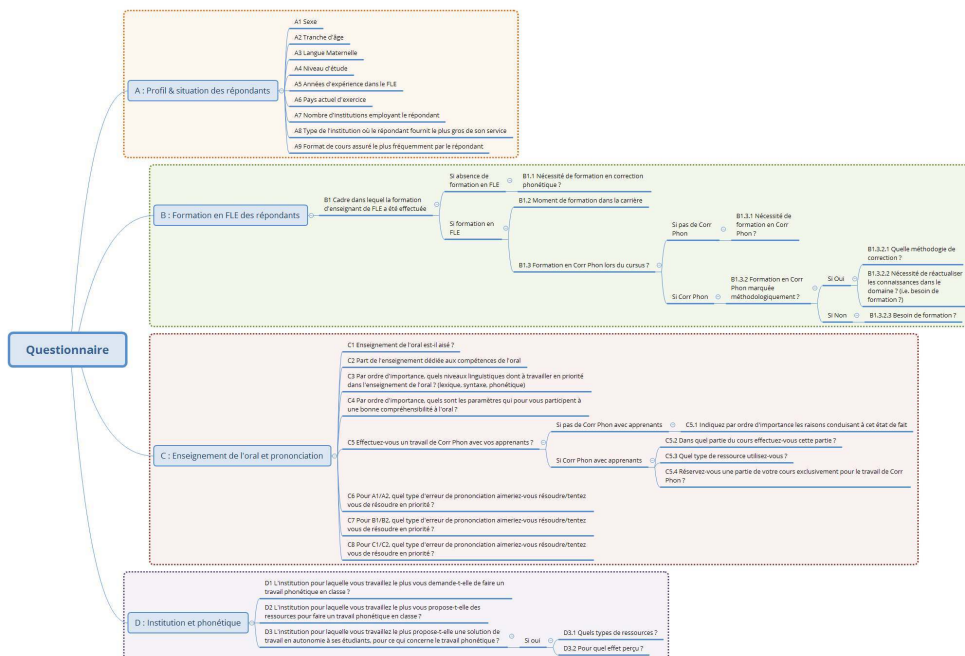
Structure et centres d'intérêts de l'enquête

- 9 La visée de notre enquête était de faire un état des lieux de l'enseignement de la prononciation en FLE dans une logique purement descriptive. À cette fin, nous avons réalisé un questionnaire en ligne (Limesurvey). En fonction de leurs réponses, les participants remplissaient de 23 à 30 items parmi lesquels il y avait 23 questions fermées, 1 échelle et 6 classements.
- 10 Notre enquête s'organise en quatre blocs thématiques distincts :
 - A. Profil et situation des informateurs
 - B. Formation en FLE des informateurs
 - C. Enseignement de l'oral et de la prononciation
 - D. Institution et phonétique
- 11 Le bloc A « *Profil et situation des informateurs* » concerne le profil général et la situation professionnelle des informateurs. Nous y recueillions quelques informations d'ordre

sociologique (âge, sexe, niveau d'étude, langue maternelle). Par ailleurs, nous recueillons également des données quant à leur expérience passée et présente dans le domaine de l'enseignement du FLE (années d'expériences, nombre d'employeurs, type d'institution le plus fréquenté, format de cours privilégié, pays d'exercice). Ces premières données visent à déterminer le contexte dans lequel les répondants intervenaient : sont-ils en situation d'enseignement endo-exolingue (*i.e.* leurs classes sont-elles homogènes culturellement) ? Enseignent-ils majoritairement face à des petits groupes d'apprenants ou de grandes classes ? Enseignent-ils leur propre langue maternelle ou une langue étrangère ? Ce premier bloc visait donc à faire ressortir une diversité de situations professionnelles qui nous semble caractéristique de l'enseignement du FLE.

- 12 Le bloc B « *Formation en FLE des informateurs* » s'intéressait à la formation en FLE des répondants, avec pour focale particulière leur formation dans le domaine de la correction phonétique. Ont-ils fait leur formation dans un cadre universitaire, en présentiel ou à distance ? ; lors de leur formation initiale ou continue, ont-ils été formé aux problématiques de la correction phonétique, etc.? Contrairement au bloc A, où chaque item était rempli par tous les répondants, les réponses données aux questions du bloc B conditionnaient les questions suivantes. Tous les chemins possibles de cette arborescence aboutissaient à la même question que nous pourrions formuler ainsi : quel que soit votre parcours de formation, ressentez-vous le besoin de suivre une formation dans le domaine de la correction phonétique ?

Figure 1 : Représentation schématique de la structure de l'enquête



- 13 Le bloc C « *Enseignement de l'oral et de la prononciation* » investigate les pratiques des enseignants ainsi que leurs représentations autour de l'oral et de la prononciation. Nous cherchions d'abord à connaître s'ils éprouvent des difficultés à enseigner l'oral ainsi que la part de leur enseignement qui est dédiée à l'oral. Par ailleurs, un autre point d'intérêt de ce bloc C était de savoir si l'enseignement de la prononciation trouve une place dans la pratique des enseignants, et si oui, sous quelle forme. En parallèle, nous nous intéressions à leur perception des paramètres qui rendent les communications orales compréhensibles

(présence d'accent étranger, d'hésitations, production d'indices prosodiques cohérents et d'une syntaxe adéquate, etc.) et à la priorité accordée à ces paramètres dans l'enseignement de la prononciation en fonction du niveau des apprenants (A1/A2, B1/B2 ou C1/C2).

- 14 Le bloc D « *Institution et phonétique* » s'intéresse à une dimension supérieure à celle du triangle didactique puisque les questions de ce bloc portent sur l'implication de l'institution dans le travail phonétique de l'enseignant. À savoir, produit-elle des injonctions aux enseignants pour qu'ils accomplissent un travail phonétique, ignore-t-elle cet aspect ou bien absout-elle les enseignants du travail phonétique en proposant aux apprenants des solutions en autonomie ? En retour, que pensent les enseignants de cette situation

Premiers résultats

- 15 Dans un premier temps, il convient de remarquer l'audience réduite de ce questionnaire. En effet, sur les 27 réponses données au questionnaire, seuls 17 répondants l'ont complété intégralement. De fait, les résultats que nous présentons en suivant constituent les prémices d'un travail de prise d'information qu'il conviendra d'étendre à un échantillon le plus large possible et de renouveler à intervalles réguliers pour suivre l'évolution de la situation de l'enseignement de la prononciation sur le terrain. Par ailleurs, notons également que le bloc D sera exclu de nos présents commentaires : d'une part la thématique de ce bloc nous semble sortir de notre propos immédiat, d'autre part, le petit nombre de réponses recueillies apporte trop peu d'informations sur l'implication des institutions dans le travail phonétique.
- 16 Les réponses données au bloc A, indiquent que nos répondants étaient majoritairement des femmes (13/17), ayant globalement un niveau master (13/17) et exerçant en France (13/17). Dans la mesure où le nombre moyen d'années d'expérience dans le FLE des répondants est de 11,06 (min = 4, max = 31, médiane = 10), nous pouvons dire de notre échantillon qu'il s'agit plutôt de professionnels expérimentés. Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'une part non négligeable de cet effectif cumule plusieurs employeurs, ce qui pourrait illustrer la relative précarité des enseignants de FLE. Cela étant dit, la plus large part de notre effectif dispense ses cours de FLE dans des structures universitaires (9/17). Il n'est alors pas étonnant que le format de cours donné le plus souvent par nos répondants soit celui du présentiel avec des groupes de 15 à 25 apprenants (10/17).
- 17 Outre le petit nombre de réponses obtenues, ces premiers résultats tendent à montrer que notre échantillon n'est pas représentatif de la variété que nous aurions attendue de la classe « enseignant de FLE », nos répondants travaillant majoritairement dans des structures universitaires.
- 18 En ce qui concerne la formation en FLE des répondants (bloc B), ceux-ci ont majoritairement suivi un parcours classique pour des enseignants de FLE, *i.e.* celui de la formation universitaire en présentiel (12/17) ou à distance (3/17), dans un contexte de formation initiale (9/17) ou continue (7/17). Un seul répondant n'avait pas de formation dans le domaine du FLE. Parmi les 16 répondants ayant suivi une formation en FLE, une large majorité a indiqué avoir été formée aux problématiques de la correction phonétique (13/16). Dans ce sous-échantillon de 13 informateurs, la méthode verbo-tonale (MVT) d'intégration phonétique a constitué le courant méthodologique dominant de la

formation au domaine pour 11 répondants, tandis que la formation de 2 répondants n'a pas eu d'orientation méthodologique particulière. Etant donné ces profils, où la plus grande part de notre effectif a reçu une formation dans le domaine de la correction phonétique, nous aurions pu attendre que les besoins formulés par les répondants en termes de formation à la correction phonétique soient réduits. Pourtant, il nous faut noter qu'un seul informateur a indiqué ne pas avoir besoin de formation dans ce domaine.

- 19 Ainsi, que les répondants aient eu ou non une formation dans le FLE, que cette formation comporte une sensibilisation ou non à l'enseignement de la prononciation, et indépendamment de la méthodologie dominante de correction phonétique apprise durant ces formations, presque tous nos informateurs ont indiqué avoir des besoins de formation en phonétique (16/17).
- 20 Le bloc C s'intéressait plus particulièrement aux pratiques des enseignants autour de l'oral et de la prononciation ainsi qu'aux représentations qu'ils en ont. Entre enseignement des compétences orales et des compétences écrites, les enseignants interrogés semblent avoir des pratiques équilibrées : ils consacrent en moyenne autant de temps à l'enseignement de l'écrit qu'à l'enseignement de l'oral. Ce dernier n'est d'ailleurs jugé ni plus facile, ni plus difficile que l'enseignement de l'écrit par une majorité de l'échantillon (9/17).
- 21 Dans le contexte de l'enseignement de l'oral, parmi trois domaines (lexique, syntaxe et phonétique) à classer par ordre d'importance, les répondants ont classé en premier choix la syntaxe (8/17), puis la phonétique (6/17) et le lexique. En second choix, les trois domaines ont obtenu le même nombre de vote (6/17 pour syntaxe et phonétique ; 5/17 pour lexique). En troisième choix, le lexique vient mécaniquement en première position (9/17), la phonétique en second (5/17) et la syntaxe en dernier (3/17).
- 22 En termes de représentation de ce qui fait une bonne compréhensibilité à l'oral, les informateurs devaient classer différents paramètres (faible accent étranger, peu d'erreurs phonémiques, bon rythme parolier, bonne syntaxe, intonations appropriées, peu d'hésitations) par ordre d'importance. En premier et second choix, ce sont les paramètres prosodiques (intonations et rythme) qui émergent en tête de classe (respectivement 10/17 et 13/17), tandis que la syntaxe et la prononciation des segments trustent la majorité des voix en troisième et quatrième choix (6/17 et 11/17). L'accent étranger et les hésitations sont relégués dans les derniers choix possibles où ils récoltent le plus de votes (13/17 et 17/17). Ainsi, dans notre échantillon, ce sont avant tout des paramètres spécifiques de l'oral qui semblent les plus importants pour nos informateurs dans la compréhensibilité des énoncés. Paradoxalement, ce ne sont pas ces paramètres auxquels nos informateurs semblent donner la priorité dans leur enseignement de l'oral, puisqu'ils disent se focaliser en premier lieu sur la syntaxe.
- 23 Enfin, dans le cadre d'un travail de correction phonétique (effectif ou souhaité) nous avons voulu savoir ce que les enseignants corrigent/souhaitent corriger en priorité. Pour ces questions, les informateurs devaient classer différents paramètres (Intonation, Phonèmes (confusion phonologique), Phonèmes (perfection), Rythme) par ordre de priorité, selon les niveaux des apprenants (A1/A2, B1/B2 ou C1/C2).
- 24 Il ressort de nos résultats que les informateurs accordent un poids plus important à la correction des erreurs au niveau segmental pour les niveaux A1/A2 et B1/B2, puisqu'ils travaillent prioritairement autour des erreurs de confusion phonologique (9/17 pour les

niveaux A et B). Le travail sur les paramètres prosodiques (rythme et intonation) arrive en second. A partir des niveaux C1/C2 seulement, les enseignants accordent une importance similaire au travail sur les paramètres prosodiques (en particulier l'intonation, 8/17) et à la résolution des erreurs de confusion phonologique (7/17).

- 25 Malgré les limites de notre enquête – notamment, la taille de notre échantillon –, des problématiques fécondes en recherche émergent de ces résultats. Par exemple, les enseignants interrogés semblent conscients de l'importance du rôle des paramètres prosodiques dans la compréhension des énoncés. Pourtant, ils indiquent également que ces paramètres ne sont pas leur priorité dans le travail phonétique du niveau A1 au niveau B2. Cette seule remarque soulève d'une part la question de l'organisation des paramètres constitutifs de l'oral entre eux, des liens qu'ils entretiennent et de leur rôle dans une finalité communicative. D'autre part, ces réponses pourraient révéler une certaine rigidité dans les pratiques enseignantes, peut être liée au contexte même de l'enseignement, à l'éclectisme méthodologique ambiant, à la formation des enseignants, aux attentes des apprenants, aux curricula ou encore aux descriptions des compétences dans le CECR dont découlent les méthodes de FLE récentes.
- 26 Par ailleurs, les réponses des enseignants concernant leurs besoins de formation dans le domaine de la correction phonétique (tant en initiation qu'en perfectionnement) mettent en exergue des problématiques récurrentes dans le domaine du travail phonétique : le développement de l'expertise des enseignants (transferts théorie/pratique), les difficultés liées à la complexité du travail phonétique plus particulièrement dans le cas de grands groupes d'apprenants, les problèmes d'évaluations et de feedback autant pour l'enseignant que pour l'apprenant.
- 27 Finalement, le problème central de la phonétique en FLE à l'heure actuelle pourrait n'être que le reflet de la relégation de cette discipline à un élément périphérique de l'enseignement : peut-on encore dans ce domaine parler d'oral, de syntaxe de l'oral, de communication, sans phonétique ? La suite de notre propos ébauche quelques éléments de réponses vis-à-vis de certaines de ces questions ouvertes en proposant une réflexion englobant la matière enseignée, l'apprenant et l'enseignant.

Regards sur la phonétique corrective : mise en perspective historique et pistes de recherche pour l'enseignement de l'oralité

De la place du travail phonétique en didactique des langues étrangères

- 28 Une mise en perspective diachronique fournit des points de repère permettant de mieux comprendre cette position décalée – tout à la fois centrale et marginale – occupée par la composante phonétique en didactique des L2.
- 29 Dans les années 1960, les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV) révolutionnent l'enseignement du FLE et des autres langues étrangères. À cette époque, la méthode articulatoire (MA) est très bien implantée dans une tradition vieille de plusieurs décennies. Elle repose sur des principes bien établis : comparaison raisonnée des sons en s'appuyant sur des schémas articulatoires ; sur cette base, exercices de mise en position des organes mobiles (langue, lèvres, luette, vibration des cordes vocales) ; contrôle auditif

permanent pour tenter de faire coïncider (comment ?) gestes articulatoires et meilleure audition du son cible (Léon et Léon, 1964 ; Léon, 1964). Les ouvrages de l'époque incluent également une dimension orthoépique définie comme les règles de la prononciation par rapport aux règles graphiques ainsi que les lois phonétiques gouvernant le système phonique de la langue. Ces manuels établissent les correspondances graphie/phonie : tableaux listes des graphies correspondant à la réalisation obligatoire d'un timbre donné, exceptions à la règle. D'où des ouvrages complexes pouvant susciter inquiétude et découragement tant chez les enseignants que chez leurs élèves (Donohue-Gaudet, 1969). La MVT est indissociable du SGAV. Elle prend le contrepied de l'approche articulatoire en stipulant que si un son est mal reproduit en L2 c'est d'abord parce qu'il est mal perçu (métaphore du crible phonologique). Elle est diffusée via La RPA (Revue de Phonétique Appliquée), de nombreux stages de formation pour les professeurs et la 1^{ère} édition du livre majeur de Renard est publiée en 1971. La MVT s'appuie sur une série d'expériences et une méthodologie précisément décrite et argumentée. Ainsi coexistent deux méthodes de correction de la prononciation : la MA réduite à quelques principes simples destinés à n'effaroucher ni l'enseignant ni l'élève ; la MVT, beaucoup plus technique, nécessitant un réel investissement du professeur. Les deux méthodes se regardent en chiens de faïence et sont pratiquées en laboratoire de langues ainsi qu'en classe.

- 30 Les années 70 sont très productives en phonétique corrective du FLE avec la parution de divers matériels pédagogiques de qualité centrés sur le rythme et l'intonation. Une dimension essentielle de l'acquisition de la matière phonique d'une L2 est ainsi mise en valeur mais soulève des problèmes. Dans beaucoup de programmes de formation de (futurs) enseignants la part belle est toujours accordée à l'analyse des voyelles et consonnes. L'intonologie se développe spectaculairement mais n'est pas prise en compte car trop récente. Ou encore elle est présentée de façon cloisonnée par rapport aux éléments segmentaux. Et les manuels de FLE ne sont pas forcément explicites dans leurs préfaces. Pour exemple, ARIEFLE (Calbris & Montredon, 1975) a constamment recours aux logatomes¹ sans en expliquer l'intérêt.
- 31 Les années 80 constituent une période noire pour la phonétique reléguée aux oubliettes par la vague des Approches communicatives (AC). Elle ne sert à rien, demande des efforts démesurés pour des résultats le plus souvent décevants. Et avoir un accent constitue un plus pour l'Autre qui ainsi revendique son appartenance à une autre culture. Car la Culture avec un grand C occupe désormais le 1^{er} plan en didactique du FLE.
- 32 L'importance donnée à la culture compte parmi les facteurs qui débouchent sur une didactique de l'oralité, beaucoup plus ambitieuse que celle de l'oral. Elle est évoquée à partir des années 1990 et théorisée notamment par Lhote (2001). Cette période voit également le retour en grâce de la phonétique. Les outrances des AC ont produit des générations d'apprenants ayant une prononciation épouvantable, ça n'est plus tenable, il faut redresser la barre. Un changement se dessine également dans la conception des manuels. Ceux-ci incluent désormais des chapitres dévolus aux différents paramètres prosodiques qu'il convient de travailler et de faire acquérir en priorité (Abry & Chalaron, 1993 ; Charliac, Motron *et al.*, 1998). Et de plus en plus, paraissent des ouvrages proposant un « mix » entre MA et MVT.
- 33 La période actuelle est dominée par l'approche actionnelle. Quand il s'agit des sons, ils appliquent les recettes habituelles de la MA : description articulatoire, exercices de discrimination auditive, rapports raisonnés phonie-graphie. Comment faire autrement ? (Kamoun & Ripaud, 2016). Concernant la prosodie, les manuels récents mettent en valeur

les diverses composantes prosodiques à acquérir mais proposent peu d'outils conceptuels et de techniques pratiques de correction. Quelles pistes envisager pour faire évoluer cette situation ?

L'enseignement de la prosodie comme support à la compréhension orale et écrite

- 34 Une des premières difficultés de l'enseignement de l'oral réside dans le fait de prendre en compte toutes les dimensions de l'oralité. En effet, apprendre à parler, c'est d'abord maîtriser l'enveloppe prosodique. Dans le développement de la langue maternelle, la structuration prosodique se met en place avant l'acquisition des autres niveaux linguistiques (phonèmes, lexique, syntaxe *etc.*) (Konopczynski, 1986 ; de Boisson-Bardies, 1996 ; Molino, 2000 ; Billières, 2002 ; Karmiloff-Smith & Karmiloff-Smith, 2003). Par ailleurs, la prosodie participe à la segmentation des énoncés en groupe de sens, jouant ainsi un rôle déterminant dans la compréhensibilité et l'intelligibilité du message, l'incidence des erreurs suprasegmentales se révélant même supérieure à celle des erreurs segmentales (Anderson-Hsieh *et al.*, 1992 ; Munro & Derwing, 1995 ; Jilka, 2000).
- 35 Ainsi, limiter l'enseignement de la phonétique à une dimension orthoépique, où l'objectif premier consiste à bien prononcer les segments tel que proposés dans de nombreuses méthodes, reviendrait à aborder le code écrit dans sa dimension scripturale uniquement. À propos du code écrit et de son lien avec l'oral, Fodor (2002) a montré que la prosodie serait utilisée en parole spontanée comme en lecture. Ainsi, même en lecture silencieuse, un contour prosodique par défaut serait projeté sur le texte écrit afin de découper ce dernier en groupe prosodiquement et syntaxiquement cohérents. Autrement dit, le lecteur ne partirait pas du texte mais ferait appel à des modèles prosodiques établis et mémorisés par la pratique orale. Dans le cas de l'apprenant, on pourrait penser qu'il projette les contours prosodiques de sa langue maternelle sur le texte en langue étrangère, handicapant ainsi considérablement le décodage et la compréhension du texte écrit dans sa L2. Par conséquent, inclure les aspects prosodiques dans l'enseignement de l'oral pourrait aider l'apprenant à l'oral, naturellement, mais aussi dans les compétences écrites (compréhension et oralisation de l'écrit).
- 36 Dans cet ordre d'idée, une précédente étude (Alazard, 2013) montrait qu'un entraînement à la correction phonétique permettait à des apprenants débutants de développer une réelle compétence en lecture, en quelques semaines seulement. Dans le cadre de ce travail, deux études longitudinales (8 semaines chacune) avaient été menées avec des apprenants anglophones de FLE, de niveaux débutant et avancé afin d'observer l'effet de l'entraînement à la correction phonétique sur la fluence en lecture oralisée. Les résultats des analyses acoustiques et perceptives montraient que seuls les apprenants ayant reçu un entraînement à la correction phonétique centré sur la sensibilisation à la structure prosodique du français dès le niveau débutant (*via* la MVT) avaient amélioré leur fluence en lecture oralisée. Nous avons observé, chez ces étudiants, entre autres, une diminution du nombre de pauses agrammaticales, une augmentation du taux d'articulation et une augmentation du débit de parole (groupes rythmiques plus longs). De plus, les apprenants étaient capables de découper un texte en groupes de sens cohérents. Ces résultats nous avaient amenés à penser que ces apprenants avaient commencé à mettre en place des stratégies d'encodage adaptées à la L2 *via* la maîtrise des patterns prosodiques du français. Cet exemple montre la nécessité d'enseigner la prosodie de la langue cible dès le

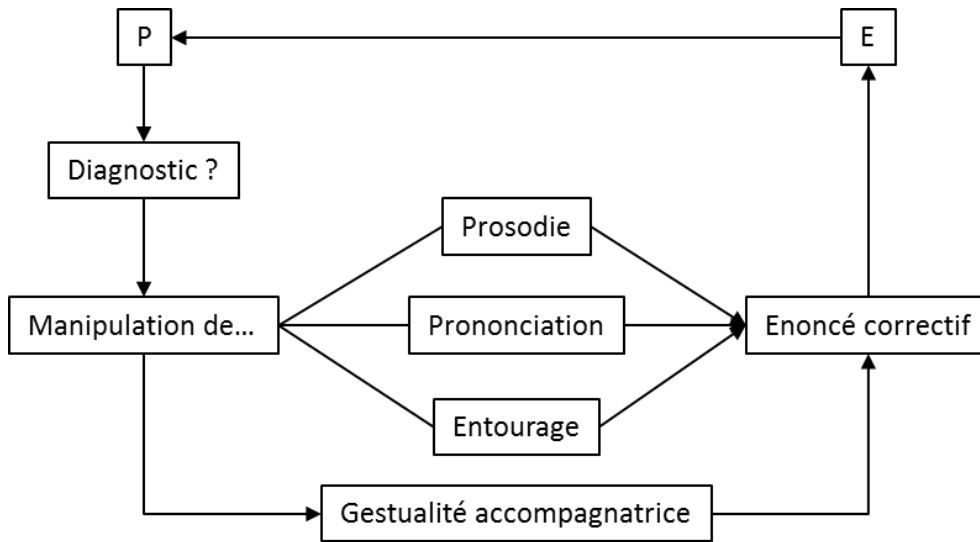
début de l'apprentissage. En effet, inclure ces dimensions de l'oralité (rythme et intonation) dans l'enseignement de manière explicite permettrait d'offrir à l'apprenant une base authentique pour la compréhension et la production de l'oral comme de l'écrit en L2.

- 37 Cette affirmation doit susciter des questionnements en termes de formation de l'enseignant sur ce qu'est le travail de correction phonétique, ses objectifs, et ses moyens pour ne pas rester au stade de vœux pieux limité à l'audience des chercheurs.

De la dimension imitative du travail phonétique : adaptation de mesures de similarité prosodique à des outils pour l'enseignant

- 38 Le but d'une correction phonétique est de parvenir à corriger une erreur de prononciation d'un apprenant. En d'autres termes, il s'agit de faire produire à l'apprenant un geste phonatoire dont le résultat sera perçu par l'enseignant comme phonologiquement juste. Cette remarque laisse entrevoir la complexité intrinsèque du travail phonétique : d'une part, les connaissances théoriques nécessaires à la mise en place de l'action didactique dépassent le niveau linguistique et relèvent plutôt d'un niveau métalinguistique (comment les sons de parole sont-ils produits et perçus par les locuteurs, etc.) ; d'autre part, ces connaissances théoriques doivent se traduire dans l'action didactique par des savoir-faire pratiques (diagnostiquer une erreur, proposer des procédés de correction, les produire...).
- 39 Ainsi, le travail phonétique demande une expertise particulière à l'enseignant d'autant plus si ce travail est envisagé comme une pratique vivante et diffuse dans l'enseignement. Si l'on prend l'exemple de la MVT dans un contexte de cours en groupe, les interactions correctives devraient être d'une durée réduite, l'acte de correction étant individuel. Cet acte correctif démarre lorsque l'enseignant remarque une prononciation défectueuse (segmentale ou suprasegmentale) sur laquelle il aimerait agir. Après avoir fait un diagnostic de l'erreur, l'enseignant propose un stimulus correctif à l'apprenant, en prenant pour principe de placer le son ciblé dans un contexte optimal pour que l'apprenant parvienne à le percevoir. L'enseignant « crée » ce contexte optimal en produisant lui-même des modulations vocales de l'énoncé original au moyen de plusieurs types de procédés (manipulation du contour intonatif, prononciation nuancée des cibles vocaliques, manipulation de l'entourage de la cible). En fonction des réponses de l'apprenant, l'enseignant doit – en temps réel – modifier ses stimuli correctifs par l'ajout, la suppression ou la modulation d'un procédé déjà utilisé.

Figure 2 : Cycle de l'interaction MVT pour la correction des phonèmes, se répétant à chaque nouvelle production de l'étudiant (E). Le professeur (P) adapte sa production en temps réel en fonction des réponses de E.



- 40 Pour pouvoir naviguer dans la boucle MVT de manière efficace (Figure 2), il est alors demandé à l'enseignant d'intégrer les principes de correction pour les produire de manière spontanée, ce qui n'est *a priori* pas une tâche aisée, notamment pour l'enseignant débutant. En effet, outre la gymnastique théorique que constitue la phase de diagnostic, la mise en œuvre des procédés de correction demande une expertise pratique. La question pour l'enseignant débutant étant de savoir si les procédés produits sont efficaces et cohérents.
- 41 La question de l'efficacité de chaque procédé correctif, et de leur cumul, ouvre au niveau de la recherche de nombreuses perspectives qu'il conviendrait d'explorer. À propos de l'adéquation entre le procédé produit et ce que préconise la théorie, il s'agit de problèmes liés à l'évaluation des paramètres phonétiques : comment évaluer/mesurer les paramètres acoustiques pertinents dans la mise en œuvre des procédés ?
- 42 À ce sujet, dans le cadre d'études sur l'imitation parolière, Nocaudie (2016) s'est intéressé à l'évaluation de la pertinence des logatomes, comme reproductions désémantisées de phrases. Ce type de procédé à dimension imitative est utilisé en correction phonétique de manière à faire ressortir les aspects rythmiques et intonatifs de la phrase originale (Billières, 2002). Dans ce contexte, nous nous sommes intéressés à l'évaluation de la similarité des contours intonatifs (*i.e.* à quel point la courbe intonative d'un logatome est semblable à la courbe intonative de la phrase modèle ?), d'un point de vue perceptif (Hermes, 1998a) et computationnel (Hermes, 1998b, Arkin *et al.*, 1991, Rilliard *et al.*, 2011).
- 43 Après avoir testé différentes métriques pour mesurer au mieux la similarité prosodique (Nocaudie *et al.* 2016a & 2016b), il a été proposé d'implémenter la métrique la plus efficace dans un environnement logiciel destiné à améliorer l'expertise de l'enseignant pour produire des logatomes (Nocaudie, 2016). Le premier module développé dans ce contexte permet par exemple d'obtenir un score de similarité intonative entre un modèle et sa reproduction.
- 44 L'idée sous-jacente au développement de ce type d'application est d'aider l'enseignant à développer son expertise pratique et vise également à lui rendre accessible la dimension

acoustique de la parole, présentée de manière à lui faire mieux intégrer les théories sous-tendant les méthodes de correction phonétique. Envisager le développement de ce type d'applications en les adossant à des formations à l'enseignement de la prononciation (par exemple le cours en ligne sur la phonétique corrective en FLE, Billières *et al.*, 2013) pourrait répondre aux besoins de formation soulevés par les enseignants dans leurs réponses à notre questionnaire.

Conclusion

- 45 Par notre questionnaire, nous nous sommes demandés où se positionnaient les enseignants par rapport à une controverse du début du 20^e siècle (Puren, 1988) où deux idées s'opposaient :
- 46 la prononciation s'acquiert de manière intuitive pour aboutir à une prononciation « claire et naturelle »,
- 47 la prononciation nécessite un apprentissage spécifique.
- 48 Les réponses obtenues à notre questionnaire montrent que les enseignants ont pris position sur le terrain vis-à-vis de ces questions : ils sont conscients des enjeux dans ce domaine et essaient de faire ce qu'ils peuvent avec les moyens dont ils disposent. L'oral occupe une bonne place dans l'enseignement des L2 et les réponses illustrent une réelle volonté de travailler les aspects phonétiques, plus particulièrement le niveau segmental. Cependant, les informateurs, quel que soit leur parcours, ont exprimé le besoin de recevoir une formation en phonétique corrective.
- 49 Ce questionnaire nous a permis d'amorcer une discussion fertile en ce qui concerne la place et la vitalité des pratiques phonétiques dans l'enseignement des L2 d'un point de vue de la recherche en didactique et en sciences du langage. Un regard en arrière sur l'évolution de la place de la phonétique corrective vis-à-vis des courants méthodologiques dominants dans l'enseignement du FLE nous a menés à évoquer l'importance des paramètres de l'oralité – ici, la prosodie – et la nécessité de les inclure dans l'enseignement, ainsi qu'en amont, dans la formation des formateurs.
- 50 Cette discussion permet d'entrevoir de nombreux développements en recherche sur :
- 51 les paramètres constitutifs de l'oral à privilégier dans l'enseignement en fonction du niveau des apprenants,
- 52 les méthodes traditionnellement décrites dans la littérature (MA et MVT), les principes scientifiques qui les sous-tendent et l'efficacité de leurs procédés correctifs,
- 53 la manière dont la formation des enseignants doit articuler exposés théoriques et transferts à une expertise pratique.
- 54 Enfin, il nous paraît particulièrement fructueux pour le monde de la recherche en didactique (et dans les sphères connexes) de développer plus avant des questionnaires permettant d'obtenir des données issues du terrain, de manière systématique, récurrente, affranchie des projections liées à nos présupposés méthodologiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D., Chalaron, M.-L. (1993). *Phonétique 350 exercices*. Paris, Hachette FLE.
- Alazard, C. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse 2.
- Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K. (1992). "The Relationship Between Native Speaker Judgements of Non Native Pronunciation and Deviance in Segmental, Prosody and Syllable Structure". *Language Learning*, n°42, pp. 529-555.
- Arkin, E. M., Chew, P., Huttenlocher, D., Kedem, K. & Mitchel, J. S. B. (1991). "An Efficiently Computable Metric for Comparing Polygonal Shapes". *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, vol.13, n°33, pp.209-216.
- Billières, M. (2016). « La phonétique corrective est-elle soluble dans la didactique ? ». In Haidar, L.A. & Llorca, R, *Recherches et applications - Le français dans le monde*, n° 60. CLE International.
- Billières, M. (2002). « Le corps en phonétique corrective ». In Renard, R. (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 118-127.
- Billières, M., Alazard, C., Astésano, C. & Nocaudie, O. (2013). « Phonétique corrective en FLE. Méthode Verbo-Tonale ». <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/>.
- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*. Paris : Odile Jacob.
- Calbris, G., Montredon, J. (1975). *Approche rythmique, intonative et expressive du FLE*. Paris : Clé International.
- Charliac, A.-C., Motron, L. (1998). *La phonétique progressive du Français*. Paris : Clé International.
- Donohue-Godet, M.-L. (1969). *Le vocalisme et le consonantisme français*. Paris : Delagrave.
- Fodor, J. D. (2002). "Prosodic Disambiguation in Silent Reading". In *Proceedings of North Eastern Linguistic Society*, n°32, pp.113-132.
- Haidar, L. A. & Llorca, R. (2016). L'oral par tous les sens. De la phonétique corrective à la didactique de l'oral. *Recherches et applications - Le français dans le monde*, n°60. CLE International.
- Hermes, D. J. (1998a). "Auditory and Visual Similarity of Pitch Contours". *Journal of Speech and Language Hearing Research*, n°41, pp. 63-72.
- Hermes, D. J. (1998b). "Measuring the Perceptual Similarity of Pitch Contours". *Journal of Speech and Language Hearing Research*, n°41, pp. 73-82.
- Jilka, M. (2000). *The Contribution of Intonation to the Perception of Foreign Accent*. Thèse de doctorat, Université de Stuttgart, Allemagne.
- Kamoun, C., Ripaud, D. (2016). *Phonétique essentielle du français*. Paris : Didier.
- Karmiloff-Smith, K., & Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

- Konopczynski, G. (1986). *Du prélangage au langage : acquisition de la structure prosodique*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, France.
- Léon, P., Léon, M. (1964, 1^{ère} éd.). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris : Hachette/Larousse.
- Léon, M. (1964, 1^{ère} éd.). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Hachette/Larousse.
- Lhote, E. (2001). *Pour une didactique de l'oralité*. Disponible en ligne à : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-445.htm>.
- Molino, J. (2000). *Toward an Evolutionary Theory of Music and Language*. The MIT Press.
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (1995). "Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech". *Language and Speech*, n°38, pp. 289-306.
- Nocaudie, O. (2016). *Imitation et contrôle prosodique dans l'entraînement à la remédiation phonétique : évaluation, mesure et applications pour l'enseignant en langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse 2.
- Nocaudie, O. & Astésano, C. (2016a). "Evaluating Prosodic Similarity as a Means Towards L2 Teacher's Prosodic Control Training". *Proceedings of Speech Prosody 2016*, pp. 26-30.
- Nocaudie, O. & Astésano, C. (2016b). « Quelle(s) mesure(s) de similarité prosodique comme évaluation de l'imitation ? ». *JEP-TALN-RECITAL 2016*, pp. 146-154.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- Renard, R. (1971, 1^{ère} éd.). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.
- Rilliard, A., Allauzen, A. & de Mareüil, P. B. (2011). "Using Dynamic Time Warping to Compute Prosodic Similarity Measures". *INTERSPEECH 2011*, pp.2021-2024.

NOTES

1. Les logatomes sont des suites de syllabes sans signification (type « dadada ») utilisées en correction phonétique pour modéliser les variations de la courbe intonative.

RÉSUMÉS

Cette communication propose d'articuler des points de vue issus du terrain et de la recherche sur la place de la phonétique corrective dans l'apprentissage des langues étrangères.

Après une première enquête de terrain qui interroge des pédagogues sur leur formation et la place de l'oral et de l'oralité dans leurs pratiques, un regard historique est porté sur les influences méthodologiques ayant mené à la situation actuelle de la phonétique corrective avant de questionner la discipline elle-même et ses acteurs (enseignant/apprenant) par le biais de recherches récentes sur l'imitation de paramètres prosodiques et le rapport entre fluence et lecture.

This communication articulates several points of views from practice and research on the state of corrective phonetics in second language learning. After a first survey discussing teacher's training and practices on oral and its constituents, we question the methodological influences leading to the current status of corrective phonetics as well as the field of study itself and its actors (teacher/learner), via recent research on the imitation of prosodic parameters and the link between oral fluency and reading.

INDEX

Keywords : oral, oral constituents, corrective phonetics, didactics of FFL, field survey

Mots-clés : oral, oralité, phonétique corrective, didactique du FLES, enquête de terrain

AUTEURS

OLIVIER NOCAUDIE

U.R.I Octogone-Lordat (EA4156), Université de Toulouse

Olivier Nocaudie est ATER au département de Sciences du Langage de l'université de Toulouse Jean-Jaurès. Docteur en Sciences du Langage, rattaché au laboratoire Octogone-Lordat (EA4156) en tant que membre associé, sa recherche interroge la dimension imitative des comportements paroliers aux niveaux segmental et prosodique, plus particulièrement dans le cadre l'enseignement/apprentissage de la prononciation en langues étrangères.
nocaudie[at]univ-tlse2.fr

CHARLOTTE ALAZARD-GUIU

U.R.I Octogone-Lordat (EA4156), Université de Toulouse

Charlotte Alazard-Guiu est maître de conférences au Département d'Etudes du Français Langue Etrangère, à l'université Toulouse Jean-Jaurès. Elle s'intéresse au développement de la fluence et à l'acquisition des paramètres prosodiques par des apprenants de FLE, avec pour objectif de faire émerger des stades acquisitionnels au niveau phonético-phonologique. Elle s'intéresse également aux implications didactiques, et en particulier, à la validation expérimentale de méthodes et d'outils de correction phonétique.
alazard[at]univ-tlse2.fr

MICHEL BILLIÈRES

U.R.I Octogone-Lordat (EA4156), Université de Toulouse

Michel Billières est professeur des universités en Sciences du Langage à l'université Toulouse Jean-Jaurès. Son principal domaine d'investigation est la problématique de l'enseignement de la prononciation en langue étrangère sur la base du FLE. Sur ce thème, il a dirigé la ressource pédagogique *UOH Phonétique corrective en FLE* ainsi que les MOOCS *Sons, communication et parole et Pratiques de l'Enseignement de la Prononciation en FLE*.
billiere[at]univ-tlse2.fr