

Comment la maîtrise phonétique se répartirait-elle sur les niveaux du cadre ? Quelles limites accorder à l'accent « étranger » ?

Nous rapportons les interventions dans leur déroulement chronologique, en essayant de restituer la dynamique des échanges. Le débat, d'une heure et demie, a été riche même s'il n'a bien sûr pas pu faire le tour de toutes les questions. Chaque intervenante a revu son texte oral pour l'adapter au code écrit de la retranscription de cette table ronde.

Marie-Christine Jamet. – *Nous commencerons par la compétence réceptive. Quelle place lui accorder dans un cursus d'enseignement ? Sur quel type de variation du français ? Comment l'entraîner ? Laissons la parole à Elisabeth Guimbretière qui m'a répondu, quand elle m'a envoyé ce qu'elle comptait dire: « la réception c'est une compétence fondamentale ».*

Elisabeth Guimbretière. – Oui, je le crois vraiment, pour un certain nombre de raisons que je vais essayer de résumer ici. De plus, ce que j'ai entendu pendant ces deux journées de colloque renforce ma conviction. La compétence de réception orale est de loin la plus importante, même si cela peut paraître paradoxal à certains, car la phonétique, ou plutôt la pédagogie de la prononciation, a tendance à privilégier la production de phonèmes et d'énoncés dans la sacro-sainte activité de répétition. Lorsqu'on apprend une langue il faut d'abord entendre, discriminer, reconnaître des phonèmes inconnus. Travailler sur la réception d'énoncés en langue étrangère, c'est s'efforcer de discriminer et reconnaître des réalisations parfois différentes d'un même phonème. Il est donc fondamental d'entraîner l'apprenant à repérer, à reconnaître à discriminer un phonème dans la multitude des variations régionales et sociales, les différences parfois subtiles d'une réalisation qui renvoie à un seul et même phonème. Ce qui nécessite bien entendu d'avoir à sa disposition des énoncés variés, tant au plan articulatoire, prosodique que discursif. De la même manière il est nécessaire d'entraîner à repérer différentes variations d'une même intonation, comme il est nécessaire de montrer par quels procédés une accentuation expressive peut se réaliser (GUIMBRETIERE & LAURENS, 2015)¹.

En termes d'activité, il est important de rester dans la perception, la discrimination et le repérage acoustique. À ce stade l'apprenant indique qu'il a entendu et qu'il est capable de distinguer, parmi d'autres informations, celle demandée. Dans cette optique, on s'efforcera, autant que faire se peut, d'en rester au repérage auditif et de ne pas demander de produire oralement ou par écrit dans le même temps. Les apprenants doivent connaître l'objet du repérage au moment où ils écoutent afin d'être dans une posture active pendant l'écoute.

Mais ne nous y trompons pas, c'est une compétence difficile, plus difficile que la compétence de production : lorsque l'on désire s'exprimer on peut avoir des énoncés tout faits à produire mais comprendre un énoncé ou une réponse s'avère complexe si on n'a pas fait un travail spécifique sur la réception d'énoncés de natifs, et pas seulement d'énoncés standard. Car ceux-ci vont s'exprimer normalement à leur rythme et avec leur prononciation qui est parfois bien éloignée du modèle appris et c'est bien là que réside la difficulté. Comme le disait Louis Porcher « je ne suis pas maître du rythme de mon interlocuteur, en revanche je garde la maîtrise de mon élocution ».

En outre, si, comme le fait Marie-Christine Jamet, on travaille sur l'intercompréhension des langues il semble alors naturel que deux interlocuteurs étrangers s'expriment chacun dans leur langue et dans cette situation, c'est bien la compétence réceptive qui doit être développée. Dans une perspective strictement méthodologique, l'écoute puis le repérage permet une meilleure appropriation des règles souvent très ou trop complexes des phénomènes du phonétisme, comme par exemple la suppression du [ə] ou les liaisons : plutôt que d'énoncer des règles difficiles à mémoriser, autant travailler avec l'apprenant l'appropriation de ces règles par le processus, bien connu en didactique, de repérage (entendre et discriminer) puis de conceptualisation (prise de conscience du phénomène et formulation de la règle).

Je crois fondamental de faire ceci dès le début de l'apprentissage encore faut-il que les enseignants soient formés et aient envie de le faire.

Lorraine Baqué – Je suis tout à fait d'accord. Travailler la compétence de réception est absolument fondamental. On l'oublie un peu trop souvent. En effet, quand on pense au travail en classe sur les aspects phoniques, on pense généralement à obtenir des étudiants une prononciation acceptable. Mais cela va bien au-delà. Il ne faut pas oublier que la première tâche de l'apprenant est de segmenter le flux sonore qu'il entend (FIELD, 2003)². C'est ainsi, par exemple, qu'il va pouvoir apprendre les mots ou les structures morphosyntaxiques de la langue-cible. C'est également ainsi qu'il va pouvoir comprendre ce qui s'est dit. Il va décoder non seulement les intentions de communication des intervenants et les actes de parole, mais également tenter d'identifier dans ce flux de parole continu les mots qu'il connaît déjà. Mais pour cela, il va avoir besoin de segmenter ce continuum sonore. Les dernières recherches montrent que cette segmentation s'opère essentiellement à partir de critères rythmiques (CUTLER, 2012)³. Or les propriétés rythmiques varient d'une langue à l'autre. Par conséquent, les apprenants vont devoir s'approprier en premier lieu le système prosodique, et tout particulièrement rythmique, de la langue-cible pour pouvoir effectuer cette segmentation de ce qu'ils entendent pour pouvoir ensuite s'approprier les différentes unités linguistiques, depuis le phonème jusqu'au mot et aux structures syntaxiques. À cela il faut ajouter qu'il est indispensable de travailler en réception les aspects intonatifs de sorte que l'apprenant puisse décoder les intentions communicatives des locuteurs, les phénomènes expressifs, mais également d'identifier les segments de parole qui constituent un ensemble syntaxiquement et sémantiquement cohérent. Étant donné l'impact de ces aspects prosodiques (accent, rythme, intonation) sur l'accès à la langue à tous les niveaux linguistiques (AKKER et CUTLER, 2003⁴ ; VANDERGRIFT, 2007⁵), ils devraient être travaillés dès les stades initiaux de l'apprentissage au lieu de les cantonner, comme cela est trop souvent le cas dans les méthodes relevant du CECRL, aux niveaux avancés.

Mais ce n'est pas le seul but d'un travail portant sur la compétence de réception en langue étrangère ou seconde. En effet, il est important de faire accéder le plus tôt possible l'apprenant au système phonologique de la langue. En effet, on n'est que trop souvent confrontés à des apprenants de niveau avancé qui prononcent globalement bien, mais qui continuent de

présenter des erreurs phonétiques fossilisées, telles que la prononciation de « le, de, me » comme « les, des, mes » ou encore qui explicitent leurs difficultés dans des phrases comme « j'ai mangé du poisson ou du poison, je ne sais jamais quel est le mot qui convient » (les deux mots étant par ailleurs bien prononcés). En effet, dans les étapes initiales, si l'apprenant acquiert des mots alors même qu'il n'a pas les compétences phonologiques nécessaires pour les stocker en mémoire avec la bonne forme phonologique, il risque de ne plus être à même de les corriger par la suite, notamment lorsqu'il s'agit de mots très fréquents, qu'il a eu l'occasion de produire et d'automatiser très souvent. Le résultat est souvent une prononciation fossilisée (SELINKER, 1972⁶), y compris lorsqu'il progresse sur la prononciation d'autres mots. Cela est d'autant plus vrai sur des mots désaccentués tels que « le, de, ne... », qui ne sont saillants (ELLIS, 2006⁷; KANG, 2010⁸) ni pour l'apprenant ni pour l'enseignant et qui font bien moins souvent l'objet de correction phonétique. Il en va de même pour la grammaire. Par exemple, dès les premières unités, il est fréquent de travailler, par exemple, les marques grammaticales de nombre. Mais souvent les apprenants ne perçoivent pas encore la différence phonologique entre « le » et « les ». Par conséquent, ils n'ont aucune difficulté à l'écrit, mais à l'oral, cette différence grammaticale ne sera acquise que bien plus tard, avec le risque de fossilisation que cela entraîne. Il en va de même pour bien d'autres exemples tels que la morphologie verbale, etc. Cela a des conséquences négatives sur la compréhension orale, mais également sur leur production orale (au niveau phonétique, mais aussi grammatical ou lexical).

Pour ce qui est des activités qui vont permettre de travailler ces compétences, il faudrait tout d'abord être très précis dans les objectifs visés. On pense aisément à la discrimination de phonèmes, mais ce n'est peut-être pas ce qu'il faut travailler en premier. En effet, nous savons désormais l'incidence qu'a la prosodie (accent, rythme, intonation) sur la production et la perception des sons (BYRD *et al.*, 2005⁹; KEATING *et al.*, 2004¹⁰). Par conséquent, ce sont ces aspects-là qu'il faudrait prioriser, de sorte à mettre les bases de la structure sonore de la langue, et de faciliter l'acquisition des phonèmes par la suite. Une fois les objectifs clairement définis, il existe une multitude d'activités qui permettent de travailler les compétences de réception. Certaines viseront la compréhension globale, d'autres des aspects plus particuliers. Pour ce qui est des compétences liées aux aspects phoniques, il est possible de faire des activités de réception au sens strict (identification, discrimination, etc.), mais ce n'est pas la seule option. Ainsi il est également possible de travailler la réception en menant à terme des activités qui font intervenir à la fois la perception et la production (répétition, productions guidées, etc.). La production n'est alors qu'un moyen d'identifier plus aisément les difficultés de perception et de pouvoir, par conséquent, mieux adapter les moyens pédagogiques pour agir sur cette perception potentiellement biaisée et ainsi contribuer à la faire évoluer progressivement. Là encore, les aspects prosodiques doivent à mon avis primer sur les sons et, par conséquent, il est conseillé de ne pas travailler les différents phénomènes de manière isolée, mais plutôt dans des énoncés communicativement significatifs. Un dernier point à prendre en compte pour ce qui est de ce qui va constituer l'input pour les activités de réception : il est aujourd'hui admis que les apprenants constituent plus facilement les représentations phonologiques de la langue cible à partir d'items très variés qu'à partir de la répétition d'items prototypiques uniques (IVERSON *et al.*, 2005¹¹; LIVELY *et al.*, 1993¹²). Il est donc conseillé d'inclure de la variabilité dans les activités visant à la constitution du système phonologique.

Pour ce qui est du dernier point, l'intercompréhension, qu'on travaille ou non dans un objectif d'intercompréhension entre langues apparentées, il y a une spécificité de la proximité linguistique lors de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (ROTHMAN, 2013¹³). D'une part, il y a des avantages certains de la proximité linguistique entre la langue cible et l'une des langues de l'apprenant pour la compréhension : par exemple, il va être capable d'accéder au sens de mots inconnus s'ils ressemblent à ceux des langues qu'il connaît. Mais, d'autre part, cela entraîne également certaines difficultés spécifiques en production : en premier lieu, la facilité de compréhension va entraîner une attention moindre sur la forme de ces mots « transparents » et, d'autre part, l'interférence entre les formes des langues source et cible augmente. Ainsi, on observe souvent que les apprenants, même de niveau relativement avancés, présentent plus d'interférences phoniques pour les mots « transparents » (noms propres, mots cognats) que pour les mots dont la forme en langue cible est très éloignée de celle des langues source. Ces phénomènes existent au niveau lexical, mais également morphologique ou phonologique (problème de l'accès à des phonèmes « similaires » vs « éloignés » de ceux des langues des apprenants, par exemple, qui est encore aujourd'hui un phénomène très débattu, cf. BEST, 1995¹⁴; FLEGE, 2003¹⁵; KUHL, 2000¹⁶).

Il y a donc une spécificité de la proximité linguistique à prendre en compte en tant qu'enseignant puisque le traitement des unités linguistiques très éloignées de celles de la langue source n'est pas le même que celui des unités plus « transparentes ».

Marie-Christine Jamet. – *Magali Boureux, spécialiste de la verbo-tonale, pourrait enchaîner sur ce que vient de dire Lorraine Baqué.*

Magali Boureux. – Je suis tout à fait d'accord sur l'importance de la perception, et de la perception du rythme à la base. Pour l'expliquer, je voudrais revenir sur le concept d'articulation évoqué par Lorraine Baqué car, en amont, il faut bien percevoir pour bien produire. Et la littérature sur le sujet montre que le développement du langage se produit à partir du développement du rythme¹⁷. Le rythme est perçu par le corps au niveau proprioceptif, corporel, des semaines avant la naissance. À la 25^e semaine de gestation, l'oreille est assez développée pour offrir un nouveau canal par lequel les vibrations sonores sont perçues au travers du liquide amniotique qui agit comme un filtre laissant passer les fréquences les plus basses. Il faut attendre que le nouveau-né voie le jour pour qu'il découvre le flux des sons articulés qui correspondent aux éléments segmentaux. Ces sons se placent sur le rythme et l'intonation qui avaient déjà été acquis par proprioception, puis par l'audition. C'est par la perception auditive que, dès les premiers instants de sa vie, l'enfant repère les sons les plus produits autour de lui et les identifie comme étant pertinents pour communiquer. Il définit les catégories sur la base des caractéristiques les plus employées, et donc utiles pour communiquer. C'est ainsi qu'un Italien forme la catégorie du [u] en localisant son articulation dans une zone postérieure et celle du [i] dans une zone antérieure. N'ayant été habitué à aucun phonème en articulation intermédiaire, les sons qu'il perçoit produits entre /i/ et /u/ sont spontanément filtrés et renvoyés à une de ces deux catégories¹⁸. C'est ce qui se produit pour le [y] antérieur bilabial caractéristique du français, que les Italiens tendent à réaliser comme un [u]. Ce traitement de filtrage perceptif spontané touche autant les phonèmes que le rythme, l'intonation, ou la gestualité. Nous filtrons tout sur la base de nos connaissances, d'où la nécessité de travailler sur la

perception avec les apprenants pour favoriser l'identification et la discrimination des spécificités segmentales et supra-segmentales.

Comment faire ? On travaille sur les traits acoustiques qui caractérisent les phonèmes en termes de clarté et de tension (RENARD, 1979 ; INTRAVIA, 2000)¹⁹. Au niveau de l'articulation, les traits acoustiques correspondent à l'ouverture de la cavité buccale, à la position des lèvres et à la zone d'articulation. Si l'on veut faire un rapprochement entre perception et articulation, on sait que lorsque le [y] est prononcé comme un [u] bilabial, par un espace buccal plus ample dû à une articulation trop postérieure, les caractéristiques sombres du phonème ont été surestimées. On va donc faciliter la discrimination du phonème /y/ en renforçant les caractéristiques claires dans le modèle qu'on va proposer. Je peux aussi renforcer la clarté du phonème en recourant à l'intonation. Quand, par exemple, notre apprenant italien nous dit /ilabu/ au lieu de /ilaby/, si je modifie mon intonation de manière à lui proposer mon phonème en sommet intonatif, comme dans la question fermée « il a bu ? », je valorise la clarté du /y/. Maintenant, si je nuance légèrement ma prononciation (je souligne « légèrement »), c'est-à-dire sans atteindre la zone de dispersion du /i/, mais que je donne à entendre un /ilabyi/ sans le faire voir, très souvent, à ce /ilaby/ que certains entendent /ilabi/, les Italiens répèteront un /ilaby/ correct. Je vais alors renforcer cette perception, cette discrimination, cette catégorisation, en invitant mon apprenant à répéter mon modèle de manière à ce qu'il identifie, automatise et catégorise ce nouveau phonème²⁰. Il m'apparaît donc fondamental de favoriser l'identification des unités pertinentes à la communication en proposant des activités d'intégration phonologique, puisqu'on est tous sourds phonologiquement aux propriétés des langues étrangères. Il s'agit d'enrichir notre système phonologique maternel avec le système étranger qui doit être appris. Le système français est évidemment plus complexe si on le compare à celui de l'italien, car il possède des phonèmes plus centraux, comme [y] et [ø], qui partagent des traits labiaux et articulatoires avec [i] et [u] pour le premier et [e] et [o] pour le second. Toutefois, le fait de partir de l'identification de ces nouvelles catégories phonémiques permet par la suite d'améliorer nettement l'écrit et la compréhension.

Alors pourquoi faut-il partir du rythme et de l'intonation, comme l'a déjà dit Lorraine Baqué ? Tout d'abord parce que ces éléments supra-segmentaux permettent de caractériser le français par rapport à l'italien de manière plus évidente et immédiate. Ce sont les premiers éléments par lesquels on reconnaît une personne étrangère, avant même d'entendre les phonèmes qu'elle produit, puisque les éléments suprasegmentaux forment la structure qui rythme, scande et assure la cohésion mélodique des unités de sens, indépendamment du sens transmis par les éléments segmentaux (FRAZIER, CARLSON, CLIFTON, 2006)²¹, ceci d'autant plus que la similarité entre les systèmes phonologiques italiens et français est exacerbée au niveau segmental par le principe de surdité phonologique qui amène à interpréter les caractéristiques étrangères sur la base de son propre système maternel. De plus, les Italiens aiment le rythme et la musicalité du français tandis que, par contraste, ils sont découragés par la difficulté de l'écrit. Il apparaît donc important de valoriser ces aspects suprasegmentaux qui s'avèrent à la fois intéressants au plan phonétique et plaisants au plan affectif. Ce double avantage est renforcé au niveau cognitif par le fait que le rythme et l'intonation sont aussi les éléments les plus ancrés dans l'individu, puisqu'ils sont acquis quelques semaines avant sa naissance, donc bien avant qu'il ne commence à percevoir les caractéristiques phonologiques. Ainsi, si on valorise d'emblée l'isosyllabisme du français, c'est-à-dire sa régularité rythmique, en travaillant sur le rythme et les unités intonatives, on permet aux apprenants d'aborder la langue par une spécificité qui a l'avantage, non seulement d'être appréciée, mais aussi de servir de macro-structure sur laquelle les phonèmes du français sont plus facilement intégrés à l'oral (BOUREUX, 2012)²². Une fois que la discrimination des phonèmes spécifiques a été assurée par le rythme et l'intonation, il est plus simple d'aborder l'enseignement du rapport grapho-phonologique du français, c'est-à-dire la complexité de la correspondance entre les phonèmes et leurs transcriptions orthographiques, contrairement à l'approche partant de l'écrit qui amène souvent les Italiens à prononcer chacune des lettres indépendamment des règles grapho-phonologiques du français.

Marie-Christine Jamet. – *Il serait difficile de ne pas être d'accord, mais comment fait-on pour former les professeurs de langue maternelle italienne qui vont enseigner le français et ne sont pas conscients eux-mêmes de leur propre accent ?*

Magali Boureux. – Je dirais qu'il faut leur permettre, à eux aussi, d'accéder à ce nouveau système ; il faut les aider à mieux prononcer la langue qu'ils enseignent. Notre langue maternelle est enracinée en chacun de nous. Eux doivent absolument parvenir à proposer une langue étrangère avec un accent qui soit satisfaisant au niveau affectif aussi, car leurs apprenants doivent être heureux d'apprendre un français qui soit un français et non un pseudo-italien ou un pseudo-dialecte italien. On entend parfois plus de différences entre le dialecte italien et l'italien de certains professeurs de français qu'entre l'italien et leur français, ceci parce qu'ils ont appris le français à l'écrit. Leur français est tellement italianisé qu'il en a perdu ses caractéristiques. C'est là qu'il semble important d'œuvrer afin de former les professeurs eux aussi, en améliorant leur prononciation le plus tôt possible, en particulier à l'université, puis en leur enseignant à corriger la prononciation de leurs futurs apprenants.

Marie-Christine Jamet. – *Il faut donc une formation spécifique pour les enseignants ?*

Magali Boureux. – Tout à fait.

Lorraine Baqué. – Lorsque l'on parle de la formation des enseignants, on souhaiterait qu'ils aient une prononciation aussi proche de celle des natifs que possible. On peut d'ores et déjà se poser la question de savoir quel est le modèle de « natif » que l'on souhaite dans ces cas-là. Mais au-delà de la problématique du « modèle », il est surtout important de former la perception des enseignants : non seulement pour qu'ils puissent discriminer tous les aspects phonologiques (prosodiques et phonémiques) pertinents de la langue qu'ils sont amenés à enseigner, mais encore et surtout pour qu'ils soient à même d'établir des diagnostics pertinents et adaptés des productions de leurs apprenants de sorte qu'ils puissent ensuite définir les objectifs pédagogiques et programmer les activités susceptibles de les aider à les corriger. Cela concerne, bien entendu, les professionnels qui enseignent une langue autre que leur(s) langue(s) maternelle(s), mais tout autant les enseignants natifs. En effet, le but de ces diagnostics n'est pas seulement de qualifier les productions de leurs apprenants en termes de correct/erroné ou d'acceptable/non acceptable, mais également d'identifier la source des difficultés de leurs apprenants, de manière à pouvoir y remédier par la suite. Beaucoup d'enseignants non natifs sont inquiets car ils considèrent qu'ils ont

gardé un « petit accent ». Il va de soi que c'est plus simple quand cela n'est pas le cas, mais ils peuvent y suppléer en ayant recours à la multitude de moyens pédagogiques qu'ils ont à leur disposition pour utiliser autre chose que leur prononciation comme modèle pour leurs apprenants. Par contre, il n'existe, à ma connaissance, aucun recours capable de les remplacer pour établir le diagnostic des difficultés de leurs apprenants et pour définir un programme pédagogique efficace.

Marie-Christine Jamet. – *Je voudrais revenir sur la perception pure. D'après ce qui vient d'être dit, il y aurait donc un modèle, le /y/ par exemple, or avec Isabelle Racine, on a une ouverture vers une variabilité des modèles...*

Isabelle Racine. – J'aimerais rebondir sur ce qu'a mentionné Magali Boureux précédemment concernant le modèle présenté à l'apprenant. Elle a en effet expliqué que l'enseignant peut adapter légèrement la prononciation d'un phonème particulier (le /y/ p. ex.) afin d'en faciliter la perception par l'apprenant, en fonction des particularités de sa L1. La question de la variabilité des modèles auxquels est exposé l'apprenant va tout à fait dans ce sens. Certaines études (par exemple, IVERSON, HAZAN & BANNISTER, 2005)²³ ont en effet montré, notamment pour la perception des liquides de l'anglais par des apprenants japonophones, que le fait de les exposer à des modèles variés, produits par des locuteurs divers, et donc des voix différentes, semble favoriser la discrimination des deux phonèmes. La catégorisation phonologique est en effet un processus psycholinguistique complexe, basé sur des indices acoustiques qui sont variables, mais qui doivent au final correspondre à un seul phonème de la langue cible. L'idée de cet entraînement, en perception, par le biais de voix multiples, est donc qu'en exposant les apprenants à des exemplaires diversifiés en termes d'indices acoustiques (par exemple des réalisations de /t/ avec plus ou moins de friction, plus ou moins de sonorité, etc.), cela leur permet de construire une catégorie phonologique, pour un phonème donné, plus riche et de mieux en délimiter les frontières. Ainsi, lorsqu'un apprenant italoophone ou hispanophone perçoit les voyelles fermées du français, son espace vocalique dans cette zone comprend deux catégories, l'une pour /i/ et l'autre pour /u/. Pour le français, il devra redimensionner son espace vocalique, de manière à délimiter un nouvel espace correspondant à /y/, catégorie phonologique qui n'existe pas dans sa L1. Les modèles d'acquisition phonologique en L2 montrent que c'est possible. Pour le *Speech Learning Model* (FLEGE, 1987 ; FLEGE *et al.*, 2003)²⁴, les sons « nouveaux », qui n'existent pas dans la L1 des apprenants, ne sont d'ailleurs pas les plus difficiles à acquérir car suffisamment éloignés acoustiquement pour qu'ils puissent être perçus comme différents. Cependant, le défi reste de savoir comment délimiter les frontières de cette nouvelle catégorie phonologique. Si l'on est exposé à des réalisations de /y/ peu différentes, l'espace dévolu pour cette catégorie phonologique sera plus restreint que si l'apprenant est exposé à des réalisations multiples, comprenant une grande variété d'indices acoustiques. Cette variabilité peut se traduire par une exposition à des voix différentes mais également à des accents différents. Exposer un apprenant à des /y/ produits par des locuteurs de différentes régions de la francophonie lui permettra de construire une nouvelle catégorie phonologique plus vaste, plus stable et avec des frontières bien délimitées. Dans cette conception, la variation peut donc jouer un rôle important au niveau de la perception, qui va au-delà des représentations subjectives que l'on peut habituellement entendre, du type « c'est joli/pas joli », « c'est lent/rapide ». L'intérêt de l'exposition à la variation ne se situe pas sur le plan sociolinguistique ou de ce qui est « éthiquement correct » mais bien au niveau cognitif.

Il y a un point sur lequel j'aimerais également revenir, qui a été abordé par Lorraine Baqué, c'est le fait que les apprenants rencontrent souvent des difficultés avec les mots grammaticaux, qui sont moins saillants prosodiquement. Un aspect qui me semble fondamental est le rôle du support écrit dans l'apprentissage. On a en effet très souvent tendance, lorsque les apprenants font des exercices au laboratoire de phonétique, à leur laisser – ou même à les encourager à – utiliser le support écrit qui accompagne les exercices. Leur perception de l'oral est de ce fait toujours accompagnée par le support visuel qui clarifie justement ces mots grammaticaux et permet de désambiguïser « de », « des », « du », « d'un », etc. En essayant de faire travailler les apprenants sans ce support visuel, ce qu'ils n'aiment pas en général car cela les désécurise, cela se remarque immédiatement dans leur production, au niveau justement des mots grammaticaux notamment, dont la production devient tout de suite problématique, alors qu'elle pouvait ne pas l'être avec l'appui de l'écrit. Ces erreurs de production reflètent, à mon sens, un problème de perception de ces mots grammaticaux, moins saillants prosodiquement et aussi moins importants au niveau du contenu. L'écrit a donc ici un effet négatif car en permettant aux apprenants de percevoir les phonèmes en s'appuyant toujours sur la graphie, on fige certaines erreurs au début de l'apprentissage, qui sont difficiles à corriger par la suite. Cette observation n'est absolument pas nouvelle puisque c'était justement l'un des principes de base de la méthode SGAV (Structuro-globale-audio-visuelle) dans les années 1960, qui proposait une exposition initiale à la langue orale uniquement, sans support écrit. Dans le corpus IPFC-espagnol que nous avons constitué à Genève et qui est composé des données orales de 40 apprenants espagnols de FLE, nous avons une apprenante avec une excellente prononciation. Or, elle n'a jamais étudié le français à l'école mais l'apprend, dans le cadre d'un post-doctorat en biologie qu'elle effectue à Genève. Son travail se déroule en anglais mais le français est la langue utilisée par ses collègues. Elle n'a donc aucune exposition à l'écrit – qu'elle dit elle-même ne pas savoir lire du tout – et l'apprend uniquement oralement. La compétence qu'elle atteint en production nous a amenés à réfléchir aux enjeux liés à l'utilisation du support graphique au long de l'apprentissage. La réflexion autour de cette question, cruciale pour la méthode SGAV, s'est donc perdue avec le temps et n'est plus, à mes yeux, suffisamment thématifiée et réfléchie. On part du principe, comme le relevait Billières (2005)²⁵, qu'il suffit à l'apprenant de transférer ses compétences de lecture en L1 à la L2. Si on comprend aisément que cela pose des problèmes aux apprenants dont le système d'écriture/lecture est très différent (ex. pour les apprenants japonophones²⁶ ou sinophones), on oublie parfois que cela peut également être un problème pour des apprenants disposant d'un système alphabétique identique mais dont la correspondance phonie-graphie est transparente, ce qui n'est pas le cas du français. On revient également ici au modèle SLM (*Speech Learning Model*), qui montre que ce qui est similaire mais pas identique est généralement plus difficile que les traits nouveaux.

Marie-Christine Jamet: – *Seriez-vous vraiment pour que, la première année d'apprentissage, on prévoie un temps d'immersion totale avant de produire ?*

Elisabeth Guimbretière : – Oui tout à fait, et je pense qu'il faut mettre en place une progression dans l'apprentissage du phonétisme, on commence comme je le disais par écouter, discriminer, reconnaître et j'ajouterais un autre type d'activité permettant de sensibiliser les élèves aux traits pertinents du système phonologique à travers les images mentales et la gestuelle associée à la prononciation. Pour cela, il faut armer l'enseignant, c'est-à-dire faire en sorte que l'enseignant soit

formé à toutes les techniques d'apprentissage et de remédiation concernant l'acquisition d'un nouveau système phonologique (HAIDAR & LLORCA, 2016)²⁷. Or actuellement je ne sais pas comment on leur apprend la phonétique et la pédagogie de la prononciation.

La salle : On ne la leur apprend pas !

Elisabeth Guimbretière : – À l'heure actuelle, il y a des manuels qui peuvent aider l'enseignant, encore faut-il que celui-ci soit conscient de l'importance de la prononciation dans l'enseignement d'une langue et adhère au projet de mettre en place, dès le début, un apprentissage effectif de la prononciation. Pour lui-même, il est fondamental qu'il surveille sa « surdité phonologique », car très vite l'enseignant devient sourd aux erreurs de ses apprenants. Il n'entend plus les interférences commises par ses élèves, il rétablit automatiquement in petto la prononciation juste sans prendre le temps de corriger l'élève et laisse donc passer dans la production orale des erreurs qui vont se fossiliser.

Marie-Christine Jamet : – *Il va falloir refaire tous les livres ? D'ordinaire on développe les compétences du Cadre en parallèle...*

Magali Boureux. – Je commence mes cours de 60 heures par une douzaine d'heures de pur oral. Je fais interagir, répéter en chœur, un par un, en variant la modalité de manière à ne pas lasser. C'est dérisoire si on considère le temps que l'on met à apprendre notre langue maternelle, mais cela représente un sixième du cours. Lors de mon premier cours, j'explique immédiatement ma démarche, en français puis en italien pour établir un accord avec mes étudiants. Je leur explique que le temps de l'oral n'est pas du temps « perdu », mais du temps « investi » sur leur apprentissage de l'oral, de l'écrit, sur leur compréhension orale et leur compétence de communication. À partir de là, ce que je propose en cours ainsi que lors de mes formations, c'est de communiquer directement à l'oral, en recourant aux interactions directes, « comment tu t'appelles ? Je m'appelle..., et toi ?... ça va ? ça va ! tout va bien ? tout va bien ! tu vas bien, je vais bien. » Je propose des dialogues oraux enregistrés, avec des images comme support pour la situation de communication, mais sans aucune écriture, tandis que je leur fais apprendre la conjugaison, le lexique, les actes communicatifs... Ils automatisent et apprennent à employer tout un matériel lexico-morpho-syntaxique de manière quasiment autonome au moment où je commence à aborder l'écrit. Lorsque j'aborde l'écrit, je le fais sur la base des dialogues que j'avais déjà proposés en invitant à se rappeler la manière dont on les a appris tandis que je leur fais découvrir la complexité de leur transcription en français (comment vous le dites ? /boku/ et là, vous le reconnaissez : « beaucoup ! » regardez comment ça s'écrit, mais ça se dit simplement /boku/).

Petit à petit, ils comprennent qu'ils peuvent se baser sur leur mémoire auditive pour reconnaître les transcriptions orthographiques. Ils donnent une identité à ce qu'ils perçoivent et le restituent à l'écrit. C'est une démarche inverse par rapport à l'écrit qui est dangereux, notamment pour le français, une langue aussi voisine de l'italien...

Marie-Christine Jamet : – *Mais on ne part pas toujours de l'écrit dans l'enseignement communicatif traditionnel ! Le premier document des unités est le plus souvent un document oral. Certes, il y a aussi l'écrit dans une même unité didactique, mais à des moments distincts...*

Magali Boureux. – C'est trop rapide, on ne peut pas introduire l'écrit dès la première heure. Il faut du temps pour créer des automatismes à l'oral. Il faut aussi avoir le temps de faire éprouver le plaisir de parler la langue, de bien la prononcer, et donner une compétence orale d'interaction (BOUREUX, 2016)²⁸. Ce n'est qu'ensuite qu'on peut présenter aux élèves la manière de l'écrire pour leur expliquer qu'on a cette divergence. Lorsque les enseignants expliquent comment articuler le /y/, l'apprenant a du mal à l'intégrer dans l'acte communicatif. Il risque d'hésiter avant de le prononcer, car il n'est pas naturel de chercher à contrôler l'articulation. Rappelons qu'on n'est pas conscients des mécanismes sous-jacents à l'articulation qui, de plus, est soumise au contexte coarticulatoire dans lequel se place le phonème en question. C'est pourquoi il vaut mieux enseigner l'oral en contexte, en prenant en considération l'interaction langagière et communicative (BILLIÈRES, 1989)²⁹. C'est beaucoup plus efficace. Certains de mes étudiants lisent parfaitement au bout de 30h de cours parce qu'ils ne se basent plus sur la manière dont le mot est orthographié à partir de l'italien, mais à partir du nouveau système qu'ils se sont créé pour le français.

Marie-Christine Jamet : – *Nous sommes en train de parler d'étudiants débutants que l'on forme. Sur l'arc temporel de leur programme d'étude du FLE, peut-on imaginer une progression ou bien le système phonologique doit-il être acquis très vite en totalité pour éviter la fossilisation ?*

Lorraine Baqué. – Comme je l'ai dit précédemment, il me semble que les bases du système phonologique (prosodique et phonémique) doivent être acquises très vite. Néanmoins, l'ordre dans lequel vont se produire ces acquisitions est également important. Tout d'abord, comme c'est le cas pour la réception, il est à mon avis tout à fait indispensable de travailler de manière prioritaire la prosodie (accent, rythme, intonation). C'est au sein de ces structures rythmiques que l'on pourra ensuite travailler les phonèmes. En effet, comme nous l'avons déjà indiqué, la production des sons varie en fonction de la position au sein de la structure prosodique et, de plus, on pourra ainsi s'appuyer sur la prosodie comme technique de correction pour les sons.

Pour ce qui est des objectifs phonémiques, il serait également utile de prévoir une progression. En effet, il est fallacieux de se dire que lorsqu'on travaille un phonème, on ne fait que cela. En fait, en modifiant la production d'un phonème, on modifie nécessairement la perception qu'en a l'apprenant, et, par voie de conséquence, les limites des représentations des autres phonèmes. Pour ne prendre qu'un exemple, si l'on vise à corriger le /ʃ/ d'un apprenant hispanophone, il faut d'abord s'assurer que l'on a bien réduit les limites de son /s/ pour les adapter à celles du /s/ français. Ce n'est qu'alors qu'on pourra corriger de manière efficace le /ʃ/. Il en va de même pour les voyelles. Par conséquent, il semble utile de commencer par les phonèmes « extrêmes » du système (par exemple, les voyelles /i/, /u/, /a/) et d'introduire progressivement les phonèmes plus « internes ». Cela implique de programmer une progression dans les objectifs phonétiques, de sorte à, d'une part, gagner du temps, et d'autre part, à ne pas devoir défaire les apprentissages précédents dans une phase ultérieure. Donc, il y

a une vraie progression, à concentrer cependant au début. La seule fois où j'ai tenu trois mois en ne faisant que de l'oral avec 60 étudiants, j'ai obtenu un excellent résultat, mais de la part des étudiants, cela a été très difficile. Il y a un problème de mémoire, sans écrit, ils ont peur de ne pas mémoriser ce qui a été fait en classe, et c'est une source d'inquiétude. Il faut qu'ils acceptent d'être dans l'incertitude et il faudrait changer un peu le mode d'évaluation traditionnel.

Je voudrais rajouter deux points qui me semblent importants. Le premier, que j'ai déjà mentionné concernant la réception, est l'importance de travailler dans le cadre d'énoncés significatifs plutôt que de manière isolée. Cela permet d'intégrer à la fois les aspects prosodiques et phonémiques et d'augmenter la fluence des apprenants (DERWING *et al.*, 1998³⁰ ; TROFIMOVICH et BAKER, 2006³¹). Le deuxième est également lié à la fluence. Il est fréquent de voir des apprenants, y compris très avancés, qui ne présentent presque plus de difficultés phonétiques, identifiés comme « étrangers » par la manière dont ils produisent les pauses pleines (par exemple, des hispanophones qui produisent « eh » au lieu de « euh »). On oublie trop souvent que c'est quelque chose que les apprenants doivent acquérir, de préférence très tôt, étant donné la fréquence de ces phénomènes et l'impact que cela a sur la fluence perçue. C'est donc un aspect qu'il ne faudrait pas négliger de travailler en classe.

Marie-Christine Jamet. – *Je voudrais revenir sur le problème de la variation diatopique. On a dit qu'il est bon de donner des modèles différents pour aider à la discrimination du point de vue psycholinguistique. Mais est-ce que, si on expose les apprenants à de la variabilité, on ne prend pas le risque de générer des effets négatifs au niveau de la production, par absence d'un seul modèle ?*

Isabelle Racine. – Un aspect fondamental est de dissocier perception et production, en expliquant bien dès le départ l'intérêt d'utiliser la variation au niveau cognitif et non pas sociolinguistique. Ainsi, on ne fera par exemple jamais d'exercices dans lesquels on demande aux apprenants de reproduire un accent. Il est bien clair que l'apprenant produira le français auquel il est le plus exposé. Vouloir apprendre/enseigner la prononciation du français « standard », pour autant qu'elle existe réellement, est une fausse question. Cela pose premièrement la question de la compétence de l'enseignant qui, s'il est suisse, belge, québécois, tunisien ou du Midi de la France, ne peut pas se transformer subitement en locuteur disposant du système phonologique décrit comme « standard ». En outre, en immersion, l'apprenant va s'imprégner de ce qu'il entend autour de lui. Nous l'avons par exemple observé dans le corpus IPFC-espagnol que nous avons récolté, pour les apprenants en immersion, à Genève. Les contours prosodiques qu'ils produisent possèdent très clairement les caractéristiques décrites pour les variétés suisses romandes. En immersion, le modèle diatopique sera très clairement celui de l'environnement qui les entoure. Pour les apprenants qui ne sont pas en immersion, les enseignants jouent un rôle central, auquel s'ajoute celui des supports audio utilisés pour l'apprentissage. C'est là où la variation peut également jouer un rôle, par le biais de matériel authentique permettant d'introduire la diversité à travers les différentes variétés de français. Et c'est là où le travail effectué en linguistique de corpus, et plus spécifiquement dans le domaine de l'oral (description de la syntaxe de l'oral, des variations lexicales, des caractéristiques prosodiques, etc.), peut être exploité. J'ajouterais cependant ici que, si les connaissances au niveau linguistique sont là, elles demandent encore à être transposées de manière à rendre ce travail accessible aux enseignants. Un important travail de didactisation des corpus oraux doit donc être effectué, mouvement qui est en route depuis quelques années, mais sans encore de véritable répercussion sur le matériel pédagogique.

Par exemple, dans les méthodes on trouve encore des activités de discrimination entre *brun* et *brin*. Or aujourd'hui, on peut se demander pourquoi les introduire. Il semblerait que les concepteurs de manuels en France ont des normes, des exigences, et qu'il serait difficile de les faire changer ?

Elisabeth Guimbretière. – Je ne crois pas que les éditeurs de manuels nous obligent à avoir de telles exigences sur les normes de prononciation, certains peut-être mais en tous les cas pas tous. Si on envisage de travailler en phonologie avec les élèves, au niveau 1, un programme minimal pourrait comprendre les grandes catégories vocaliques et deux ou trois phénomènes particuliers du français. On peut alors résumer le système vocalique phonologique en 3 étapes, la première étape permettrait de travailler la distinction entre : i/y/u, la seconde les 3 archiphonèmes [E/E/O] regroupant l'opposition phonologique entre les voyelles ouvertes et les voyelles fermées [ø/œ/ ; /e/ɛ/ ; /o/ɔ/] et enfin la 3^e étape s'intéresserait aux 3 voyelles nasales [ã/õ/ẽ/]. Dans un second temps on pourrait aborder certains phénomènes phonétiques à partir d'un corpus d'énoncés permettant la prise de conscience, la reconnaissance puis la conceptualisation du phénomène, comme par exemple les règles de suppression du /ə/, l'élision de certains phonèmes dans les formes verbales, ou l'existence de différentes liaisons catégoriques variables ou erratiques. Si les bases phonologiques sont maîtrisées par les apprenants, par la suite l'enseignant pourra approfondir l'acquisition du système phonologique plus facilement, surtout s'il forme des interprètes ou de futurs enseignants.

Magali Boureux. – Par rapport aux archiphonèmes d'un public d'italophones, il est fondamental de faire acquérir le /y/ et le /ø/ car ils sont pertinents pour la communication. Concernant les nasales, je ne les traiterais pas dans un premier temps comme un problème segmental, phonologique, mais comme un problème de rythme. Lorsque les Italiens disent « je vais bien » c'est qu'ils allongent et relâchent excessivement la production du phonème vocalique et y ajoutent le phonème consonantique nasal. Si on rétablit le rythme de la parole et qu'on fait prendre conscience de l'isosyllabisme du français, on peut, par le rythme, absorber l'épenthèse du /m/ ou /n/ et améliorer la prononciation de ces/õ, ẽ, œ, ã/. La différence entre un phonème et l'autre vient après ; on s'intéresse dans un premier temps aux archiphonèmes, aux phonèmes les plus utilisés et les plus pertinents pour faire la différence. Mais attention à ne pas confondre archiphonèmes et rythmes. Si on considère le schwa, la plupart du temps on parle de rythme, pas de phonème : on peut éliminer le /ə/ devenu /e/ : « je vais bien » > « j'vais bien », ce qui permet d'éliminer ce /e/, de le faire tomber et, par là, de le recentrer. Attention toutefois, car il n'est pas possible de tout éliminer : « je te le redis » présentera toujours au minimum 2 /ə/ : « j'te l'redis/Je t'le r'dis » selon le principe articulatoire distributionnel qui amène à ne pouvoir éliminer qu'un des deux schwas placés dans deux syllabes voisines.

Marie-Christine Jamet. – Par rapport à la phonétique, comment le professeur doit-il intervenir, comment corrigera-t-il la phonétique ? Est-ce qu'il intervient avant, après, est-ce qu'il fait une correction immédiate, est-ce qu'il les enregistre ? Comment faire ?

Elisabeth Guimbretière. – Il faut utiliser la gestuelle. La formation des futurs enseignants doit permettre en premier lieu d'aiguiser leur regard et leur écoute (TELLIER & CADET, 2014)³². On leur apprendra à regarder la position corporelle des élèves, pour récupérer la corporalité et la gestuelle et les mettre au service de la prononciation. Il n'y a pas besoin d'interrompre les élèves pendant l'interaction, il suffit d'un signe de la main, d'une mimique (langage mis au point par l'enseignant en début d'apprentissage, lors de la sensibilisation aux traits pertinents des phonèmes à acquérir), celles-ci se superposent à la parole de l'apprenant sans l'interrompre, gestes et mimiques vont alors signaler et rectifier en permanence les interférences, non seulement pour celui qui parle mais aussi et tout autant pour les autres apprenants qui écoutent.

Lorraine Baqué. – Bien sûr je suis entièrement d'accord avec l'importance de la corporalité qui me semble centrale comme technique et appropriation de la langue. Mais il y a un autre problème concernant les compétences interactives : il me semble que la première chose dont l'enseignant (et l'apprenant) a besoin, c'est de critères d'évaluation spécifiques des aspects liés à l'interaction, et qui sont susceptibles d'être différents de ceux des activités de production et de réception. Cela permettrait aux apprenants de se focaliser non plus exclusivement sur la « correction linguistique », mais plutôt sur ce qui fait le succès de l'interaction elle-même (relation entre les intervenants, adaptation à la situation de communication, pertinence, aspects affectifs et expressifs, capacité de détecter les ruptures communicatives et d'y remédier, coopération entre les intervenants, etc.).

Par ailleurs, pour que tout cela soit possible, il faut s'assurer que nous sommes à même de créer une interaction aussi réelle que possible. C'est ainsi que l'on pourrait privilégier les valeurs inter-communicatives, les aspects affectifs, la validité des intonations comme marques d'intentions communicatives, etc. Il faut avoir un espace où travailler ces aspects interactifs, pour pouvoir les travailler et les évaluer. Cela ne veut pas dire qu'il faudrait omettre dans ce cas-là les aspects phonémiques, lexicaux ou autres, mais à mon avis, dans ce type de tâche, il faudrait qu'ils soient évalués plus en termes d'intelligibilité, de compréhensibilité et d'efficacité communicative que de correction à proprement parler. L'aspect normatif serait alors réservé à l'évaluation d'autres tâches de production, par exemple.

Isabelle Racine. – La question de savoir comment procéder pour évaluer l'oral, qui rassemble des compétences diverses, est complexe. Faut-il évaluer – et est-on capable de le faire – simultanément les différents aspects d'une production orale (forme et contenu, avec, au niveau de la forme uniquement, syntaxe, lexique, prononciation tant au niveau segmental que suprasegmental) ou doit-on les évaluer séparément ? La question de la place et de l'importance de la prononciation dans l'évaluation de la production orale, qui est complexe, se pose également. En effet, nous avons constaté, dans les différentes approches de l'évaluation de l'oral que nous avons testées dans notre institution à Genève, que les enseignants tendent à prioriser souvent les aspects grammaticaux dans l'évaluation, sans évaluer directement la prononciation, mais que cette dernière joue tout de même un rôle puisqu'elle peut contribuer à rendre un passage incompréhensible, ce qui va être évalué comme une erreur par les enseignants. Faire évaluer, par exemple lors d'un examen oral, la prononciation indépendamment des autres compétences par un enseignant spécialisé et tenter ensuite de noter globalement la production orale n'a pas montré des résultats convaincants non plus, notamment en raison du caractère artificiel de cette procédure. Cela ne correspond pas en effet à ce que fait un auditeur dans la vie réelle, lorsqu'il écoute un apprenant. L'usage de la vidéo ou de l'enregistrement, bien que coûteux en temps, semble intéressant car il offre la possibilité de réécouter plusieurs fois la production afin de se concentrer sur des aspects différents à chaque écoute. Il permet dans ce sens de fournir un retour le plus exhaustif possible à l'apprenant. L'enregistrement peut également permettre à l'apprenant lui-même de se réécouter en se concentrant sur les différents aspects de l'oral. Toutefois, cette procédure très coûteuse en temps à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant, est parfois en inadéquation avec les objectifs institutionnels et les contraintes temporelles imposées.

Enrica Galazzi. – Puis-je poser une question qui me tracasse ? La variation du /R/ en français est très importante, je crois qu'on a recensé plus de 20 variations possibles. J'ai un étudiant qui garde malgré tout son /R/ italien, vais-je le sanctionner ? La majorité des professeurs italiens sanctionnent ce type de /R/.

Elisabeth Guimbretière. – Mais non surtout pas. Je ne vois pas pourquoi le /r/ italien poserait un problème de compréhension. Je vais vous donner un exemple personnel. Il y a peu de temps je suis allée au Musée du Quai Branly à Paris et j'ai écouté l'intervention du ministre de la culture de Polynésie française qui s'exprimait de façon remarquable et tout à fait compréhensible malgré la prononciation d'un /r/ apical tout à fait éloigné d'un /R/ parisien. Je pense qu'il faut sérieusement revoir la formation des enseignants pour qu'ils arrivent à hiérarchiser les types d'interférences et à accepter la variation, dans la mesure où celle-ci n'entrave pas la compréhension et l'intelligibilité du discours.

Isabelle Racine. – Comme Elisabeth Guimbretière le relève, la formation des enseignants est fondamentale. En effet, l'exemple du /R/ le montre bien, la production d'un /R/ apical par un apprenant est très souvent l'élément le plus saillant et qui va immédiatement générer commentaires et réactions, peu importe si par ailleurs, il ne distingue pas les voyelles nasales ou /y/ de /u/. Un aspect crucial dans la formation des enseignants est de bien distinguer phonétique et phonologie. Ce sont les aspects phonologiques qui doivent être prioritairement thématiques et corrigés (p. ex. les différentes voyelles nasales, la distinction entre /y/ et /u/) car ce sont eux qui génèrent des problèmes de compréhension. Ce n'est pas le cas du /R/, un énoncé produit avec un /R/ apical (= [r]) étant tout à fait intelligible. Il peut en revanche permettre de montrer, en se basant sur des extraits de différentes régions, que c'est le /R/ produits par certains francophones natifs, y compris en France. Cela peut également amener l'enseignant à montrer à l'apprenant que le fait de produire un /R/ apical (= [r]) dans une région où il ne constitue pas la réalisation habituelle provoquera une réaction et peut conduire à une forme de stigmatisation sociale (par exemple, lors d'un entretien d'embauche), aspect qui ne doit pas être négligé. Il peut ainsi être souhaitable de travailler la réalisation du /R/, mais ce n'est en aucun cas une priorité, les aspects phonologiques étant plus importants.

Magali Boureux. – Le /R/ est un fait articulatoire, ce n'est pas un problème de perception. De plus, sa correction n'est pas motivée au niveau de sa pertinence phonologique ; le choix du /R/ ne modifie pas le contenu du message. Toutefois, de nombreux étudiants le ressentent comme un handicap, car c'est un des premiers éléments qui trahissent l'origine étrangère d'un locuteur. Personnellement je fais en sorte de le corriger chez les apprenants qui en manifestent le besoin, d'autant plus qu'on sait que, lors d'un entretien d'embauche, cela peut représenter la discriminante qui fera exclure un demandeur d'emploi. Je leur propose de l'améliorer pour qu'ils se sentent à l'aise, mais je ne me focalise pas sur ce point s'ils n'y arrivent pas.

Lorraine Baqué. – En fait le problème posé est celui du modèle accepté. Or j'ai des cousins du sud de la France, francophones, qui roulent plus les /R/ que mes étudiants espagnols. Donc pour moi, le /R/ n'est pas même un problème articulatoire ; ce n'est tout simplement pas un problème. Par contre, cela peut être un problème psychologique pour les étudiants qui peuvent entraver la fluidité de la parole parce qu'ils se concentrent sur la prononciation. En outre, il faut souligner le problème de l'acceptation sociale. Personnellement, il me serait très difficile au Québec d'enseigner avec mon modèle hexagonal alors que le modèle québécois serait le modèle naturel. De même un étudiant francophone d'Afrique un jour m'a demandé à être corrigé, parce qu'il voyait dans son accent un élément qui, de son point de vue, aggravait son image d'Africain, alors qu'il désirait devenir professeur de français. La même chose du reste a été constatée – on le disait hier – à propos des politiciens du sud qui, en montant à Paris, modifient leur accent régional.

Isabelle Racine. – Une réflexion en effet doit être menée concernant le modèle donné aux apprenants. Tu parlais du Québec. Cette question s'y est posée car pendant longtemps, dans les cours de français dispensés aux migrants, c'est le français « standard » et non une variété québécoise, qui était enseignée. Or, si l'objectif est, pour ces migrants, de s'intégrer dans la vie au Québec, il semble préférable de les exposer à un modèle en adéquation à cette finalité. La situation peut cependant être différente pour un universitaire québécois qui souhaite voyager ou étudier en France et qui valorise le français standard. L'enseignement doit donc être adapté aux objectifs et aux besoins d'apprentissage.

Marie-Christine Jamet. – *Laissons la parole à la salle.*

Sur le R

Nadine Celotti Quand je parle italien j'ai un [R] français terrible. Il y a une représentation sociale du « r » différente dans un pays ou l'autre. Si on a un [r] méditerranéen en français, c'est négatif, si on a un [R] français en italien ou la « r moscia », c'est plaisant.

Enrica Galazzi. – Je vous renvoie à l'interprétation de Yvan Fonagy sur la valeur socioculturelle et psychologique de l'articulation du « r ».

Sur la gestuelle

Josiane Boutet. – Deux mots sur la question de la corporéité des sons. Je travaille en didactique du français langue maternelle, avec des enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et nous utilisons la méthode Borel-Maisonny, qui a été créée pour les enfants autistes. Chaque son a une gestuelle. Au départ, utilisée en pathologie, cette méthode est aujourd'hui dans les écoles publiques pour les enfants en difficulté. Cela pourrait peut-être être utile aussi pour la langue étrangère, où le fondamental, c'est d'être capable, outre le rythme, d'incorporer les sonorités.

Sur la norme

Filomena Capucho. – Personnellement, je pense que la norme standard n'existe pas en soi. Aux apprenants, il faut donner la norme qui est socialement acceptée dans leur contexte, et qui répond à leurs besoins. Toutefois, je me demande – et c'est un peu une provocation – si vous pensez qu'un jour, une personne du sud de la France roulant les [r] sera président de la République? Je ne le crois pas.

Josiane Boutet. Waldeck Rocher roulait les [r]. Mais il n'a jamais été président !

X. Vous souvenez-vous de la polémique avec Eva Joly, critiquée par des hommes politiques, parce qu'elle avait un accent ? Donc l'accent étranger a fait l'objet d'un débat politique...

Josiane Boutet. – Mais à travers l'accent, c'était le fait d'avoir un président étranger qui était visé.

Sur les méthodes non conventionnelles

Y. – Il y a des méthodes qui plongent dans un bain musical avant de commencer l'étude de la langue. Qu'en pensez-vous ?

Magali Boureux. – Il y a beaucoup d'études contrastantes sur l'effet Mozart utilisé en suggestopédie³³. Une étude qui a consisté à faire écouter du Beethoven, pour en comparer les effets avec ceux obtenus grâce à l'écoute de Mozart, a conclu que l'effet était similaire. En fait, on n'a pas mesuré l'efficacité de l'input musical, mais on a vérifié que des personnes motivées – celles qui s'étaient soumises à l'expérimentation – réussissent mieux dans l'apprentissage.

Isabelle Racine. – Concernant les outils pour travailler la phonétique, on peut souligner que si les nouvelles technologies sont susceptibles de générer un certain attrait, elles ne font pas de miracles. On peut ainsi mentionner certaines méthodes, qui ont par exemple repris le concept de rééducation de l'oreille de Tomatis et proposent de travailler sur les bandes de fréquence qui peuvent être différentes pour chaque langue, à travers l'écoute d'une musique spécifique. Même si le concept peut paraître séduisant, il n'y a, à l'heure actuelle, aucune preuve scientifique de l'efficacité de ce type de méthode.

Marie-Christine Jamet

Quelles pistes retenir de cette table ronde pour l'enseignement de la phonétique et de l'oral ? et quelles questions demanderaient encore des réponses ?

a. En premier lieu, il faut souligner l'importance de la réception pour bien produire, trop souvent négligée dans l'apprentissage, la recherche a montré qu'on produit bien ce qu'on entend bien d'une part, et que plus on est soumis à de la variation dans les modèles proposés, plus on est en mesure de mieux catégoriser un phonème nouveau. Les leçons sont donc à tirer pour l'enseignement.

b. De ce fait, la nécessité d'immerger l'apprenant dans l'oral avant l'écrit et d'accorder une grande part à l'écoute a été largement partagée. Toutefois, le temps a manqué pour réfléchir sur une éventuelle progression dans les objets à écouter : des sons isolés, des mots isolés ? des phrases ? des documents authentiques, de quelle nature ? Pour ce qui concerne l'apprentissage de la phonétique par contre, on peut synthétiser deux propositions : commencer par les voyelles externes du trapèze articulatoire: /i/ /u/ et le /a/ auquel on rajouterait le /y/ pour les italo-phones, puis les 3 archiphonèmes [œ/ø/ɛ/] regroupant l'opposition phonologique entre les voyelles ouvertes et les voyelles fermées et enfin les nasales [ɔ̃/ɔ̃/ɛ̃/] en entérinant la dernière comme un archiphonème regroupant /ɛ̃/ et /œ̃/. Cette proposition sous-entend que l'on peut raisonner en terme de progression dans une démarche consciente, et que ce travail progressif améliorera la production orale, laquelle, dès les premières phrases répétées, met en jeu tous les phonèmes ensemble. Tout le monde du reste est d'accord que l'acquisition du système phonologique doit se faire très vite, au tout début de l'apprentissage, et qu'il est préférable que les activités de phonétique puissent aussi s'inscrire dans des énoncés qui font sens sur le plan communicatif.

c. Le fait de présenter des modèles variés en compréhension – que ce soit des voix différentes ou des accents différents – loin d'être un obstacle, est un avantage sur le plan cognitif, et il faudra donc didactiser le matériel recueilli par les chercheurs. Par contre sur le plan de la production, c'est soit la variante locale dans le cas d'un enseignement en immersion qui devrait être privilégiée (notamment au Québec et en Suisse), soit la variante du professeur à travers le matériel pédagogique présenté qui déterminera la prononciation apprise et qui tiendra compte des besoins des apprenants.

d. Pour ce qui est des techniques d'enseignement de la phonétique, la nécessité de ne pas se concentrer uniquement sur les exercices articulatoires, mais d'utiliser le rythme et plus généralement la prosodie a émergé plusieurs fois chez les spécialistes de la méthode verbo-tonale, de même qu'a été soulignée l'importance de la gestuelle associée aux sons dans l'apprentissage.

e. En ce qui concerne l'évaluation *in itinere*, la gestuelle a été évoquée du côté de l'enseignant comme technique de remédiation, afin de ne pas faire obstacle à la spontanéité des apprenants qui s'expriment. Et lorsqu'on doit donner une évaluation *a posteriori*, les enregistrements des productions orales pourraient constituer une réponse à la difficulté à faire face à l'évanescence de la production. Les critères d'intelligibilité et d'efficacité communicative semblent acquis, si bien que tout le monde a donc été d'accord pour affirmer que l'on ne peut sanctionner de ce fait un apprenant qui prononcerait un /r/ au lieu d'un /R/ standard. Par contre a été soulevé le problème psychologique ou socio-culturel lié à une prononciation non-standard dans certains cas, ce qui revient à ne pas sous-estimer le poids de la norme, non pas tant comme modèle que comme moyen d'insertion et de reconnaissance. La problématique de la gravité de l'erreur est restée en suspens : est-il concevable pour la phonétique de penser qu'en A2, on a encore le droit de faire des /u/ au lieu de /y/, mais pas en B1 ? Est-il possible de tolérer un pourcentage d'erreurs variable selon les niveaux ?

f. Enfin, tout le monde a été d'accord pour affirmer l'urgence d'une formation spécifique des enseignants sur les questions de phonétique, trop souvent délaissées dans leur préparation professionnelle, notamment pour être en mesure, même si eux-mêmes n'ont pas une prononciation de natif, de repérer et d'évaluer dans les productions de leurs apprenants ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas.

*Les interventions réunies dans cette section représentent les transcriptions des communications orales des participants à la table ronde. En tant que telles, elles n'ont pas été soumises à la relecture en double aveugle, comme le prévoit la norme éditoriale pour les articles scientifiques publiés dans Repères DoRiF.

1
GUIMBRETIÈRE, E., LAURENS, V., 2015, *Paroles en situations*, Paris, Hachette, collection Focus.

2
FIELD, J., (2003), Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening, *ELT journal*, 57(4), 325-334.

3
CUTLER, A., (2012), *Native listening. Language experience and the recognition of spoken words*, MIT Press.

4
AKKER, E., & CUTLER, A., (2003), Prosodic cues to semantic structure in native and nonnative listening, *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(02), 81-96.

5
VANDERGRIFT, L., (2007), Recent developments in second and foreign language listening comprehension research, *Language teaching*, 40(03), 191-210.

6
SELINKER, L., (1972), Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

7

ELLIS, N. C., (2006), Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning, *Applied Linguistics*, 27(2), 164-194.

8

KANG, O., (2010), Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness, *System*, 38(2), 301-315.

9

BYRD, D., LEE, S., RIGGS, D., & ADAMS, J., (2005), Interacting effects of syllable and phrase position on consonant articulation a, *The Journal of the Acoustical Society of America*, 118(6), 3860-3873.

10

KEATING, P., CHO, T., FOUGERON, C., & HSU, C. S., (2004), Domain-initial articulatory strengthening in four languages, *Phonetic interpretation: Papers in laboratory phonology VI*, 143-161.

11

IVERSON, P., HAZAN, V., & BANNISTER, K., (2005), Phonetic training with acoustic cue manipulations: A comparison of methods for teaching English /r/-/l/ to Japanese adults, *The Journal of the Acoustical Society of America*, 118(5), 3267-3278.

12

LIVELY, S. E., LOGAN, J. S., & PISONI, D. B., (1993), Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. II: The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories, *The Journal of the Acoustical Society of America*, 94(3), 1242-1255.

13

ROTHMAN, J., (2013), Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance. In S. BAAUW, F. DIRJKONIGEN, L. MERONI, & M. PINTO, (Eds.), *Romance languages and linguistic theory 2011* (pp. 217-247), Amsterdam: John Benjamins.

14

BEST, C. T., (1995), A direct realist view of cross-language speech perception. In W. STRANGE, (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research*, 171-203. Timonium, MD: York Press.

15

FLEGE, J. E., (2003), Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In A. MEYER & N. SCHILLER, (eds.), *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production*, Berlin: Mouton de Gruyter.

16

KUHL, P. K., (2000), A new view of language acquisition, *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 97, 11850-11857.

17

NAZZI, T., BERTONCINI, J., MEHLER, J., (1998), Language discrimination by newborns: Toward an understanding of the role of rhythm, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol 24(3), 756-766.

18

DUPOUX, E., PEPPERKAMP, S., (2002), Fossil markers of language development: phonological deafnesses in adult speech processing. In B. LAKS and J. DURAND, (Eds), *Phonetics, Phonology, and Cognition*, Oxford : Oxford University Press, 168-190.

KUHL, P.K., (1991), Human adults and human infants show a "perceptual magnet effect" for the prototypes of speech categories, monkeys do not, *Perception & Psychophysics*, 50, 93-107.

19

RENARD, R., (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3ème édition, Bruxelles : Didier, Mons : CIPA.

INTRAVAIA, P., (2000), *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective : Le système verbo-tonal*, Paris : Didier Erudition/ Mons : CIPA.

20

Site de l'Université Ouverte des Humanités qui présente la phonétique corrective en FLE – Méthode Verbo-Tonale avec de multiples vidéos d'exemples expliqués de corrections effectuées avec des apprenants étrangers : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/index.html>

21

FRAZIER, L., CARLSON, K., CLIFTON, Jr., (2006), « Prosodic phrasing is central to language comprehension », *Trends in Cognitive Sciences*, 10,6, 224-249.

22

BOUREUX, M., (2012), *L'italophonie en FLE - Effets de la langue maternelle sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en Français Langue Etrangère*, Padova : Traciat editore.

23

IVERSON, P., V. HAZAN and K. BANNISTER, (2005), Phonetic training with acoustic cue manipulations: A comparison of methods for teaching English /r/-/l/ to Japanese adults, *Journal of the Acoustical Society of America*, 11, 3267-3278.

24

- FLEGE, J. E., (1987), The production of « new » and « similar » phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification, *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.

- FLEGE, J. E., (2003), "Assessing constraints on second-language perception and production" In: A. MEYER & N. SCHILLER, (Eds), *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production, Differences and Similarities*, Berlin: Mouton de Gruyter, 319-

355.

- Voir la leçon d'introduction présentée par le chercheur en 2005 "The origins and development of the Speech Learning Model", http://www.jimflege.com/files/SLMvancouver_updated.pdf (consulté le 1er mai 2017)

25

BILLIÈRES, M., (2005), « Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail », *Corela*, <http://corela.revues.org/1110>.

26

Voir également à ce sujet DETEY, S., DURAND, J., & NESPOULOUS, J.-L., (2005), « Interphonologie et représentations orthographiques. Le cas des catégories /b/ et /v/ chez des apprenants japonais de Français Langue Etrangère », *Revue PArôle*, n°34/35/36 (supplément), Mons (Belgique), Université de Mons-Hainaut, pp. 139-186.

27

Laura ABOU HAIDAR, Régine LLORCA, *L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, Recherches et applications, n°60, juillet 2016, Le Français dans le Monde, CLE International.

28

BOUREUX, M., (2016), Communication orale et prononciation. Améliorer la qualité de la communication orale par la méthode verbo-tonale de correction/intégration phonétique, *France Mag*, 5, Pearson Italia.

29

BILLIÈRES, M., (1989), Non verbal, phonétique corrective et didactique des langues, *Revue de Phonétique Appliquée*, 90, 1-15.

30

DERWING, T. M., MUNRO, M. J., & WIEBE, G., (1998), Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language learning*, 48(3), 393-410.

31

TROFIMOVICH, P., & BAKER, W., (2006), « Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech », *Studies in second language acquisition*, 28(01), 1-30.

32

TELLIER, M., et CADET, L., (éds.), (2014), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Éditions Maison des Langues, Paris.

33

PIETSCHNIG, J., VORACEK, M., FORMANN, A.K., (2010), Mozart effect–Shmozart effect: A meta-analysis, *Intelligence*, Vol.38, 3, 314–323