Acta Universitatis Wratislaviensis No 3720
ROMANICA WRATISLAVIENSIA LXIII
Wrocław 2016
10.19195/0557-2665/63.13

Ewa Warmuz
Université de Wrocław

VEAU — VEUX, *BAC — BAGUE* ET *ELLE A PEUR DU FEU* : QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA NATURE ET L'UTILISATION DES CORPUS DANS LES ACTIVITÉS DE PHONÉTIQUE PROPOSÉES PAR LES MÉTHODES DE FLE ACTUELLES POUR ADULTES ET GRANDS ADOLESCENTS

0. INTRODUCTION

La perspective actionnelle, prônée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*[1] et bien installée dans la pratique de la didactique de celles-ci, définit actuellement les processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les directives du CECR orientent la réflexion dans ce domaine en fixant les priorités et en inspirant les façons de faire. Le champ du FLE s'inscrit aussi dans cette influence.

Dans notre étude, à travers une analyse de la structure des activités de phonétique et de leur place dans quelques méthodes de FLE d'orientation actionnelle présentes sur le marché polonais, nous souhaiterions avant tout rendre compte des principes appliqués dans la conception des corpus prévus pour la correction phonétique ainsi que du degré d'adhésion des exercices de phonétiques au postulat actionnel. Pour ce faire, nous observerons les contenus des activités, leurs consignes et les tâches proposées dans le cadre des projets de classe. Nous tenterons également d'évaluer l'importance accordée au travail d'acquisition d'une prononciation correcte à l'aide d'exercices spécifiques, aussi bien par les auteurs des manuels qui les y ont intégrés, que par le public cible, à savoir les apprenants. Les résultats d'une

[1] *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* : *apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, <www.coe.int/lang-CECR> [consulté le 12.08.2015].

© for this edition by CNS

enquête concernant la perception des activités de correction phonétique en cours de langue, réalisée auprès d'un public polonais composé de lycéens, étudiants de l'université et clients d'une école de langues, apporteront un éclairage sur cette dernière question. Ainsi espérons-nous aboutir à une vision de la réalité du travail de correction phonétique effectué en cours de langue à l'aide de méthodes de FLE utilisées actuellement en Pologne et à l'évaluation de son adhésion à la démarche actionnelle.

Le CECR, en définissant, au chapitre 5, les savoir-faire de l'utilisateur/apprenant, mentionne une conscience et des aptitudes phonétiques acquises à travers la capacité de distinguer et de produire les séquences des sons et des schémas prosodiques d'une langue ainsi que d'en dégager la structure significative des éléments phonologiques[2]. Il y est question par la suite de compétence phonologique en tant que composante des compétences communicatives langagières. Les paliers successifs de la maîtrise du système phonologique y sont présentés comme suit[3] :

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

Ils peuvent donc et, en principe, doivent servir d'indicateurs au travail de correction de la prononciation.

Lorsqu'on se penche sur la question de la place et du rôle des activités de phonétique en cours de FLE, on constate que si les didacticiens soulignent un retour actuel vers cette composante de la compétence linguistique après une période de délaissement, ils relèvent également une forte réticence de la part des enseignants à la travailler en classe car, comme le constate Louis Porcher :

> La phonétique, pour les non-spécialistes, est une science ardue, vaguement intimidante par sa technicité même. On espère apprendre à l'utiliser, on n'envisage pas sérieusement de chercher à la connaître. [...] Discipline vécue à la fois comme difficile et indispensable, la phonétique a tenu, dans la didactique, une place toujours singulière : tantôt éminente, tantôt subalterne, jamais anodine. Redoutée, fascinante, elle s'incarne pédagogiquement et sociologiquement, pour l'apprenant comme pour le béotien, dans l'une des valeurs les plus hautes de la pratique langagière : la prononciation[4].

[2] *Ibidem*, p. 85.

[3] *Ibidem*, p. 92.

[4] L. Porcher, « Simple propos d'usager », *Études de Linguistique Appliquée* 66, Didier-Érudition 1987, p.135, cité d'après E. Guimbretière, *Phonétique et l'enseignement de l'oral*, Didier-Hatier, Paris 1994, p. 5.

© for this edition by CNS

Marie-Louise Parizet le dit de façon plus directe encore : « Maltraitée par les enseignants car mal traitée par peur du sujet, la "phonétique" est malheureusement l'un des aspects le plus négligé de l'apprentissage d'une langue alors qu'il en est un élément clé et qu'il pourrait en être l'un des plus ludiques »[5].

La question des modalités de la travailler se pose alors. Une fois déterminés les besoins et les objectifs dans le domaine de la correction de la prononciation, il advient de trouver les ressources. Le choix le plus fréquent semble celui d'un manuel généraliste où la phonétique serait prise en compte au même titre que les deux autres composantes traditionnelles de la compétence linguistique, la grammaire et le vocabulaire, et participerait avec elles à la construction des savoirs et des savoir-faire ainsi qu'à la réalisation des objectifs communicatifs et pragmatiques, s'inscrivant ainsi dans la démarche actionnelle de l'enseignement/apprentissage. Elle ne constituerait plus un moment de la classe mais serait « intégrée à chaque phase et contextualisée »[6].

1. OBJECTIFS PHONÉTIQUES ET MODALITÉS DE RÉALISATION DE CES OBJECTIFS DANS LES MÉTHODES DE FLE D'OBÉDIENCE ACTIONNELLE

Nous allons consacrer cette partie de l'article à l'analyse des contenus affectés à la correction de la prononciation dans quelques méthodes de FLE présentes actuellement sur le marché polonais. Ce seront : *Alter Ego+1*, *2* et *3* (désormais *AE+1*, *AE+2*, *AE+3)*, *Le Nouveau Taxi 1* et *2* (*LNT1*, *LNT2*), *Le Nouvel Edito : Niveau B1* et *Niveau B2* (*LNEB1*, *LNEB2*), *Mobile A1* et *A2* (*MA1*, *MA2*), *Vite et Bien 1* et *2* (*VeB1*, *VeB2*) et deux nouveautés : *Totem 1*, *2* et *3* (*T1*, *T2*, *T3*) et *Saison 1* et *2* (*S1*, *S2*). Notre analyse ne prendra en compte que leur version papier. Le choix de ces méthodes résulte avant tout de notre propre expérience d'enseignement mais également de leur popularité parmi les utilisateurs en Pologne. Après quelques observations sur le niveau de formation visé en lien avec les contenus phonétiques, nous allons y relever les indices textuels et graphiques d'un travail spécifique sur la prononciation, établir la typologie des activités proposées et analyser la nature et les fonctions des corpus qui leur servent de base.

1.1. ACTIVITÉS DE PHONÉTIQUE ET NIVEAU DE FORMATION VISÉ

Les concepteurs des manuels précisent le niveau de formation visé en se référant aux dispositifs du CECR et le mentionnent soit comme un niveau unique (par

[5] M-L. Parizet, « Phonétique et Cadre Commun : propositions pour un cours de FLE », <http://gerflint.fr/Base/Espagne1/parizet.pdf> [consulté le 15.08.2015].

[6] J-P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble 2003, p. 175.

© for this edition by CNS

ex. *LNT1 A1*), soit comme un niveau double (par ex. *VeB1 A1 A2* ou *S1 A1 ▸ A2*). *AE+1 A1* et *AE+2 A2* indiquent un niveau unique sur la couverture mais le « dédoublent » dans le corps du manuel par une transition vers le premier degré du niveau supérieur (A2.1, B1.1) dans les dossiers 5–9. Les différences formelles de traitement nous semblent significatives car pouvant induire une ambiguïté au moment du choix de la méthode: si le volume 2 de *LNT* aborde le niveau A2 à partir des acquis confirmés en A1, celui de *AE+* le fait en référence à A2.1 ce qui peut échapper au futur utilisateur s'il ne lit pas l'avant-propos ou s'il ne procède pas à une analyse détaillée du livre de l'élève.

Lorsqu'on observe la place des activités de phonétique dans les méthodes sélectionnées, on constate un déséquilibre concernant les niveaux visés. Bien présentes au stade de formation initial, elles se font rares voire absentes aux stades plus avancés. C'est le cas par ex. de *AE+* qui en contient jusqu'au niveau B2.1, ou de *LNE B1* et *B2* dans lesquels elles se limitent à l'exercice de l'intonation. Ce dernier choix semble correspondre aux directives du CECR précitées, mais *LNE* inscrit les activités d'intonation principalement dans la partie *Vocabulaire*, les considérant comme un appui pour le travail lexical. Elles figurent au tableau des contenus sous la dénomination : *Intonation : entendu à l'hôtel*, *Intonation : entendu au tribunal*, *Intonation : architecte et archéologue*, etc., et semblent plus constituer une dimension particulière du principe actionnel, dont *LNE* se réclame, qu'un travail ciblé visant l'acquisition de la « prosodie correcte et fluide » souhaitée par les descripteurs du CECR.

Il est surprenant de constater que les deux volumes de *Vite et Bien : « méthode RAPIDE pour adultes »*, selon son titre complet, non seulement n'évoquent aucun contenu phonétique, mais ne proposent pas non plus d'outil permettant aux apprenants désireux un apprentissage autonome, tel un précis de phonétique, un tableau des sons du français ou des schémas articulatoires. Ce parti pris n'étant pas expliqué par l'auteure, Claire Miquel[7], la méthode sera finalement écartée de notre analyse.

1.2. REPÉRAGE DE LA COMPOSANTE PHONÉTIQUE DANS LE CORPS DES DOSSIERS/UNITÉS

Pour les utilisateurs, pouvoir repérer clairement les différents types d'activités dans la structure du cours est un élément sécurisant qui facilite aussi un travail en autonomie des apprenants (rattrapage des cours, auto-évaluation, transposition des savoirs). Les méthodes évoquées l'appliquent de différentes façons. Les désignations choisies indiquent d'une certaine manière la démarche et les contenus proposés: *Phonétique* (*AE+1* et *2*, *T*, *S*), *Prononcez* (*LNT*), *Minutes son* (*M*), *Paroles en scène*

[7] Par exemple dans son exposé oral de 45 minutes au cours d'Expolangues de Paris en janvier 2009, <https://www.youtube.com/watch?v=vCVPedPA3a8> ; <https://www.youtube.com/watch?v=MPYCyS5GdZI> [consultés le 10.08.2015].

© for this edition by CNS

(*AE+3*), *Intonation* (*LNEB1*), *Phonie–graphie* (*AE+*, *T*) et mettent en avant un caractère particulier de la séquence : linguistique, pragmatique, ludique. La mise en valeur graphique : taille de police de caractère, couleur (dans *Saison* le vert signale toute activité apparentée à la phonétique, par ex. l'indication *Tendez l'oreille*, située en dehors de la partie spécifique appelée *Phonétique*), ou son absence (comme pour les activités d'application de *Totem*, non repérables parmi d'autres) y contribuent également. De même, les références concernant le travail sur la prononciation, mentionnées dans la présentation de la démarche méthodologique ou de la structure des unités/dossiers, valorisent ce travail et apportent des renseignements supplémentaires sur les façons de faire, précieuses pour les enseignants. Les méthodes analysées appliquent majoritairement ce principe de clarté et d'utilité. Certains avant-propos parlent explicitement de la « très belle place accordée [...] à la phonétique travaillée régulièrement et en contexte » (*S1*, p. 4 ; *S2*, p. 4) ou de la phonétique considérée comme « partie intégrante des leçons » (*AE+2*, p. 3), d'autres mettent en avant les activités de phonie-graphie en tant que nouveaux outils d'apprentissage avec leur objectif de « faciliter l'intégration du système phonologique et orthographique de la langue » (*AE+1*, p. 3 ; *AE+3*, p. 4) ou le travail sur « la diction et l'intonation » (*AE+3*, p. 3). Néanmoins, les avant-propos de *MA1*, *MA2*, *T1*, *T2*, *T3*, *LNEB1*, *LNEB2* ou *LNT1*, *LNT2* n'y font pas allusion. Ce manque est comblé par les indications contenues dans les modes d'emploi pour *Totem* et *Le Nouveau Taxi.* Pour ce dernier, le guide pédagogique définit les activités appelées *Prononcez* comme un complément d'un travail constant et régulier sur la prononciation à tout moment du cours.

On remarquera ensuite le traitement de la phonétique à égalité avec les autres composantes de la compétence linguistique (le lexique et la grammaire), visible dans les configurations des tableaux de contenus des méthodes analysées jusqu'au niveau A2/B1.1 (colonne *Phonétique*), à l'exception de *LNE*. Les schémas, tableaux de prononciation récapitulatifs et précis de phonétique annexés en fin d'ouvrage, que les concepteurs des méthodes qualifient de simples d'emploi, posent toutefois des problèmes d'interprétation. Ceux, inspirés de la méthode articulatoire, qui présentent des coupes sagittales en précisant la position des organes articulatoires et le degré d'aperture (*M*, *T*), paraissent plus abordables que les schémas d'obédience acoustique qui renvoient à une distinction des traits aigu/grave, tendu/relâché et à leur interférence mutuelle dans le travail de correction (*AE+*, *S*), les symboles utilisés n'étant pas toujours intelligibles ni renseignés (notes de musique, mains).

1.3. TYPOLOGIE DES ACTIVITÉS DE PHONÉTIQUE PROPOSÉES

Une analyse détaillée des contenus consacrés au travail de correction phonétique nous a permis de relever les différents types d'activités présentes, les consignes spécifiques et la configuration des exercices. Nous pouvons constater une présence régulière des activités suivantes :

© for this edition by CNS

— perception auditive, avec par ex. la consigne : Fermez les yeux et écoutez ;

— perception auditive suivie d'articulation, par ex. : (Ré)écoutez et répétez ;

— discrimination auditive de sons/d'oppositions phonologiques, par ex. [son X] ou [son Y] ? Écoutez et répondez ; Identique ou différent ? Écoutez et répondez ;

— discrimination auditive d'éléments suprasegmentaux, par ex. : Écoutez et dites si la voix monte ou si elle descend ;

— discrimination auditive d'éléments grammaticaux et lexicaux, par ex. : Passé composé ou imparfait ? Écoutez et répondez (cette catégorie vise aussi la conceptualisation) ;

— phonie–graphie, par ex. : Écoutez et soulignez/barrez/trouvez [élément X]' ; Écoutez et complétez avec [graphies X, Y, Z] ;

— autres, par. ex. : Choisissez ensemble un geste pour représenter la position des lèvres quand on prononce [ɑ̃],[ɛ̃],[ɔ̃].

Les activités les plus nombreuses aux niveaux A1 et A2 sont celles de discrimination auditive (par ex. pour AE+1, elles constituent 57,69% des 78 exercices proposés).

Aux niveaux B1 et B2, l'articulation accompagne la discrimination auditive, il est régulièrement demandé aux apprenants de répéter les structures contenues dans les exercices.

Le nombre d'activités par dossier reste limité (de 1 à 3 en moyenne). L'exercice lui-même peut comporter de 1 à 8 composantes (phrases, syntagmes, séries de mots).

1.4. CORPUS DES ACTIVITÉS DE PHONÉTIQUE

La phrase simple reste l'unité de base dans les corpus analysés pour les niveaux A1-A2.1 :

(1) Elle a peur du feu. (*LNT1*, p. 57)
(2) Ils se sont mariés en 2012. (*T1*, p. 77)
(3) J'ai acheté ma maison. (*AE+1*, p.175)

À partir du niveau A2, à la phrase simple, toujours largement dominante, s'ajoutent différents types de phrase complexe :

(4) Elle sait ce qu'elle préfère alors elle choisit elle-même le menu. (*LNT2*, p. 49)
(5) Je cherche un colocataire car mon appartement est trop grand. (*T2*, p. 84)
(6) C'est l'ami qu'il connaît, Marco. (*AE+2*, p. 17)

On la retrouvera en tant que structure majoritaire dans les activités axées sur l'intonation du *LNEB1* comme:

(7) Il faudrait vraiment qu'on m'offre un job de rêve pour que je quitte celui-ci. (p. 45)
(8) Tous ces amoureux qui s'embrassent, ça me déprime. (p. 81)

© for this edition by CNS

La longueur des énoncés peut devenir un obstacle au moment de l'exploitation, notamment pour la consigne fréquente de les répéter.

Les listes de mots isolés, de paires minimales, de séries de trois mots ou de syntagmes de différente nature sont également exploitées, plus souvent pour travailler la correspondance phonie–graphie que pour perfectionner la discrimination auditive et l'articulation. Par exemple dans *AE+1*, sur 44 corpus proposés dans le livre de l'élève, seuls 5 sont des listes de mots. Dans *LNT1*, nous trouvons 7 séries de mots dont 3 constituées de paires minimales. *MA2* en compte 17 sur 44. La méthode *Totem* se sert essentiellement de mots isolés comme exemples dans les fiches explicatives de phonétique, passant tout de même à la phrase dans les exercices d'application.

Les types de phrases utilisés sont tributaires des contenus grammaticaux et lexicaux. On observe un effort des concepteurs de garder ce lien réel et visible, d'où une absence quasi totale de logatomes (seul *Totem* en introduit au tout début de la formation pour sensibiliser les apprenants aux éléments suprasegmentaux, comme le rythme et l'accentuation), d'ailleurs plutôt peu appréciés des apprenants adolescents et adultes. Cependant, dans certaines séries de mots isolés, ce lien est sacrifié au profit des oppositions de sons exercés, comme par ex. au dossier 3 de *LNT1* (si-su, vie-vu, lit-lu, belle-bœuf ou veau-veux, p. 35).

Comparons, à titre d'exemple, les séquences sur la distinction des sons [ɔ] et [o] présentées dans les manuels *LNT2*, *AE+1*, *MA2* et *S2* (*Totem* ne prévoit pas de traiter cette distinction). Le tableau ci-dessous indique les éléments de ce travail contenus dans le corps de l'unité/dossier :

Tableau 1. Distinction des sons [o] et [ɔ]

Méthode / Repères	*Le Nouveau Taxi 2*	*Alter Ego+1*	*Mobile 2*	*Saison 2*
Distinction traitée	Distinction [o] /[ɔ]	Distinction [o] /[ɔ]	Distinction [o] /[ɔ]	Distinction [u]/ [o] /[ɔ]
N° unité/ dossier/leçon	3, leçon 2	6, leçon 2	3	3
Désignation des activités	Prononcez	Phonétique	Minutes son	Phonétique
Thème travaillé	la bicyclette le transport le sport	la Réunion les activités de plein air	le tourisme	l'actualité les médias
Grammaire	pronoms possessifs comparatif	prépositions et expressions de lieu	conjugaison des verbes vouloir, pouvoir, boire au présent de l'indicatif	question inversée, nominalisation, pronoms indirects, discours direct et indirect
Nombre d'activités	3	1 (a et b)	1	3

© for this edition by CNS

Consignes	Activité 1 Écoutez et dites combien de fois vous entendez le son [ɔ] dans chaque phrase. Activité 2 Observez l'orthographe des mots et classez les différentes graphies de [o] et [ɔ]. Activité 3 Répétez les mots et lisez le texte.	Activité 1a [o] ou [ɔ] ? Écoutez et répondez. Activité1b. Réécoutez et répétez.	Écoutez. Est-ce que les lettres soulignées se prononcent [o] comme « beau » ou [ɔ] comme « Paul »? Et comment s'écrivent ces sons ?	Activité 1 Écoutez et observez [dessin de 3 coupes sagittales avec des explications] : [u] bouche fermée [o] bouche mi-ouverte [ɔ] bouche ouverte et [en dessous] langue en arrière → lèvres arrondies● Activité 2 Écoutez et dites ce que vous entendez. Activité 3 Écoutez et répétez.
Corpus	Activités 1, 2, 3 C'est un tout p'tit bonhomme pas plus haut que trois pommes Qui grimpe sur son vélo des trésors plein les poches Et plein son sac à dos Il dépasse une auto qui s'étonne et klaxonne (C'est peut-être la vôtre...) Puis il arrive au port où l'attend un bateau Qui l'emporte bientôt vers les eaux du Rio.	Activités 1a et b 1. En Métropole. 2. Le métro. 3. Les Dom-Tom. 4. Je parle créole. 5. Je fais du sport. 6. La mer est bonne. 7. C'est très beau. 8. Il fait chaud. 9. C'est en Corse. 10. Je vais au bureau. 11. Je suis à l'hôtel. 12. C'est dans le Nord.	Arn**au**d est parti à B**o**rd**eau**x prendre un b**o**l d'air. – Il a visité la ville à vél**o** avec un *greeter* l**o**cal. — Il a dîné dans un bistr**o**t rétr**o**. Il a b**eau**coup aimé le p**o**rt.	Activité 1 [u], [o], [ɔ] Activité 2 a. bout — beau — bord b. doux — dos — dort c. fou — faux — fort d. sou — sot — sort Activité 3 a. une information — une info b. un abonnement — un abonné c. J'adore la radio. d. J'adore les journaux. e. Je lis les journaux tous les jours.
CD	Utilisé pour activité 1	Utilisé pour activités a et b	Utilisé	Utilisé pour activités 1, 2, 3

© for this edition by CNS

Les séquences prévues pour réaliser ces activités se situent toutes à peu près au même moment de l'apprentissage, celui du niveau A2.1 en acquisition. *S2* fait travailler la distinction dans un système à trois éléments en y intégrant le son [u], ce qui renforce la dimension phonémique. Les corpus sont résolument différents, tant par la longueur que par leur nature : nous avons un poème, une liste de douze énoncés, un court récit à caractère informatif, une suite de trois phonèmes isolés, une série d'oppositions phonologiques et encore une liste d'énoncés. Leur exploitation reste, en revanche, relativement homogène avec des activités de perception (écoute) suivies d'identification (repérage d'éléments), de discrimination auditive (repérage de différences), d'articulation (répétition, lecture) ainsi que de discrimination — auditive et visuelle — en vue d'une conceptualisation (phonie–graphie). Le lien avec les contenus grammaticaux et lexicaux, surtout avec ces derniers, est visible, à l'exception de l'activité basée sur les oppositions phonologiques où les mots illustrent juste ces oppositions pour permettre une distinction efficace des trois sons. On peut aisément imaginer quels types de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre seraient développés au terme de ce travail particulier : meilleure connaissance du système vocalique, réception et production orales plus nuancées et améliorées, mémorisation des structures grammaticales et lexicales facilitée, sensibilisation à la poésie, capacité de jouer avec la langue étrangère et d'apprendre par le jeu, etc.

2. CONTENUS PHONÉTIQUES ET PRINCIPE ACTIONNEL

Dans notre analyse, nous avons tenté de déterminer de quelle façon et à quel degré les contenus phonétiques s'inscrivent dans la démarche actionnelle. Nous avons donc observé les outils particuliers de l'agir social[8] : les pages de tâches ou projets, et n'y avons pas trouvé d'indices directs qui permettraient aux utilisateurs soucieux de la qualité de leur prononciation de réfléchir sur leurs acquis et leurs lacunes dans ce domaine. Les tâches ciblées se concentrant sur le pragmatique et l'informationnel, la compétence langagière y est considérée dans sa totalité. Quant aux portfolios, seule la méthode *AE+*, à travers la consigne des fichiers du CD-Rom appelés *Vers le portfolio* (« Après le test, demandez à votre professeur ce que vous pouvez faire pour améliorer vos compétences »), renvoie l'apprenant vers les exercices de phonétique au même titre que vers les activités de compréhension orale et écrite, de production orale ou les exercices de grammaire et de vocabulaire. *LNEB1*, dans l'une de ses « *Stratégies* », traite de certains aspects de

[8] Terme proposé par Christian Puren dans « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langues », <http://www.christianpuren.com/app/download/4249568851/PUREN_2009g_.PA_implication_conception_manuels.pdf > [consulté le 15.09.2015].

© for this edition by CNS

la prise de parole dans le cadre d'une préparation à la présentation d'un exposé : intonation soignée et variée, entraînement par la « sur-prononciation » (expliquée comme une exagération de l'articulation), consigne de parler d'une façon naturelle et vivante. Nous pouvons en conclure que l'apprenant en tant qu'acteur social est quelque peu abandonné dans sa quête éventuelle de bonne (ou meilleure) prononciation.

La dernière partie de ce texte sera consacrée aux résultats de l'enquête réalisée auprès des apprenants afin de déterminer leur perception des contenus phonétiques dans les méthodes de FLE et leur appréciation de l'utilité de ce type d'activités pour leur propre apprentissage du français.

3. PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

L'enquête a été effectuée en polonais auprès de 141 apprenants âgés de 17 à 39 ans, de niveaux déterminés par eux-mêmes comme allant du A1 au C1. Pour constituer cet échantillon relativement large, nous avons eu recours au réseau d'établissements dans lesquels nous réalisons ou avons réalisé en partie notre parcours professionnel. Nous avons réalisé l'enquête avec le concours de quelques-uns de nos collègues, enseignants de FLE, qui ont accepté de la soumettre à leurs élèves dans le cadre de leurs cours.

Les répondants, 109 femmes et 20 hommes (12 personnes n'ont pas indiqué leur sexe) correspondent à trois types d'établissements: lycée (18), université (90) et école privée de langues (10). 23 personnes n'ont pas indiqué leur établissement. La représentativité restant inégale, ces deux critères n'ont pas été pris en compte dans l'analyse. Nous avons toutefois prêté attention aux réponses des catégories minoritaires (surtout celles du groupe de lycéens, composé de 13 hommes et 5 femmes) et n'avons pas observé de différences significatives dans le traitement des données du questionnaire pouvant éventuellement déboucher sur des pistes de réflexion particulières.

L'enquête comportait dix questions concernant la perception des contenus spécifiques des manuels FLE pour le travail sur la phonétique et de l'importance de ce travail dans l'apprentissage de la langue.

Les méthodes de FLE citées majoritairement par les répondants (question 2) sont *AE+1*, *2* et *4* (79) ainsi que *LNEB1* (39). Elles correspondent aux manuels utilisés actuellement dans les établissements représentés. On a également mentionné *AE+3*, *LNEB2*, *Dites-moi*, *Amis et Compagnie* et les méthodes plus anciennes *Taxi 1* et *2*, *Café Crème*, *Connexions*, *Déjà vu*. La réalisation de l'enquête à la fin d'un cycle d'apprentissage (l'année scolaire/universitaire) a permis un feedback récent (les réponses sur les éléments constitutifs des manuels ont été données « de mémoire »).

© for this edition by CNS

Le questionnaire, dont nous annexons la traduction, portait tout d'abord sur la capacité des enquêtés à identifier et à situer dans le corps des méthodes de FLE les références à l'exercice de la prononciation. Il s'agissait de dire si le livre de l'élève et le cahier d'activités comportaient des exercices regroupés sous l'enseigne particulière de « *Phonétique* » ou de « *Prononciation* », d'en déterminer la fréquence d'exploitation aux cours, ainsi que d'évaluer son propre degré d'implication à travers le travail personnel effectué en dehors des cours, mais à l'aide de supports intégrés. Nous avons également tenu à connaître l'appréciation des répondants en ce qui concerne la cohérence au niveau grammatical et lexical entre les contenus de chaque unité du manuel et les séquences de phonétique.

Les enquêtés ont ensuite été interrogés sur l'utilité des différents types d'activités proposées le plus fréquemment dans l'objectif de perfectionner la prononciation, portant sur la discrimination auditive et l'articulation. L'enquête se terminait par l'indication d'une préférence concernant le travail de correction de la prononciation et par une évaluation de l'importance de ce travail basé sur les activités du manuel pour l'apprentissage de la langue. Sur ce dernier élément, il a été demandé aux participants de justifier leur réponse.

Nous avons fait le choix de ne pas poser de questions concernant la prosodie et de mener notre analyse sans insister sur ce point tout en sachant que ce manque peut paraître discutable. Le questionnaire ne présente pas non plus d'interrogations sur la correspondance phonie–graphie. Cet aspect, tout comme la prosodie, pourrait faire l'objet d'une réflexion ultérieure.

3.1. ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Les réponses apportées à la question 3 sur le repérage des activités de phonétique dans les méthodes de FLE utilisées démontrent que la référence principale des apprenants reste l'unité/dossier du livre de l'élève. Si ce repérage semble évident pour les apprenants des niveaux A1 et A2 (*AE+1* et *2*) dont 85% le réalisent correctement, il l'est moins pour le niveau B1 (*AE+2*, *LNEB1*) où ils sont 45% (rappelons ici que *LNE* ne contient que des exercices (peu nombreux) d'intonation inscrits dans la partie *Vocabulaire* et quelques activités de phonie–graphie dans le cahier d'exercices). Les résultats du groupe B2 sont étonnants car dans le volume 4 d'*Alter Ego*+, indiqué par 19 des 40 apprenants en tant que manuel de référence, il n'y a pas de composante phonétique spécifique et seule une personne l'a repéré correctement. On peut prendre en compte ici l'influence des volumes précédents de la méthode, avec la présence d'activités de phonétique bien visibles jusqu'au volume 3. Pour le niveau C1, 5 répondants sur 10 ont poursuivi leur apprentissage du FLE avec les différents volumes d'*AE*+ (de A1 à B2) mais aucun n'a fait de repérage correct. Il est possible que plus le niveau des apprenants est élevé, moins ils attachent d'importance au manuel, d'où, probablement, cette disparité des réponses.

© for this edition by CNS

Ainsi faudrait-il certainement interpréter avec prudence les résultats concernant la fréquence d'utilisation des activités de phonétique du manuel en classe (question 4), étant donné que parmi les 120 personnes ayant répondu à cette question (75,83% pour 'toujours' et 'souvent', 18,33% pour 'rarement' et 'jamais', 5,83 % ne savent plus), il y en aurait un certain nombre qui verraient appliquer en cours une composante qui en est peut-être absente.

Le même problème se pose quant à l'implication individuelle des enquêtés dans le travail basé sur les supports du manuel mais effectué en dehors des cours (question 6). Sur 19 utilisateurs de *AE+4*, 17 disent faire ce travail. En interprétant les réponses avec ces indications (que nous supposons erronées), l'écart entre ceux qui déclarent le réaliser 'toujours' ou 'souvent' (40,48%) et ceux qui disent le faire 'rarement' ou 'jamais' (56,35%) ne semble pas très significatif, tandis qu'avec une modification de données, il passerait à 29,36% contre 56,35%. Dans les deux cas, la majorité des répondants ne semblent pas motivés à parfaire leur prononciation à travers un effort personnel supplémentaire en exploitant les activités du manuel.

83% des enquêtés confirment que la correspondance entre les contenus phonétiques et les thèmes lexicaux et grammaticaux des unités du livre est bien visible (question 8).

Interrogés (question 7) sur le type d'activité qui leur semble la plus utile pour travailler la prononciation (neuf solutions proposées, avec possibilité d'en sélectionner cinq pour un tri croisé), les enquêtés indiquent tout d'abord (à 74,46%) une activité d'articulation basée sur la discrimination auditive (répéter après l'enregistrement les paires minimales ou les séries de mots différenciés par un seul phonème). Cette activité, tout comme le troisième choix, effectué par 69,5% d'entre eux et focalisé sur la discrimination auditive (discriminer à l'écoute de l'enregistrement si deux mots sont identiques ou différents) et soulevant le problème du crible phonologique[9], n'a pas de caractère explicitement communicatif, car le travail se réalise le plus souvent sur des mots isolés. Malgré l'absence apparente d'aspect communicatif, nous serions tentés d'interpréter cette indication comme un désir de maîtriser les phonèmes servant de marqueurs morphologiques et lexicaux pour pouvoir communiquer de façon efficace, comme le proposent Dominique Abry et Julie Veldemann-Abry en référence à la méthode des oppositions phonologiques[10]. La deuxième activité la plus utile, selon 73,05% des

[9] La notion de Troubetzkoy expliquée par Pierre Blanchet : « Un apprenant d'une langue-autre perçoit les sons de cette langue à travers la grille phonologique de sa langue-base. Autrement dit, il ne distingue pas deux sons qui dans sa langue ne sont pas en situation d'opposition distinctive. Au pire il les confond même à l'audition, et dans la plupart des cas, il les confond surtout en les articulant, ce qui pose un problème qui peut être grave à ses interlocuteurs dans la langue-autre » (P. Blanchet, « Introduction générale à une sociolinguistique des langues », <http://www.sociolinguistique.fr/cours/cours-2-1-3-7.html> [consulté le 20.08.2015]).

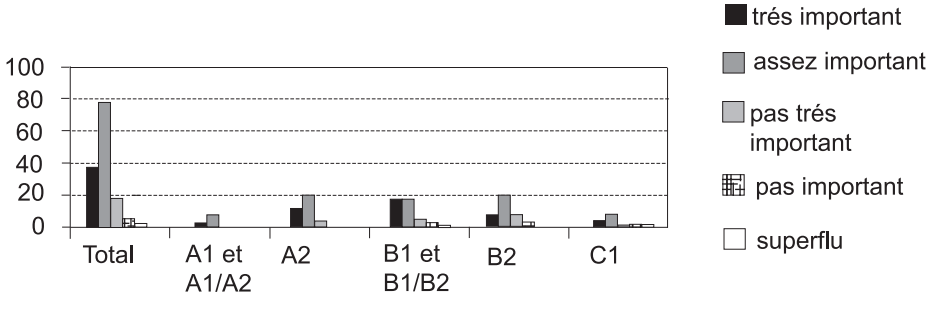
[10] D. Abry, J. Veldeman-Abry, *La Phonétique, audition, prononciation, correction*, CLE International, Paris 2007, p. 53.

© for this edition by CNS

répondants, pour corriger la prononciation (répéter après l'enregistrement les virelangues/poèmes/chansons) est une proposition à caractère ludique et interculturel. Il s'agirait peut-être ici d'un désir de se rapprocher de l'utilisateur natif dans sa perception de la langue, y compris pour les éléments prosodiques bien présents dans ce type d'exercice. Le caractère de l'activité faciliterait également la mémorisation des contenus, son résultat pourrait donc être considéré par les enquêtés comme plus pérenne. Les six autres propositions d'activités, dont deux de discrimination auditive et quatre d'articulation, ont été sélectionnées par moins de répondants (de 18,43 à 52,48%). Parmi ces choix figure celui qui de toute évidence appelle la compétence communicative : reproduire des mini-dialogues. Il n'est pourtant indiqué que par 44,68% des enquêtés.

Néanmoins, lorsqu'il est demandé aux répondants d'opter pour le type d'activité de phonétique qu'ils aiment plus particulièrement (question 9) — ici leur choix est empreint d'une sorte d'affectivité — parmi les six exercices d'articulation proposés, ils indiquent en premier lieu (à 33,33%) l'activité de s'exercer sur des phrases qu'ils peuvent par la suite utiliser dans un dialogue. On y voit clairement un désir d'appliquer les savoirs acquis dans une communication réelle. Les deux autres meilleurs pourcentages rejoignent ceux de l'activité la plus utile : s'exercer sur les paires minimales ou sur les séries de mots qu'un seul phonème différencie (19,86%) et travailler à partir de poèmes et de chansons (15,60%). On pourrait émettre l'hypothèse que la recherche de l'efficacité communicative exprimée implicitement dans le choix de l'activité « utile » se manifeste explicitement et consciemment pour l'activité « aimée ».

L'enquête se termine par la question qui concerne l'importance accordée par les apprenants au travail de correction phonétique à partir des activités du manuel (question 10). Le graphique suivant présente les réponses données à l'échelle globale ainsi que par niveau :



Graphique 1. Importance du travail de correction phonétique

© for this edition by CNS

Il en résulte que dans tous les cas, les apprenants accordent beaucoup d'importance à la correction phonétique basée sur les activités du manuel et effectuée en cours.

Dans les réponses qui justifient leur choix (question 10.1.), les enquêtés soulignent l'influence de la qualité de la prononciation sur l'efficacité de la communication en mentionnant aussi bien la particularité du système phonologique français où un seul son mal réalisé entraîne des ambiguïtés sémantiques, que son éloignement du système polonais (nous présentons ici la traduction française des réponses données) :

(1) Le travail sur la prononciation me paraît indispensable pour une communication efficace, surtout pour une langue comme le français. [niveau B2]
(2) La spécificité du français et l'articulation polonaise font qu'on peut facilement ne pas être compris. [niveau A2]
(3) Parfois les mots sont assez semblables, un seul phonème les différencie et il est facile de dire mal quelque chose dans une conversation. [niveau B1]

L'utilité du support-livre est également relevée en tant qu'élément-cadre du cours permettant la réutilisation des contenus, la transposition des savoirs acquis en phonétique (meilleure assimilation de la grammaire, du lexique, meilleure réception orale, perfectionnement de l'orthographe, etc.). Les activités du manuel restent une référence pour le travail individuel, mais elles constituent aussi une base dans la relation apprenant/enseignant :

(4) Les activités se rapportent au thème travaillé, ce qui permet de les mémoriser plus facilement. [niveau A1]
(5) Le manuel relève les aspects les plus problématiques de la langue. [niveau A2]
(6) L'avantage des activités du manuel est de pouvoir les faire en présence de l'enseignant qui peut dissiper des doutes éventuels. [niveau B2]

Les répondants qui considèrent le travail sur la prononciation à partir des activités du manuel comme pas (très) important ou superflu mettent surtout l'accent sur le côté didactisé des structures utilisées, les jugeant pas naturelles, éloignées de l'oral spontané, et insistent sur l'exploitation des documents authentiques :

(7) Le travail personnel avec le document authentique est le plus important car il est plus facile alors de retenir la question travaillée. D'habitude les activités du manuel ne s'y prêtent pas et sont vite oubliées. [niveau B1]

3.2. CONCLUSION DE L'ENQUÊTE

Les résultats de l'enquête permettent de constater que les répondants ont une perception consciente de la composante phonétique contenue dans les méthodes de FLE utilisées en cours de langue. Une place particulière semble être accordée aux activités de discrimination auditive et d'articulation à partir des oppositions phonologiques sur des séries de mots (paires minimales, séries de trois) mais un

© for this edition by CNS

effet communicatif est également recherché à travers d'autres types d'exercices plus proches du principe actionnel, comme les mini-dialogues. Les enquêtés reconnaissent l'utilité du support-livre, leur référence première en matière de correction de la prononciation en cours de FLE, et le rôle des activités de phonétique dans l'acquisition et le perfectionnement d'autres savoirs et savoir-faire, même si l'utilisation de ces supports dans le cadre d'un travail personnel reste limitée et si un complément sous forme de documents authentiques non-didactisés est réclamé par certains. Le travail de perfectionnement phonétique basé sur les activités du manuel est globalement reconnu comme important, surtout en tant que garant d'une communication correcte et efficace.

4. CONCLUSION

L'analyse que nous venons d'effectuer nous permet de constater la présence quasi régulière d'un travail spécifique sur la correction de la prononciation dans les méthodes de FLE sélectionnées. Bien plus visible et intense aux niveaux A1 et A2, il devient ciblé sur le suprasegmental et détourné vers d'autres composantes de la compétence linguistique aux niveaux plus avancés, ce que l'on ne peut que regretter, étant donné les besoins et le désir de perfectionnement exprimés par les apprenants.

Organisés majoritairement autour de la phrase simple ancrée dans les thèmes lexicaux et grammaticaux des dossiers/unités didactiques du manuel et souvent contextualisée, les corpus utilisés dans les activités de phonétique semblent répondre aux exigences de la perspective actionnelle. Le travail effectué permet de transposer les savoirs acquis en dehors des séquences de phonétique, cependant la compétence phonologique visée n'est pas explicitement valorisée dans les tâches finales.

Perçu par les apprenants polonais comme élément important pour améliorer la qualité et l'efficacité de leur compétence de communication, ce travail de correction de la prononciation à partir des activités du manuel est aussi apprécié d'eux en tant que facteur de développement de multiples savoirs et savoir-faire.

Nous avons tenté de présenter ici d'un côté les principes auxquels répondent les objectifs phonétiques et leurs modalités de réalisation en cours de FLE tels que les conçoivent les auteurs des méthodes actuelles d'orientation actionnelle, et de l'autre la perception que peuvent en avoir les apprenants en tant qu'utilisateurs premiers de ces contenus. Il nous paraît indispensable d'approfondir par la suite nos constatations par une étude du maillon qui manque dans cette analyse, à savoir l'enseignant.

© for this edition by CNS

CORPUS DES MÉTHODES FLE

C. Hugot *et al.*, *Alter Ego + 1 : méthode de français A1*, Hachette Livre, Paris 2012. (*AE+1*)
C. Hugot *et al.*, *Alter Ego + 2 : méthode de français A2*, Hachette Livre, Paris 2012. (*AE+2*)
C. Dollez, S. Pons, *Alter Ego + 3 : méthode de français B1*, Hachette Livre, Paris 2013. (*AE+3*)
E. Heuet *et al.*, *Le Nouvel Edito : niveau B1*, Les Éditions Didier, Paris 2012. (*LNEB1*)
E. Heuet *et al.*, *Le Nouvel Edito : niveau B2*, Les Éditions Didier, Paris 2012. (*LNEB2*)
A. Reboule, A. Boulinquez, *Mobile méthode de français A1*, Les Éditions Didier, Paris 2012. (*MA1*)
L. Alemanni, C. Girodet, *Mobile méthode de français A2*, Les Éditions Didier, Paris 2012. (*MA2*)
M.-J. Lopes, J.-Th. Le Bougnec, *Totem 1 : méthode de français A1*, Hachette Livre, Paris 2014. (*T1*)
M.-J. Lopes, J.-Th. Le Bougnec, *Totem 2 : méthode de français A2*, Hachette Livre, Paris 2014. (*T2*)
M.-J. Lopes, J.-Th. Le Bougnec, *Totem 3 : méthode de français B1*, Hachette Livre, Paris 2015. (*T3*)
M.-N. Cocton *et al.*, *Saison 1 : méthode de français A1 ▸ A2*, Les Éditions Didier, Paris 2014. (*S1*)
M.-N. Cocton *et al.*, *Saison 2 : méthode de français A2 ▸ B1*, Les Éditions Didier, Paris 2014. (*S2*)
C. Miguel, *Vite et Bien 1 : méthode RAPIDE pour adultes A1 A2*, Clé International, Paris 2009. (*VeB1*)
C. Miguel, *Vite et Bien 2 : méthode RAPIDE pour adultes B1 B2*, Clé International, Paris 2010. (*VeB2*)

ENQUÊTE POUR LES APPRENANTS

Sexe : Femme Homme Age :…….
Établissement .....

1. Quel est votre niveau de français actuel (cochez) : A1 A2 B1 B2 C1

2. Quelles sont les méthodes de FLE que vous utilisez actuellement ou que avez utilisées au cours de votre apprentissage du français (vous pouvez citer jusqu'à 3 titres, un seul suffira aussi) :

2.1. (actuelle ou la plus récente) ..... 2.2. ..... 2.3. .....

3. La méthode de FLE utilisée comporte/comportait-elle des activités spécifiques de correction de la prononciation appelées *Phonétique* ou *Prononciation* (si oui, cochez les cases correspondantes du tableau, si non passez à la question 7) :

	Méthode :	Oui	Non	Je ne sais plus
1	dans chaque unité ou dossier			
2	à la fin du livre de l'élève			
3	dans le cahier d'activités			

3.1. Si oui, avez-vous/aviez-vous un CD avec les enregistrements de ces activités ? Oui / Non / Je ne sais plus

4. Ces activités sont-elles/étaient-elles exploitées durant les cours avec l'enseignant (cochez) :

© for this edition by CNS

	Méthode	1	2	3
1	toujours			
2	souvent			
3	rarement			
4	jamais			
5	Je ne sais plus			

5. Le CD est/était-il utilisé en cours ? Oui / Non / Je ne sais plus

6. Vous servez-vous/vous êtes-vous servi(e) de ces activités dans le cadre de votre travail personnel en dehors des cours ? (cochez)

	Méthode	1	2	3
1	toujours			
2	souvent			
3	rarement			
4	jamais			
5	Je ne sais plus			

7. Parmi les activités proposées le plus souvent par les manuels pour corriger la prononciation, lesquelles trouvez-vous les plus utiles (cochez jusqu'à 5 options) :

1	Reconnaître à l'écoute si un mot/groupe de mots comporte le son travaillé
2	Reconnaître à l'écoute la position du son travaillé dans un mot/groupe de mots (par ex. au début/à la fin)
3	Reconnaître à l'écoute, si deux mots sont identiques ou différents
4	Répéter après l'enregistrement les mots isolés qui comportent le son travaillé
5	Répéter après l'enregistrement les séries de mots qui comportent le son travaillé
6	Répéter après l'enregistrement les phrases qui comportent le son travaillé
7	Répéter après l'enregistrement les paires minimales ou les séries de mots qu'un seul phonème différencie (par ex. rue/roue ou riz/rue/roue)
8	Répéter après l'enregistrement les groupes de mots ou de phrases qui forment des mini-dialogues
9	Répéter après l'enregistrement les virelangues/poèmes/chansons

8. Les exemples de mots/groupes de mots/phrases, cités dans ces activités, sont/étaient-ils en relation avec les contenus du dossier travaillé d'un point de vue:

	Oui	Non	Je ne sais plus
Lexical			
Grammatical			

9. Au cours des séquences de correction phonétique, j'aime particulièrement travailler la prononciation des : (cochez une seule réponse)

© for this edition by CNS

1	Mots isolés	
2	Séries de mots qui comportent le phonème travaillé	
3	Paires minimales ou séries de mots qu'un seul phonème différencie	
4	Phrases que je peux utiliser par la suite dans un dialogue	
5	Virelangues	
6	Poèmes, chansons	

10. Je considère actuellement le travail de correction de la prononciation basé sur les activités du manuel :

1	Très important	
2	Assez important	
3	Pas très important	
4	Pas important	
	Superflu	

10.1. Merci de justifier votre réponse .....

VEAU — VEUX, *BAC — BAGUE* AND *ELLE A PEUR DU FEU* : A FEW REMARKS ON FORMS AND USING CORPORA IN PHONETIC ACTIVITIES, PROPOSED IN CURRENT MANUALS FOR FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ADULTS AND OLDER TEENAGERS

Summary

In this article, through the analysis of the structure of phonetic activities included in chosen textbooks of French as a foreign language (FLE) used in Poland, we present the rules according to which the corpora are built and used. We also rate the adequacy to the task-oriented approach. Next, we prove how learners perceive this type of exercises and their usefulness for the correct pronunciation. Conclusions point to a regular presence, in analyzed textbooks, of specific phonetic activities based mainly on contextualized simple sentences, connected grammatically and lexically with the textbook contents. These exercises are evaluated and rated by learners as important for the correct pronunciation, which contributes to successful communication, and as helpful in gaining additional skills and knowledge.

Key words: phonetics, pronunciation, French as a foreign language, textbooks, phonetic activities.

© for this edition by CNS