Revue TDFLE

N° 72 | 2018
Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites

L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences / l'approche actionnelle - opposition ou synergie ?

Clémentine Abel

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/51-l-enseignement-et-l-evaluation-de-la-prononciation-en-classe-de-fle-et-l-approche-par-competences-l-approche-actionnelle-opposition-ou-synergie
DOI : 10.34745/numerev_1279
ISSN : 2553-5994
Date de publication : 01/04/2018

Cette publication est **sous licence CC-BY-NC-ND** (Creative Commons 2.0 - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification).

Pour **citer cette publication** : Abel, C. (2018). L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences / l'approche actionnelle - opposition ou synergie ?. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1279

Résumé :

De nombreux travaux de recherche actuels ont souligné le rôle important que joue la prononciation dans la communication orale (Champagne-Muzar et al. 1993; Derwing&Munro 2015; Lauret 2011). Or, les descripteurs phonétiques du CECRL, ouvrage fondamental aussi bien de l'approche par compétences que de l'approche actionnelle, manquent de clarté et de pertinence (Moyer 2013; Rolland 2011). Les approches actionnelle et par compétences gagnant du terrain, il n'est pas étonnant que l'enseignement de la prononciation soit négligé tant dans l'enseignement des langues (Foote et al. 2016; Saalfeld 2012) qu'en formation des enseignants (pour l'Allemagne : Abel, à paraître ; Reimann 2017) ou dans les manuels scolaires.

Face à ce constat, la contribution dégagera dans un premier temps les différentes fonctions de la prononciation, qui la rendent indispensable à la réussite communicationnelle. Dans un deuxième temps, il s'agira d'étudier la notion de « compétence phonétique » telle qu'elle est définie par le CECRL. Sur la base de cette analyse, l'emploi d'une approche actionnelle pour l'apprentissage de la phonétique sera problématisé. Finalement, seront proposées quelques pistes de réflexion portant tant sur la formulation des descripteurs phonétiques que sur l'approche actionnelle, le but étant de surmonter le gouffre actuel entre l'approche actionnelle/ l'approche « par compétences » et un enseignement efficace de la prononciation.

Mots-clés : Approche par compétences, Prononciation en classe de FLE, CECRL, Evaluation, Communication orale.

Abstract :

Much current research has highlighted the important role that pronunciation plays in oral communication (Champagne-Muzar et al. 1993; Derwing&Munro 2015; Lauret 2011). However, the CEFRL's phonetic descriptors, which are fundamental to both the competency-based and action-based approaches, lack clarity and relevance (Moyer 2013; Rolland 2011). As the action and competency-based approaches are gaining ground, it is not surprising that pronunciation teaching is neglected in language teaching (Foote et al. 2016; Saalfeld 2012), teacher training (for Germany: Abel, forthcoming; Reimann 2017) and textbooks.

In view of this observation, the contribution will first identify the various functions of pronunciation, which make it indispensable for communicative success. Secondly, it will study the notion of "phonetic competence" as defined by the CEFRL. On the basis of this analysis, the use of an action-oriented approach to learning phonetics will be problematized. Finally, a number of suggestions will be made for the formulation of both

the phonetic descriptors and the action-oriented approach, with the aim of overcoming the current gulf between the action-oriented/competency-based approach and effective pronunciation instruction.

Keywords : Competency-based approach, Pronunciation in FLE class, CEFR, Assessment, Oral communication.

Clémentine Abel - PH Freiburg im Breisgau (Allemagne)

clementine.abel@ph-freiburg.de

Mots-clefs :
Évaluation, CECRL, Approche par compétences, Prononciation en classe de FLE, Communication orale

---

Introduction

Depuis l'introduction de formats d'évaluation oraux aussi bien dans les certifications de FLE (par exemple le DELF) que dans les examens terminaux des études secondaires de nombreux pays (par exemple la « Kommunikationsprüfung » du baccalauréat en Allemagne), l'expression et la communication orales revêtent une importance accrue pour les élèves et les professeurs. Or, par-delà les aspects connus et appréciés des professeurs de langue étrangère tels que le lexique, la grammaire ou les éléments discursifs, de nombreuses études empiriques ont démontré que c'était la prononciation (éléments segmentaux *et* suprasegmentaux) qui contribuait à rendre intelligible un énoncé oral et qui véhiculait une partie de son sens (Anderson-Hsieh & Koehler 1988; Champagne-Muzar et al. 1993; Derwing & Munro 2015; Lauret 2011). Ainsi, la prosodie, par exemple, permet dans certains cas de résoudre l'ambiguïté d'homophones appartenant à des classes syntaxiques différentes (Millotte et al. 2008), et est partie intégrante de l'organisation des tours de parole d'une langue (Kerbrat-Orecchioni 1996). Il n'est donc pas étonnant que la recherche sur l'efficacité respective des différentes méthodes d'enseignement de la prononciation en langue étrangère ait fortement augmenté durant ces quelque dix dernières années (cf. les méta-analyses chez Lee et al. 2015; Saito 2012).

En même temps – de nombreuses études (Foote et al. 2016; Saalfeld 2012) en témoignent – l'enseignement de la prononciation en cours de FLE souffre d'un désamour certain, qui a amené Billières (2014) à le qualifier de « vilain petit canard » didactique. Il

est fort probable, comme le soulignent différents chercheurs (Correa & Grim 2014; Seidlhofer 2006), que la propagation de l'approche par compétences et de l'approche actionnelle a fortement contribué à mettre la prononciation au ban des cours de langue. En effet, le CECRL, censé fournir des descripteurs fiables pour l'enseignement et l'évaluation des compétences langagières, est particulièrement peu explicite – et peu pertinent – sur le plan de la prononciation (Moyer 2013; Rolland 2011). Un/e professeur de FLE souhaitant travailler dans une approche par compétences est donc, comme le remarque Moyer (2013), livré à lui-/elle-même : « Teachers would be hard-pressed to develop more detailed rubrics based on these vague descriptions. They must therefore determine their own objectives for phonological fluency ad hoc. » (Moyer 2013 : 165). Il est évident que cela va à l'encontre de l'idée même du CECRL, qui, dans le domaine de la prononciation, n'a rien d'une référence.

Cette négligence du fait phonétique par le CECRL s'est propagée jusque dans les institutions de formation des maîtres et dans les manuels scolaires. Cela ne reste bien entendu pas sans conséquences sur les pratiques professionnelles en matière d'enseignement de la prononciation. En effet, quand un enseignement phonétique a lieu, il est en général dispensé sous forme structurale, sans ensuite intégrer les structures acquises dans une tâche communicative/ actionnelle plus vaste, induisant l'effet des « paires minimales » (Correa & Grim 2014)[1]. Par ailleurs, la sélection des phénomènes enseignés, aussi bien par les manuels scolaires que par les enseignants eux-mêmes, ne correspond pas toujours à ce qui entrave la communication du point de vue de « l'oreille native », voire « francophone » (Saito 2012; Wioland 2011; Wioland 2005). Et finalement, l'enseignement systématique de la prononciation est bien trop souvent « remplacé » par un feed-back aléatoire (Foote et al. 2016).

Face à ce constat, la contribution présente souhaite dans un premier temps expliquer les différentes fonctions de la prononciation, qui la rendent indispensable à la réussite communicationnelle. Dans un deuxième temps, il s'agira d'analyser la notion de « compétence phonétique » telle qu'elle est proposée par le CECRL et de problématiser l'emploi d'une approche actionnelle pour l'apprentissage de la phonétique. Finalement, seront proposées quelques pistes de réflexion portant tant sur la formulation des descripteurs phonétiques que sur l'approche actionnelle, le but étant de surmonter le gouffre actuel entre l'approche actionnelle/ l'approche « par compétences » et un enseignement efficace de la prononciation.

1. Le rôle de la prononciation

De nombreuses études empiriques démontrent l'importance du fait phonétique pour la communication, et plus particulièrement la communication interculturelle (Derwing & Munro 2015). Cela ne se limite pas aux segments de la langue. Car s'il va de soi que le fait de ne pas savoir articuler les sons de la langue cible sapera tout effort de communication, la seule maîtrise des phonèmes ne garantit pas une réussite communicationnelle. En effet, de nombreuses études empiriques ont démontré que l'intelligibilité d'un énoncé est fortement déterminée par les éléments

suprasegmentaux. Ainsi, comme le remarquent Millotte, René, Wales et Christophe (2008), dans les phrases « Jean porte le sac. » et « J'emporte le sac », c'est l'accentuation qui permet de résoudre l'ambiguïté induite par les homophones *Jean porte* et *J'emporte*.

Par ailleurs, les données paraverbales interviennent fortement dans l'expression des émotions (Mordellet-Roggenbuck 2006; Potapova 2010). Cette fonction expressive est particulièrement importante pour l'apprentissage d'une langue étrangère : en effet, en « plaquant » la prosodie de sa langue natale sur une autre langue, un apprenant pourrait exprimer toute une panoplie d'émotions sans en être conscient, induisant des réactions étonnées, voire négatives de la part des locuteurs natifs (Munro et al. 2006 : 69). De plus, le choix-même de l'émotion que l'on est en droit d'externaliser diffère fortement selon les cultures. Ainsi, Potapova (2010) démontre dans une étude comparative que sur le plan non- et paraverbal, les locuteurs natifs français externaliseraient fortement des émotions telles que la colère et la peur, tandis que les Allemands montreraient davantage la joie et la tristesse. Un Français ignorant ce fait peut donc facilement paraître excessivement colérique aux yeux de ses interlocuteurs allemands. Et Potapova d'en conclure que « si l'on ne maîtrise pas ce système sémiotique, en résulteront des malentendus, voire même une incompréhension totale.»[2] (Potapova 2010: 37 [traduction: C.A.]).

Par ailleurs, les signaux prosodiques, comme le remarque Kerbrat-Orecchioni (1996), contribuent à l'organisation des tours de paroles d'une langue par les moyens suivants : « courbe intonative marquée, ralentissement du débit, chute de l'intensité articulatoire, puis pause de la voix ». (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 26). Selon Kerbrat-Orecchioni, un apprenant ignorant ces faits pourrait ne pas réussir à prendre la parole dans une discussion avec des locuteurs natifs – sans toutefois en comprendre les raisons.

Par-delà la réussite communicationnelle, la prononciation revêt une fonction sociologique : ainsi, des études empiriques (Lippi-Green 2012; Munro et al. 2006; Settinieri 2011) ont démontré qu'une production fortement marquée par un accent étranger pouvait affecter l'image du locuteur aux yeux de ses interlocuteurs natifs[3]. Cela peut être dû d'une part au fait que la présence d'un accent étranger – surtout s'il est très marqué – entrave le traitement des données verbales par l'interlocuteur. Cette difficulté serait source de fatigue cognitive et induirait donc un sentiment d'agacement (Aguado 2013). D'autre part, des travaux sociolinguistiques ont souligné qu'une prononciation déviante de la norme « standard » (Detey & Le Gac 2008), notamment par la présence d'un accent étranger, pouvait susciter chez les interlocuteurs un sentiment d'altérité et de rejet (Lippi-Green 2012). Il va de soi que, face aux mouvements migratoires globaux questionnant, voire même déconstruisant la notion de norme (Moyer 2013), il convient d'interroger cette attitude par rapport à la norme standard comme seule référence. Ainsi, l'éducation du locuteur natif, mais aussi de l'apprenant, à être plus ouvert par rapport aux accents étrangers voire aux standards « régionaux », comme ceux du Québec ou de la Suisse (Detey & Le Gac 2008), serait certainement nécessaire (Bibeau & Germain 1983; Derwing & Munro 2014). En même temps, au vu des avantages sociaux et communicationnels d'une prononciation proche

d'un « modèle » (Lauret 2011), une réduction « éclairée »[4] de l'accent étranger des apprenants demeure actuellement un objectif didactique important.

2. La prononciation en formation des enseignants au fil du temps

Néanmoins, dans l'histoire de l'enseignement du FLE, la prononciation n'a pas toujours constitué un objectif didactique important : longtemps ignorée par les tenants de la méthode grammaire-traduction, elle se trouve en revanche placée au centre de la méthode audio-orale ou de la méthodologie directe. Cependant, comme le remarquent dès les années 1980 Pennington et Richards (1986), depuis le tournant communicationnel (*communicative turn)* de la didactique des langues, la prononciation est davantage considérée comme acquis « linguistique » que comme partie intégrante de la compétence de communication. Son apprentissage systématique, perçu comme étant trop structural, chronophage et finalement peu fructueux (pour l'enseignement de l'espagnol : Saalfeld 2012), est souvent négligé dans une classe de langue destinée à un projet plus « ambitieux », à savoir la favorisation du développement d'une compétence de communication via des tâches réalistes. Successivement, la prononciation est donc mise au ban du cours de langue (Foote et al. 2016), des manuels de FLE (Correa & Grim 2014; Hayes-Harb 2014; Lauret 2011; Mertens 2011) ainsi que de la formation des professeurs de langue (pour l'Allemagne : Abel à paraître; Reimann 2017). L'adoption d'approches actionnelles et par compétences n'a fait que renforcer cette tendance déjà bien amorcée dès les années 1980. Il n'est donc pas étonnant que de nombreux chercheurs s'alarment du fait que la prononciation ait acquis un statut de « Cendrillon » didactique (Seidlhofer 2006).

Les enseignants de langue en revanche se trouvent placés devant un choix cornélien : choisir entre les besoins des apprenants, qui sont demandeurs d'enseignement de la prononciation (Sturm 2013) d'une part, et la politique linguistique actuelle de l'autre, qui leur fait croire que la prononciation n'est finalement pas au cœur de la compétence de communication. De plus, même si de nombreux professeurs souhaitent améliorer la prononciation de leurs apprenants, ils se heurtent à leur manque de savoir et de savoir-faire, du fait d'une négligence dans la formation initiale des enseignants (Abel à paraître). Ce constat est d'autant plus préoccupant que les nouveaux formats d'évaluation oraux (par exemple la « Kommunikationsprüfung » du baccalauréat en Allemagne) exigent des enseignants non seulement la capacité d'enseigner la prononciation, mais aussi un concept clair pour son évaluation. En effet, une prononciation défaillante rendant incompréhensible un énoncé, il semble aller de soi qu'il faut définir quelle « compétence phonologique » est attendue des apprenants selon leur niveau de langue respectif. C'est ce qu'entreprend le CECRL (Conseil de l'Europe 2001 : 91–92) sur une demi-page réunissant différents aspects ayant trait à la prononciation et proposant des descripteurs pour chaque niveau langagier. Or, ces descripteurs présentent différents problèmes, qui seront explicités dans les paragraphes suivants.

3. Problèmes des descripteurs du CECRL

Un manque de clarté

De manière générale, l'élaboration de tels descripteurs se heurte à plusieurs problèmes. Ainsi, Gohard-Radenkovic (2017), reprenant les analyses faites par Banon-Schirman et Cartron-Makardidjian (2006), évoque trois problèmes majeurs concernant les descripteurs du CECRL, dont deux peuvent s'appliquer à des cas particuliers de la prononciation. Ainsi, elle souligne que certains descripteurs sont ambigus. Si l'on se penche sur la formulation proposée pour le niveau B2 de la maitrise du système phonologique – qui correspond au niveau du baccalauréat dans le land du Bade-Wurtemberg en Allemagne – on constate que le CECRL préconise laconiquement que l'utilisateur doit avoir « acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles » (Conseil de l'Europe 2001 : 92). En tant qu'enseignant en situation d'évaluation, on est en droit de se demander ce que cela signifie concrètement. En effet, cela revient-il à demander aux apprenants d'articuler la langue cible « sans accent » ? Si l'on suppose qu'il y a « progression » depuis le niveau B1 (« La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent (sic !) occasionnellement. » (Conseil de l'Europe 2001 : 92), on pourrait être tenté de le supposer. Néanmoins, les descripteurs n'étant pas suffisamment clairs, il revient aux professeurs de juger quel degré de maîtrise ils exigent de leurs élèves. Il va de soi que cela va à l'encontre d'une évaluation transparente.

Un autre problème pointé par Gohard-Radenkovic (2017) concerne le rôle du jugement de l'interlocuteur (Gohard-Radenkovic se réfère à la problématique de l'auto-évaluation à l'aide du *Portfolio*, mais ce problème vaut également pour l'évaluation dans le cadre scolaire). Analysons par exemple un descripteur tel que le suivant :

> *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.*

(A1, maîtrise du système phonologique, Conseil de l'Europe 2001 : 92)

Cette formulation pose plusieurs problèmes en situation d'évaluation. En effet, la grande majorité des professeurs de FLE (du moins en Allemagne) n'étant pas locuteurs natifs, une évaluation selon ce descripteur est compromise. Par ailleurs, au vu des flux migratoires actuels, il semble bien difficile de demander que les enseignants soient « *habitué[s]* aux locuteurs du *groupe linguistique de l'apprenant* ». Ce descripteur suppose une homogénéité des langues maternelles qui ne correspond pas – et loin s'en faut – aux réalités plurilingues des salles de classe. Pour qu'une évaluation transparente selon ce descripteur soit possible, il faudrait donc que les apprenants soient issus d'un seul groupe linguistique, et que les évaluateurs soient locuteurs natifs de la langue cible

tout en étant familiarisés avec le groupe linguistique des personnes à évaluer. Or, il est très peu probable (et sans doute pas souhaitable) qu'une telle homogénéisation des biographies tant des enseignants que des apprenants soit possible dans la réalité scolaire de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Format d'évaluation et co-construction du discours

Un autre problème résultant du caractère socioculturel de l'apprentissage d'une langue étrangère (Lantolf 2005), est la co-construction (Dausendschön-Gay et al. 2015) du discours, qui interdit une évaluation et un enseignement « déconnecté » des réalités sociales et interculturelles de la situation d'énonciation (Pekarek Doehler 2007 ; Pekarek Doehler 2005). Ce constat général s'applique également à la compétence phonétique, comme le remarque Major (2001 : 12) :

> *With much practice, probably every adult learner can produce /ma/ natively in some L2 […] but most L2 learners will not pass for native in a L2 when calling the fire department because their house is on fire.*

[Avec beaucoup d'entraînement, il est très probable que tous les apprenants adultes parviennent à produire le segment /ma/ de manière native dans une langue étrangère quelconque […], mais la plupart des apprenants de langue étrangère ne pourront pas se faire passer pour des locuteurs natifs en appelant les pompiers pour leur signaler un incendie dans leur maison. (traduction C.A.)]

Dans une épreuve de « communication », telle qu'elle est pratiquée au baccalauréat en Bade-Wurtemberg, le discours est construit en interaction, soit avec un autre apprenant, soit avec un enseignant. Il va de soi que ce format d'évaluation, obligeant l'élève à réagir rapidement à un énoncé émis par son interlocuteur, génèrera d'autres types de productions – et d'erreurs ! – qu'une épreuve orale à forte composante monologique où l'élève contrôle seul son discours.

Le format d'évaluation lui-même a donc une incidence sur la compétence de prononciation. Et à l'inverse, la compétence de prononciation ne peut être envisagée « hors contexte ». Or, cette incidence, si (comme dans les descripteurs phonétiques du CECRL) elle n'est pas prise en compte, peut être à l'origine d'inégalités majeures – inégalités que le CECRL entreprend justement de supprimer !

Problème d'une « progression » non-progressive

Par-delà la problématique de l'évaluation, se pose aussi celle de la notion de « progression » en phonétique. Car si l'on analyse les descripteurs du CECRL, on constatera rapidement que, comme par exemple pour l'étendue du vocabulaire, l'idée sous-jacente est celle d'un *développement* de la compétence. En partant d'une maîtrise bancale (« malgré un net accent étranger », A2), l'apprenant est censé aboutir à une

maîtrise parfaite (ou du moins « claire […] et naturelle […] », B2) du système phonologique de la langue cible. Or, la recherche en linguistique appliquée sur la fossilisation des erreurs phonétiques montre clairement qu'une telle progression tiendrait du miracle (Moyer 2013; Rolland 2011; Wild 2015). En effet, il est très peu probable qu'un apprenant dont la prononciation présente de nombreuses erreurs pendant trois ou quatre ans (le temps d'atteindre le niveau B2), dont les erreurs de prononciation seront donc fossilisées, réussira par la suite à acquérir une excellente prononciation.

Ce problème est renforcé par le fait que les descripteurs des premiers niveaux (A1 et A2) taisent la dimension suprasegmentale de la langue. Au contraire, il est laissé aux utilisateurs le soin d'expliciter « selon le cas l'importance relative des sons et de la prosodie » (Conseil de l'Europe 2001 : 92). Notre propre étude empirique menée auprès de 54 professeurs de FLE en Allemagne du sud (Abel à paraître) a démontré qu'à défaut d'informations les guidant quant à l'importance relative des différents aspects de la prononciation, les enseignants utilisaient quasi exclusivement les exercices proposés par les manuels. Or, ces exercices étant pour la plupart de type segmental (exercices de discrimination et d'articulation de certains sons), il s'est avéré qu'une grande majorité des enseignants délaissaient la dimension prosodique de la prononciation pour ne s'occuper que de quelques phonèmes.

Les descripteurs du CECRL ne tiennent donc pas compte du fait qu'en prononciation, l'essentiel, à savoir l'acquisition de la prosodie de la langue cible, doit se faire au début (Briet et al. 2014 ; Derwing & Munro 2015), et que par la suite, un travail sur certains sons, sur la dimension sociolinguistique, voire la fluidité générale viendra compléter ce travail.

Aussi est-il fort probable que les descripteurs, plutôt que de servir à un développement systématique de la compétence phonologique des apprenants, contribuent à la fossilisation d'erreurs de prononciation. On peut donc en conclure qu'une approche par compétences se basant sur la description de la compétence phonologique telle qu'elle est proposée par le CECRL est fortement compromise et en opposition avec les résultats scientifiques générés par la recherche en linguistique appliquée.

Problème de l'apprenant acteur de son apprentissage

L'idée de base du CECRL est celle d'un apprenant d'une langue vu comme acteur social « ayant à accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe 2001 : 15). Au cours de la réalisation de telles tâches, ainsi le stipule le *Cadre*, l'élève se heurtera à des besoins (linguistiques, notamment) différents. Ce décalage entre ses compétences actuelles et celles requises pour l'accomplissement de la tâche rendrait l'apprenant capable de définir lui-même ses besoins d'apprentissage. Et plus encore : il le *motiverait* à développer ses compétences. C'est cette conception même de l'apprenant acteur de son apprentissage qui est au cœur de l'approche actionnelle dans sa version forte (Bourguignon 2014).

Si pour de nombreuses activités langagières une telle approche peut être tout à fait pertinente, il en va différemment pour la prononciation. En effet, comme le remarquent Mehlhorn et Trouvain (2007) ou encore Billières[5] se référant à la théorie de Trubetzkoy, l'audition d'un apprenant est fortement marquée par le « crible phonétique » de sa langue maternelle. L'apprenant est donc pour ainsi dire « sourd » aux sons de la langue étrangère – ou du moins, les assimilera à la catégorie de son la plus proche de sa langue maternelle. Ainsi, un locuteur germanophone, notamment du sud de l'Allemagne, persistera à articuler [bɔʃuɐ] (sans nasale, une palatale sourde([ʃ]) à la place de la sonore ([ʒ]) et une voyelle préouverte centrale [ɐ] à la fin), même si son professeur s'évertue à le confronter quotidiennement à la forme correcte. Dans ce cas – bien connu de tous les enseignants de FLE en Allemagne – l'apprenant peine à déterminer un quelconque besoin d'apprentissage, car selon son ouïe, sa prononciation ne sera vraisemblablement pas déviante.

Pour qu'une approche actionnelle ait un sens pour le développement de la prononciation, il faut donc que l'apprenant soit *préalablement* – avant toute tâche ! – mis en contact avec le système phonétique de la langue cible. Cela suppose qu'il travaille son audition, et particulièrement sa sensibilité à la prosodie de la langue. Après seulement, une tâche au sens actionnel du terme pourra être envisagée et menée à bien.

Bilan intermédiaire

Les descripteurs phonétiques du CECRL dans leur version actuelle présentent différents problèmes. Ces difficultés concernent aussi bien l'enseignement et l'évaluation de la prononciation dans une perspective « par compétences », que plus globalement l'application d'une approche actionnelle dans sa version « forte ».

Il serait tout à fait possible d'en conclure qu'une approche « par compétences », voire actionnelle, et l'apprentissage systématique et efficace de la prononciation d'une langue étrangère soient en opposition. Dans ce cas, il serait primordial de mettre en garde les praticiens contre l'application de telles approches dans leurs cours de FLE. Or, nous ne tirerons pas cette conclusion. En effet, plusieurs études tendent à démontrer que des approches « par compétences », voire actionnelles, peuvent au contraire contribuer au développement de la prononciation des apprenants. Cela est possible si certaines conditions sont réunies, conditions que nous souhaitons esquisser dans la partie suivante.

3. L'approche « par compétences » et l'approche actionnelle – un atout pour l'apprentissage de la prononciation ?

Plus que pour tout autre apprentissage linguistique, en phonétique, l'apprenant a donc besoin qu'on tienne compte de ses besoins spécifiques, de ses hésitations et de sa «

voix » et son «oreille» personnelles[6]. Aussi faut-il favoriser des approches didactiques qui permettent d'individualiser l'apprentissage tout en replaçant l'acquisition de la prononciation dans un contexte social, qui ne l'atomisent donc pas en sons et phonèmes. Car si l'on se borne au niveau segmental, comme cela se fait encore trop souvent, il est fort probable que les apprenants ne soient pas en mesure d'activer leurs nouvelles compétences de prononciation dans d'autres contextes que ceux d'un exercice (Correa & Grim 2014).

C'est à ce moment, où une transition d'une structure vers une situation de communication doit se faire, que l'approche actionnelle peut prendre tout son sens. En effet, comme le remarque Pekarek Doehler (2007), en apportant à la classe de FLE une dimension « sociale », une tâche au sens actionnel du terme peut se révéler particulièrement fructueuse. Ainsi, l'on peut imaginer des tâches incluant l'utilisation d'auto-enregistrements (par exemple en se servant des fonctions « dictaphone » disponibles sur la plupart des téléphones portables actuels). Le fait de s'enregistrer, d'écouter l'enregistrement, d'essayer d'identifier ses erreurs de prononciation (en étant soutenu par l'enseignant) permet à l'apprenant de cibler ses besoins et de développer sa capacité à se corriger lui-même (Hirschfeld 2001).

Concrètement, cela a été expérimenté dans une classe du secondaire allemand (Realschule, 23 élèves de 14/15 ans) au cours de la préparation d'un échange avec une classe française. Après une instruction phonétique contenant surtout une sensibilisation à la prosodie du français (en ayant recours à différentes méthodes d'enseignement), et dans le cadre d'une unité pédagogique portant sur le collège et le lexique correspondant, les élèves allemands ont eu pour consigne d'enregistrer un guide audio de leur établissement scolaire pour leurs partenaires français. Avant l'envoi à la classe française, l'enregistrement en question était réécouté aussi bien par les élèves eux-mêmes que par la professeure de la classe afin d'améliorer la qualité de la production et de veiller à l'adéquation situationnelle. Le travail ayant lieu en groupe, l'enseignante avait la possibilité de se consacrer à des groupes et des élèves en particulier, et ainsi de donner un feed-back détaillé et individuel à ses apprenants. Cette tâche, qui demandait aux élèves d'activer une multitude de savoirs, s'est avérée très avantageuse sur le plan phonétique – sans doute parce que, tout en étant actionnelle, elle tenait surtout compte des différents résultats de la recherche en didactique de la prononciation. L'approche actionnelle, si elle est utilisée à bon escient en incluant des méthodes d'enseignement efficaces, peut donc tout à fait contribuer à un apprentissage de la prononciation.

Toutefois, cela implique que les enseignants bénéficient d'une bonne formation en didactique de la phonétique. En effet, la sélection de méthodes d'enseignement, la prise en compte des difficultés individuelles (qui peuvent se situer sur le plan articulatoire, auditif, psychologique ou autre), mais aussi le choix de la technique de feedback (Abel, sous presse) demandent des compétences bien précises, dont l'acquisition « aléatoire » est peu probable.

Mais qu'en est-il de l'utilisation des descripteurs de compétences phonétiques dans l'apprentissage et l'évaluation « par compétences » de la prononciation ? Ne doit-on pas

conclure des différents problèmes évoqués plus haut qu'une approche par compétences dans l'apprentissage de la prononciation est difficile, voire contre-productive ?

Il est fort probable, et des études empiriques (Abel à paraître ; Reimann 2017) le démontrent pour l'Allemagne, que les professeurs eux-mêmes soient demandeurs d'un « modèle » servant de base à l'enseignement et l'évaluation de la prononciation de leurs élèves. Cette demande est d'autant plus forte que, comme il l'a été évoqué plus haut, d'une part la didactique de la prononciation est négligée dans la formation initiale des enseignants, et que d'autre part, la prononciation revêt un rôle plus important depuis l'introduction de formats d'évaluation oraux. Néanmoins, pour que les descripteurs puissent remplir cette fonction – servir de base pour l'enseignement et l'évaluation – il faut que plusieurs conditions soient réunies : les descripteurs devraient être plus explicites et moins dépendants du ressenti d'un locuteur natif éventuel, et surtout, davantage basés sur des résultats de recherche en linguistique. C'est la condition requise pour que l'évaluation de la prononciation soit moins « floue et très arbitraire, sous des apparences de scientificité inattaquable » (Gohard-Radenkovic 2017). Ainsi, il est tout à fait envisageable que l'on donne des exemples concrets de faits phonétiques à acquérir (par exemple : « L'apprenant maîtrise la prosodie de la langue cible dans des locutions connues »). Ces descripteurs, qui, par souci d'application généralisée à toutes les langues d'Europe, sont souvent trop vagues sur le plan phonétique, devraient être complétés par un référentiel pour le FLE. Contrairement aux référentiels que nous connaissons (notamment le référentiel pour le FLE belge, les Niveaukonkretisierungen du Land de Bade-Wurtemberg en Allemagne), qui ne se préoccupent que vaguement de la prononciation, ce référentiel devrait réellement donner des exemples concrets de structures à enseigner selon le niveau de langue de l'apprenant. Car il est évident que l'évaluation de la difficulté et de l'importance respectives des différents faits phonétiques est une tâche extrêmement complexe, et qu'il serait utile d'aider les enseignants à sa réalisation, comme cela se fait pour les compétences grammaticales ou lexicales. Ainsi, en tenant compte de tout ce que l'on sait du développement de l'oreille, de la capacité articulatoire, mais aussi du champ lexical et de la fossilisation des erreurs phonétiques, il serait judicieux d'exiger d'abord une prononciation proche de la prononciation « modèle » pour un nombre très restreint de locutions connues, pour ensuite élargir cette exigence à d'autres contextes. Le développement de l'oreille peut se traduire par une capacité d'autocorrection croissante. Plus généralement, il semble primordial que la prosodie retrouve une place de choix dans les descripteurs et référentiels.

Et finalement, tout en définissant les compétences phonétiques de la façon la plus concrète, il est important de tenir compte du caractère social de la compétence phonétique. Ainsi, comme le soulignent Pekarek Doehler (2007) et Gohard-Radenkovic (2017), les professeurs doivent être conscients du fait que toute compétence langagière est dépendante du contexte socio-interactionnel dans lequel elle est mobilisée et que tout discours « se définit comme co-construction où s'organise le lien social » (Gohard-Radenkovic 2017). Ce constat vaut particulièrement pour les situations d'évaluation, où une application irréfléchie des descripteurs peut mener à des injustices majeures – tout en maintenant une apparence de transparence (Lüdi 2006). Il serait donc souhaitable

que pour la prononciation, une « pratique ‘écologique’ de l’évaluation » (Pekarek Doehler 2007) vienne remplacer la vision « statique et standardisée » de la compétence langagière.

La « compétence de prononciation » gagnerait donc à être définie de manière plus claire, plus judicieuse. Dans ce cas, et en en faisant un usage « éclairé » et « écologique », de tels descripteurs complétés par un référentiel concret pour l’enseignement du FLE, pourraient être très utiles et servir de base à une instruction – et éventuellement à une évaluation – efficaces.

Conclusion/ Perspectives

Il a été démontré qu’actuellement, la formulation des descripteurs phonétiques du CECRL rendait précaire une application irréfléchie dans l’enseignement et l’évaluation de la prononciation du FLE. Néanmoins, il semble qu’un référentiel établi selon les résultats de la recherche en linguistique (appliquée) pourrait constituer un outil appréciable pour les enseignants de langue étrangère. Le même constat vaut pour l’approche actionnelle, qui, selon son emploi, peut favoriser ou entraver l’apprentissage de la prononciation.

Pour que les enseignants soient en mesure de faire la part des choses et surtout d’appliquer les principes et les échelles du CECRL de manière « non-dogmatique » (CECRL : 13), voire dans une optique « écologique », il faudrait toutefois qu’ils disposent de bonnes connaissances en didactique et en acquisition de la prononciation. Le fait phonétique dans toutes ses dimensions (linguistique, didactique et méthodologique) doit donc retrouver sa place au sein de la formation des professeurs de FLE. En effet, une excellente formation peut constituer un rempart contre une dérive idéologique dans l’enseignement et l’évaluation. Ainsi, le CECRL pourrait retrouver la place qui devrait être la sienne : celle d’un outil parmi d’autres destiné à soutenir les enseignants dans leur pratique quotidienne.

Bibliographie

Abel, Clémentine (sous presse), « Aus Fehlern wird man schlau“? Zur Bedeutung des Faktors Feedback im Ausspracheunterricht », dans *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (1).

Abel, Clémentine (à paraître): *Ausspracheschulung: Erhebung von Kompetenzen, Überzeugungen und Praktiken von Französischlehrkräften. Entwicklung eines bedarfsbezogenen Fördermoduls*, (thèse) PH Freiburg.

Aguado, Karin (2013), « Chunks, Imitation und Ko-konstruktion: Wie nicht-kindliche Fremdsprachenlernende ihre L2-Identität(en) entwickeln können. », dans Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (éds.) *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung,* Tübingen: Narr

Francke Attempo Verlag, 9-18.

Anderson-Hsieh, Janet ; Koehler, Kenneth (1988), « The Effect of Foreign Accent and Speaking Rate on Native Speaker Comprehension », dans *Language learning*, 38 (4), 561-613.

Banon-Schirman, Pascale et Cartron-Makardidjian, Chaké (2006), « Un outil controversé d'une standardisation européenne : le Portfolio des langues », dans *Synergies Europe* 1, coord. par E. Piccardo, Revue du GERFLINT, 110-117.

Bibeau, Gilles ; Germain, Claude (1983), « La norme dans l'enseignement de la langue seconde », dans Bédard, Edith; Maurais, Jacques (Ed.) *La Norme linguistique*. [Québec] : Paris : Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française ; Le Robert (Collection L'Ordre des mots).

Billières, Michel (2014), « La phonétique, vilain petit canard de la didactique », *Au son du fle - Michel Billières*. https://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique-didactique/ (consulté le 31.01.2018)

Bourguignon, Claire (2014), *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*, Paris : Delagrave.

Briet, Geneviève ; Collige, Valérie ; Rassart-Eeckhout, Emmanuelle (2014), *La prononciation en classe: [des outils pratiques pour animer la classe]*, Grenoble : PUG (Les outils malins du FLE).

Champagne-Muzar, Cécile ; Schneiderman, Eta ; Bourdages, Johannes S. (1993), « Second language accent: The role of the pedagogical environment », dans *IRAL,* 31 (2), 143-160.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre – enseigner – évaluer,* Paris: Didier.

Correa, Maite; Grim, Frédérique (2014), « Audio Recordings as a Self-Awareness Tool for Improving Second Language Pronunciation in the Phonetics and Phonology Classroom: Sample Activities », dans *Currents in Teaching & Learning*, 6 (2), 55-63.

Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth; Krafft, Ulrich (2015), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*, transcript Verlag.

Derwing, Tracey M.; Munro, Murray J. (2015), *Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research*, Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Language Learning & Language Teaching).

Derwing, Tracey M.; Munro, Murray J. (2014), « Training Native Speakers to Listen to L2

Speech », dans Levis, John; Moyer, Alene (éds.)*Social dynamics in second language accent*, Boston: De Gruyter Mouton (Trends in applied linguistics), 219-236.

Detey, Sylvain ; Le Gac, David (2008), « Didactique de l'oral et normes de prononciation : quid du français «standard» dans une approche perceptive? ». In: *Congrès Mondial de Linguistique Française*, EDP Sciences, 475-487.

Foote, Jennifer Ann; Trofimovich, Pavel; Collins, Laura; et al. (2016), « Pronunciation teaching practices in communicative second language classes », dans *The Language Learning Journal,* 44 (2), 181- 196

Gohard-Radenkovic, Aline (2017), « L'idéologie de la standardisation des compétences et de leur évaluation dans les politiques éducatives de l'Union européenne : des savoirs dissociés aux acteurs dépossédés dans le domaine des langues», dans *Revue TDFLE (en ligne)*, 70 .

Hayes-Harb, Rachel (2014), « Acoustic-Phonetic Parameters in the Perception of Accent » , dans Levis, John; Moyer, Alene (éds.) *Social dynamics in second language accent*, Boston: De Gruyter Mouton (Trends in applied linguistics), 31-51.

Hirschfeld, Ursula (2001), « Vermittlung der Phonetik », dans Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; et al. (éds.)*Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin ; New York: de Gruyter, 872-879.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1996), *La conversation*, Paris: Ed. du Seuil (Mémo Lettres sciences sociales).

Lantolf, James (2005), « Sociocultural and Second Language Learning Research: An Exegesis », dans Hinkel, Eli (éd.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates, 335-353.

Lauret, Bertrand (2011), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, 2. éd. Paris : Hachette (Collection F Nouvelle formule).

Leclerc, France ; Schmitt, Bernd H. ; Dubé, Laurette (1994), « Foreign Branding and Its Effects on Product Perceptions and Attitudes », dans *Journal of Marketing Research* 31, 263-270.

Lee, Junkyu ; Jang, Jang ; Plonsky, Luke (2015), « The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-Analysis », *Applied Linguistics*, 36 (3), 345-366, doi: 10.1093/applin/amu040.

Lippi-Green, Rosina (2012), *English with an accent: language, ideology and discrimination in the United States*, 2. éd, London ; New York: Routledge.

Lüdi, Georges (2006), « De la compétence linguistique au répertoire plurilingue », dans *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 173-189.

Mehlhorn, Grit ; Trouvain, Jürgen (2007), « Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie », dans *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (en ligne)* , 12 (2).

Mertens, Jürgen (2011), «Zum Stellenwert der Ausspracheschulung im Französischunterricht. Versuch einer mehrperspektivischen Rekonstruktion », dans Reinfried, Marcus; Rück, Nicola (éds.) *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen,* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 61-90.

Millotte, Séverine ; René, Alice ; Wales, Roger ; et al. (2008), « Phonological phrase boundaries constrain the online syntactic analysis of spoken sentences », dans *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34 (4), 874- 885, doi: 10.1037/0278-7393.34.4.874.

Mordellet-Roggenbuck, Isabelle (2006), « Emotion und Kognition beim Aussprachelernen», dans *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 44 ,31-44.

Moyer, Alene (2013), *Foreign accent: the phenomenon of non-native speech*. Cambridge: Cambridge University Press.

Munro, Murray J. ; Derwing, Tracey M. ; Sato, Kyoko (2006), « Salient accents, covert attitudes: Consciousness-raising for pre-service second language teachers », dans *Prospect*, 21 (1), 67-79.

Pekarek Doehler, Simona (2007), « Démythifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation », dans *Actes du colloque international CERCI, IRFFLE : "Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction"*, Nantes, 22-24 Novembre 2007, 1-11.

Pekarek Doehler, Simona (2005), « De la nature située des compétences en langue », dans Bronckart, Jean-Paul; Bulea, Ecaterina; Pouliot, Michèle (éds.) *Repenser l'enseignement des langues: Comment identifier et exploiter les compétences ?*, Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion (Éducation et didactiques), 41-68.

Pennington, Martha C. ; Richards, Jack C. (1986), « Pronunciation Revisited », dans *TESOL Quarterly*, 20 (2), 207-225.

Potapova, Rodmonga (2010), « Interkulturelle Aspekte der Para- und Extralinguistik », dans Hirschfeld, Ursula; Stock, Eberhard (éds.) *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch*, Frankfurt, Main: Peter Lang (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik), 29-42.

Reimann, Daniel (2017), « Aussprache im Unterricht der romanischen Sprachen. Eine Befragung von Lehrkräften des Französischen, Spanischen und Italienischen », dans Bürgel, Christoph; Reimann, Daniel (éds.) *Sprachliche Mittel im Unterricht der*

romanischen Sprachen: Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung, Tübingen: Narr Francke Attempto (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung), 117-180.

Rolland, Yvon (2011), *Apprendre à prononcer : quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris: Belin (Belin sup langues).

Saalfeld, Anita K. (2012), « Teaching L2 Spanish Stress », dans *Foreign Language Annals*. 45 (2), 283-303.

Saito, Kazuya (2012), « Effects of Instruction on L2 Pronunciation Development: A Synthesis of 15 Quasi-Experimental Intervention Studies », dans *TESOL Quarterly*. 46 (4), 842-854.

Schiffler, Ludger (2012), *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung - Visualisierung – Entspannung*, Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).

Seidlhofer, Barbara (2006), « Pronunciation », dans Carter, Ronald; Nunan, David (éds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, 8.éd. Cambridge: Cambridge University Press, 56-65.

Settinieri, Julia (2011), « Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch », *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (en ligne), 16 (2), 66-80.

Sturm, Jessica L. (2013), « Explicit phonetics instruction in L2 French: A global analysis of improvement », dans *System* 41 (3), 654-662, doi: 10.1016/j.system.2013.07.015.

Wild, Kathrin (2015), *Aussprache und Musik Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Wioland, François (2005), *La vie sociale des sons du français*, Paris : Harmattan.

Wioland, François (2011), « Préface », dans *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, 2. éd, Paris : Hachette (Collection F Nouvelle formule), 7-8.

Notes

[1] L'effet des « paires minimales » (*minimal pair effect*) décrit une situation résultant d'un enseignement de la prononciation se limitant à des exercices structuraux (de discrimination/ d'articulation) : il s'agit d'apprenants incapables de mobiliser les connaissances acquises dans le discours spontané.

[2] „Und wenn man dieses Zeichensystem nicht beherrscht, kommt es in der Kommunikation zu Missverständnissen oder sogar zu völligem Unverständnis."

[3] Cela est vrai, même si, dans certains cas, la présence d'un accent étranger peut être

assimilée à des traits positifs. Ce fait est d'ailleurs exploité en marketing par le « foreign branding » (Leclerc et al. 1994), le fait de donner à un produit un nom à consonance étrangère.

[4]Une réduction « éclairée » serait une réduction tenant compte des différences individuelles et des aspects psychologiques et qui remettrait en question la notion de « norme », par exemple en introduisant des variétés diatopiques, diastratiques ou diaphasiques dans les activités de compréhension (audio-)orale.

[5] Sur son blog dédié à la méthode verbo-tonale : https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/.

[6] Dans ce contexte, des méthodes tenant compte de l'apprenant en tant que personne entière (avec un corps, des émotions et des expériences antérieures), telle que – pour n'en citer qu'une – la méthode verbo-tonale, se sont avérées particulièrement efficaces (Schiffler 2012).