

Un itinéraire dans l'enseignement de la phonétique du F.L.E. (Français Langue Etrangère). Perspective historique et didactique.

Ana Ballarín Castán*

Par itinéraire nous entendons le processus d'évolution qui a accompagné le parcours de l'enseignante de langues que nous sommes et nous nous inscrivons, d'entrée de jeu dans une perspective historique parce que nous considérons essentiel le fait de pouvoir nous situer par rapport aux choix que nous avons fait dans notre parcours professionnel; dans une perspective didactique parce que, en tant que formatrice de formateurs, nous pensons comme Christian Puren (1998) "qu'une grande partie du travail de formation se joue autour de la construction/ reconstruction des représentations attachées à un savoir".

C'est cette réflexion sur nos "opinions et représentations" par rapport à un "savoir à enseigner"¹ particulier, la phonétique, et aux redressements que nous avons effectués à la lumière de l'évolution des recherches, que nous allons présenter ici².

Cet historique des choix opérés face à nos situations concrètes d'enseignement en milieu universitaire, en Navarre, va nous permettre de suivre l'évolution de l'intégration de la matière phonique dans notre parcours d'enseignante de F.L.E., tout en démontrant l'intérêt d'une pratique phonétique systématique quelle que soit cette situation d'enseignement et malgré la remise en question de cette pratique à certaines périodes, notamment celle où la prédominance est allée à l'approche communicative.

* Dpto. de Filología y Didáctica de la Lengua.

¹ Nous avons expliqué notre cadre de référence en temps que didacticienne, dans cette même revue : Ballarín, A. (1995) : "*Tendencias actuales en la didáctica del francés lengua extranjera*". Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra.

² Cette réflexion débouchera, dans un deuxième temps, sur l'élaboration d'un guide pour la création d'activités de phonétique pour les futurs maîtres de l'enseignement obligatoire, enseignant les sciences en français, que nous élaborons en collaboration avec Yolanda López Gonzalez, et que nous publierons prochainement.

1. Pratiques phonétiques

Les exercices de prononciation française et la phonétique articulatoire

La Formation des Maîtres des années 80 en Navarre préparait en trois années au Diplôme de: “Maestro. Especialidad Lengua”³ et les matières de F.L.E. étaient à l’époque, la “Lengua y Literatura I, II, III, IV et V”.

Les instructions officielles incluait des “Exercices de prononciation française” que l’on associait à l’expression orale⁴ et le manuel de référence, disponible à la bibliothèque de l’Ecole Normale de Navarre à notre arrivée était celui de Suzanne Mercier (1976). Nous devions donc travailler phonème par phonème l’articulation des 16 voyelles et de toutes les consonnes en nous appuyant sur les diagrammes illustrant la position des organes, sur les descriptions qui devaient permettre l’articulation correcte du son concerné, et sur une originalité: l’utilisation des chiffres comme véhicule des sons, ainsi que de “toutes les ressources de l’alphabet français et de son épellation”, au lieu de l’utilisation des signes de l’alphabet phonétique international (A.P.I). En effet, d’après Suzanne Mercier (1976-2), l’A.P.I. “créait un certain trouble dans l’acquisition de l’orthographe chez l’étudiant débutant”.

Evidemment, à l’encontre de ceci, la **phonétique articulatoire**, à laquelle nous avons été longuement formée, nous semblait apporter des informations plus scientifiques et pertinentes pour la didactique. (LEON, P. 1964, 1966, 1976 et les ouvrages actualisés de nos jours: 1992 et 1993). D’autre part, nous étions en présence d’universitaires; une méthodologie fondée sur une intellectualisation de la matière phonique, un apprentissage conscient et explicite et un contrôle constant nous semblait plus adéquate.

Nos collègues philologues en tous cas ceux qui prenaient en considération la phonétique travaillaient minutieusement la phonétique articulatoire. De nos jours et dans un autre cadre, celui de la phonétique diachronique, Jesús Bretos Bórnez (1995) part “du principe que la presque totalité des changements phonétiques trouvent leur explication dans le cadre de la phonétique articulatoire”. D’autres perspectives existent certes en Espagne, en Catalogne par exemple, avec les travaux centrés sur la prosodie de Julio Murillo (1982) et nous n’en voulons pour preuve que la bibliographie proposée par Alicia Yllera (1991); mais l’articulatoire est toujours très présent dans nos amphithéâtres.

³ Professeur des Ecoles. Spécialité Lettres Modernes ; les autres spécialisations concernaient les Sciences et les Sciences Humaines.

⁴ Il s’agissait en fait d’une expression orale toute particulière puisque devant s’appuyer sur des textes écrits : “Langue française... Littérature XX^e siècle.. Analyse de 2 oeuvres de littérature française. Vocabulaire. Conversation de textes de la vie française. Exercices de prononciation française” (in programmes de “Maestro especialista en lengua de “la Escuela Universitaria del profesorado de EGB de Navarra”(1983-31).

Qu'en était-il de la prosodie? "La prosodie est au centre tant de la structure que du mécanisme de la langue" disait déjà Malberg en 1971 (p. 203). Mais pour Suzanne Mercier, elle n'était pas prioritaire: "C'est seulement lorsque l'étudiant possèdera *très bien* le matériel sonore proposé qu'il pourra utilement aborder les exercices de rythme et d'intonation". Nous pourrions résumer ainsi ses recommandations:

- Placer l'accent tonique sur la dernière voyelle prononcée d'un mot ou d'un groupe de mots.
- Respecter l'intonation montante après une virgule ou sur la dernière voyelle des phrases interrogatives et descendante après un point.
- Enchaîner les syllabes, les mots réunis par le sens
- Ne pas oublier les liaisons pour lesquelles un seul exemple était donné: "c'est un homme".

Méthodologie Sgav et méthode verbo-tonale de correction phonétique

Formée aux Sciences du langage et à la méthodologie SGAV⁵ à l'Université Toulouse-Le-Mirail, nous avons appris à accorder une place primordiale à l'oral, à la correction phonétique et à la prosodie comme le préconisait Guberina (1965).

Comme le rappelle Cécile Champagne-Muzar (1998-10)

"La méthode SGAV présente les sons, les schémas intonatifs et les patrons rythmiques de la langue cible dans des ensembles d'énoncés contextualisés par l'utilisation de dialogues et d'un support visuel (films fixes ou images). La familiarisation avec l'intonation et le rythme constitue la première étape vers la maîtrise de la prononciation.. La maîtrise de ces patrons prosodiques, selon Guberina (1965) facilite l'acquisition des sons. Outre l'utilisation de la prosodie pour une meilleure intégration des sons, on utilise des moyens tels que le recours à la "tension", à la "phonétique combinatoire" et à la "prononciation nuancée" pour faire ressortir le caractère optimal du son".

Cependant, dans la méthode "De vive Voix"⁶, les enregistrements représentaient le modèle que nous nous efforcions de reproduire et d'exiger de nos étudiants. Chaque fois que nous observions un écart, lors de la phase de répétition⁷, nous faisons répéter le modèle en vue d'une acquisition inconsciente, comme l'exigeait la méthode verbo-tonale. Mais la mise en pratique de cette méthode de correction phonétique n'était pas toujours aisée et je me souviens avoir eu recours, pendant une certaine période, à la répétition des 190 phrases utilisées pour la correction phonétique avec le Suvag Lingua.

⁵ Méthode structuro-globale audio-visuelle. Renard R. (1979).

⁶ (qui nous donnait un sentiment d'assurance et de modernité de part l'utilisation d'enregistrements sonores, de technologie de pointe ect...) de Moget, Th. (1971).

⁷ La méthodologie SGAV comportait plusieurs phases (Rivenc P., 1991).

L'arrivée sur le marché du livre de Monique Callamand (1981) qui, en s'inspirant du verbo-tonal, en classant les phonèmes en fonction de 3 traits: labialité, tension et acuité, et en établissant une progression, facilita notre tâche.

Phonétique française pour hispanophones et analyse d'erreurs.

Cependant, pour avoir été longuement sensibilisée à la systématisation des erreurs chez les apprenants étrangers, je décidais de rééditer le programme de travail que m'avait proposé l'un de mes professeurs à l'Université de Toulouse le Mirail*. Je me suis attelée à la tâche et j'ai créé le système réel des fautes de chacun de mes étudiants de l'époque.

N'étant pas des débutants, la fiche de chacun d'eux était très variable en quantité, mais la systématisation des fautes de production des hispanophones apparaissait nettement éclairant la notion de "crible phonologique" de Troubetzkoy, N. (1949).

Pour venir rapidement à bout du système d'erreurs propre à l'ensemble, nous pensions disposer du manuel idéal puisqu'il faisait l'inventaire des difficultés spécifiques des hispanophones, celui de Companys E. (1966).

Mais, nous n'avions cependant pas pris suffisamment conscience:

- du fait que les erreurs dépendaient également de l'intra-individuel (Borrell, A., 1996)
- et du fait qu'il n'existe pas une systématisation des erreurs dans un sens donné c'est à dire que, comme le révélait P. Guberina (1965-86, Cité par Borrell, A., 1996-2) "tous ceux qui prononcent /o/ comme /c/ prononcent /y/ comme /i/, par contre ceux qui prononcent /ø/ comme /o/ prononcent /y/ comme /u/.

Quelques considérations à ce stade de notre expérience d'enseignement

Du point de vue pédagogique nous retenons quelques pistes:

- La méthode articulatoire repose sur l'idée que pour émettre un son correctement, "il faut trouver le positionnement correct de ses organes buccopharyngiens" (Borrell 1993). Bien que très utilisée, cette méthode de correction ne tient pas compte des procédés de compensation, des phénomènes combinatoires, ni des éléments prosodiques. Considérée par beaucoup comme peu efficace, certains étudiants la réclament. Nous en tenons compte, en simplifiant toutefois le nombre des phonèmes mais en étant fermement persuadée que le professeur doit recourir à certains procédés articulatoires pour gagner du temps.

* Borrell, A. (1996) rappelle dans cet article les dossiers de phonétique comparative et corrective qu'il faisait faire à ses étudiants, pour découvrir quel pouvait être le système théorique des erreurs de production des apprenants francophones ou hispanophones en comparant les systèmes phonético-phonologiques des deux langues. Dans un deuxième temps, on enregistrait les informateurs, relevait leurs erreurs et les comparait avec celles prévues.

- Le système verbo-tonal “préconise une structuration inconsciente d’une globalité, une focalisation sur la perception, un travail en situation, un recours au non-verbal et enfin il donne une grande importance au prosodique”. Renard, R. (1991).

D’autre part, il propose aux professeurs 3 procédés particuliers de correction: utiliser un schéma prosodique favorable (la montée tend, la descente relâche), une bonne combinaison des sons, et une modification de la prononciation. Renard R. (1971)

- Nous retenons enfin, le bien fondé d’un diagnostic individuel qui évalue les lacunes et oriente le travail de correction phonétique.

Enfin, à ce stade, une connaissance de la phonétique comparative semble indispensable (Llisteri-Boix, J. 1987) et nous préconisons l’enseignement des oppositions de sons /s//z/, /f//z/, i/y/u, /e//ε/, /ẽ//ã//õ/.

(A remarquer donc la simplification du système vocalique que nous enseignons, à savoir les voyelles précédemment citées auxquelles nous ajoutons les archiphonèmes A et O, en accord avec M. Tomé (1994)).

Mais également quelques idées en ce qui concerne:

- Le moment de la correction: La correction doit se produire de préférence soit immédiatement après avoir commis l’écart, sans trop insister, soit lors des exercices /activités de prononciation préparés par le professeur pour un élève déterminé en fonction de son système d’erreurs.
- Le temps: le processus doit s’étaler sur une période assez longue.
- La motivation: la réussite semble dépendre du désir d’acquérir une bonne compétence phonique de la langue cible et également de la conscience de l’importance de cette maîtrise dans la réussite des échanges en situation naturelle de communication.
- La priorité dans l’enseignement de la langue: elle doit être accordée à l’oral. Plus les occasions d’entendre et d’ utiliser la langue sont nombreuses et plus ceux qui participent améliorent leur compétence globale, phonétique incluse.

2. Pratiques phonétiques et habiletés langagières

Nous sommes partis ici, de cette conception globale de l’oral et donc des relations entre l’oral et l’écrit. Ce qui a évolué, c’est le souci de lier corrections phonétiques à d’autres compétences.

Compréhension auditive

De 1992 à 1995 nous avons proposé une formation à la pratique phonétique du français. Le but de cette U.V. de libre choix était de contribuer à l’amélioration de la compréhension orale de nos étudiants non spécialistes en langues et venant de domaines variés: ingénierie, économie, droit, agronomie, ect).

Nous voulions confirmer en cela l’idée “boule de neige” de Michèle Butzbach (1991) selon laquelle “le travail sur la compréhension de l’oral agit comme moteur sur les autres apprentissages. Mieux on distingue et plus on comprend; mais plus on

comprend, plus on a envie de participer et plus on a envie de se faire comprendre”. La démarche que nous proposons était donc centrée sur l’écoute, suivant en cela les travaux de Guberina, P. (1991).

A notre grand étonnement, j’en conviens, cette U.V. connut un vif succès, essentiellement redevable aux nombreuses méthodes d’enseignement de la phonétique parues quelques années auparavant (Kaneman-Pougatch, M., et Pedoya-Gimbertière, E., 1989; Pagniez-Delbart, T., 1990/1991; Wioland, F., 1991 et plus tard l’excellent ouvrage de Abry, D., 1994.) et grâce auxquels la phonétique n’était plus une matière rébarbative.

Mais nous pensons que cet engouement était duc surtout au fait que les étudiants étaient conscients d’un manque dans leur formation et qu’ils voulaient acquérir la meilleure prononciation possible. Ils n’ étaient par contre pas conscients du lien qui existe entre le fait de ne pas connaître le rythme, l’intonation et le système phonétique du français et les problèmes de compréhension qu’ils avaient. Or de nos jours on ne remet plus en question l’idée qu’ une ” pratique phonétique améliore la compréhension orale”: Champagne-Muzar C. (1998) et Cornaire C. (1998).

Nul doute non plus, qu’un travail sur la perception de l’accent (Vanderplank 1986, cité par Cornaire C., 1998), et un travail sur les liaisons et les élisions, développe l’habileté à segmenter et donc à décoder du sens.

Par exemple: les deux sens possibles de la phrase “Pierre a appelé le professeur de Nantes” seront délimités par la prosodie. Soit le professeur est de Nantes, soit Pierre téléphone de Nantes. (Exemple cité par Freland –Ricard, M., 1996)

Lecture. Rapport code oral/code écrit

Enfin, on a beau considérer l’oral comme essentiel, le fait est que nos étudiants ont presque toujours eu l’écrit comme support pour l’apprentissage de la langue; ils ont été évalués uniquement sur une épreuve écrite au Bac et leur contact avec le français continuera de se faire essentiellement à l’écrit. Pourquoi ne pas en tenir compte ?

Pour l’entraînement à la lecture des textes que nous proposons à nos étudiants, avant de passer à une lecture à haute voix, quelques règles propres à Azoulay-Vicente, A. (1990).: “Syllabation de l’énoncé écrit, identification des phonèmes, et application des règles phonologiques suivantes:

- dégémination: s’il existe 2 consonnes similaires on en efface une (belle)
- effacement du schwa: maintien du e caduc lorsqu’il est devant une consonne et qu’il en suit 2
- formation de glides: (i) se prononcera (j) s’il est suivi d’une voyelle et n’est pas précédé de 2 consonnes. S’il est précédé de 2 consonnes on prononcera les 2 sons (i) et (j). Idem pour (y) qui devient et pour (u) qui devient (w). Attention dans l’ordre, Ex jolie. 1- effacement du schwa donc pas de formation de glide
- règles de liaisons....
- groupes rythmiques et accent tonique...”

La démarche que nous proposons, cette observation minutieuse et consciente du rapport code oral/code écrit, se fondait sur l'idée que les aspects phoniques étant premiers, elle conduirait à une meilleure compréhension.

Quelques considérations à ce stade de notre expérience d'enseignement

Du point de vue pédagogique nous retenons ces autres pistes:

- Comme l'intonation apporte des informations par rapport au sens, il est intéressant d'un point de vue pédagogique de donner la priorité aux paramètres prosodiques. La nouveauté par rapport à la méthode verbo-tonale, c'est d'avoir perçu le bien fondé d'exposer l'étudiant aux intonations expressives authentiques, (déjà en 1975 Calbris et Montredon, en mettant l'accent sur les aspects prosodiques, faisaient des propositions de correction dans ce sens. On modulait sur DA, DADA DADADA. Plus tard Dufeu, B. (1986-62) ira encore plus loin et associera l'apprentissage de l'intonation à l'accès à "une compréhension globale intérieure"; Gilda Tassara et Olga Ruiz (1998-38) associeront quant à elles la bonne compréhension à la réalisation intonative en situation de communication authentique. Régine Llorca (1998-36) se donnera pour principe de "coordonner la parole avec un tempo... et une intonation qui répondrait à une situation réelle (ex.: un peu agacé: - "Si c'est là-bas, c'est pas ici")

Grâce aux travaux sur les communications parlées on peut tenir compte en didactique des langues de l'oralité dans sa globalité..

- Le processus d'écoute élaboré par E. Lhote (1988) est très complexe (cf. Guimbertière, E. 1994, 3^o partie). Nous ne retiendrons pour l'instant que le fait que le cerveau traite des ensembles globalisants, c'est à dire que pour comprendre, on doit respecter en même temps, toutes les dimensions intervenant dans la langue (prosodie, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique).
- Dans un deuxième temps, l'entraînement à l'écoute peut passer par une discrimination d'éléments phonétiques et prosodiques, mais elle doit déboucher sur une sensibilisation à la mélodie et au rythme (Wambach, M 1990)

3. Phonétique et apprentissage des langues en semi-autonomie

De 1995 à 1998, en l'absence de toute possibilité de continuer à former des maîtres, nous avons créés une salle multimedia d'apprentissage des langues. En suivant la tradition des écoles de langues espagnoles et des certifications françaises c'est en niveaux que nous structurâmes l'enseignement. Matériels multimedia, fiches par "habiletés" et cours de conversations menés par des "boursiers natifs provenant d'échanges Erasmus" sans connaissances particulières en matière de correction phonétique, ni de formation spécifique au repérage des fautes constituèrent cet enseignement.

Cette nouvelle situation d'enseignement (conduire l'apprenant vers son autonomie), a réorienté notre travail d'enseignant vers le tutorat et vers une connaissance plus approfondie des différents profils d'apprenants.

Rôle du tuteur en matière phonique:

Nous devons déceler les erreurs de chaque étudiant et leur proposer un travail à la carte qui les renverrait soit aux CDs utilisés habituellement, soit au travail proposé sur les fiches de la salle d'autoapprentissage, soit à un travail par paire ect., en fonction de leurs besoins et désirs. Les uns voulant s'autoévaluer en comparant ce qu'ils entendent avec une représentation graphique, d'autres préférant le travail en binôme (une indication des différentes possibilités de systématisation leur étant proposé lors des séances de tutorat.).

Cette découverte des erreurs pouvait se faire lors des entretiens ou lors de l'analyse des résultats du travail phonique enregistrés sur les CD-rom de travail.

En tout état de cause, elle suppose une excellente compétence en matière linguistique descriptive et contrastive, une grande capacité d'écoute, et une grande connaissance des méthodologies et matériaux existants.

Ce travail nous rappelait le travail personnalisé et minutieux des "sgavistes".

Cependant une nouveauté était incorporée au niveau du fonctionnement des apprentissages, à savoir la prise en compte des différentes stratégies et profils d'étudiants.

Quelques considérations à ce stade de notre expérience d'enseignement

Du point de vue pédagogique nous retenons ces autres pistes:

Le multimedia⁹ et/ou les matériaux d'autoapprentissage donnent au tuteur qui connaît bien son matériel et qui est bien formé au repérage des erreurs, la possibilité de proposer rapidement différents types d'activités en fonction des besoins et du profil de chaque étudiant et tout en respectant ses stratégies d'apprentissage.

D'autre part, et cela est maintenant bien connu, l'ordinateur ne se "fatigue jamais"; il permet de stocker d'innombrables exercices de phonétique qui nécessitaient il n'y a pas très longtemps plusieurs cassettes.

Enfin, et cela nous semble important, l'ordinateur enregistre les productions des étudiants et évite dès lors le travail fastidieux mais nécessaire de conservation de la trace de ce qui a été produit. Ceci permet de travailler la matière phonique "en différé" mais à partir des erreurs réellement produites par un individu.

Cependant nous sommes sceptiques par rapport aux résultats que l'on peut obtenir en comparant notre production, à celle d'un modèle son ou d'un modèle mélodique, à partir des sonoglyphes. Notre expérience sur le terrain nous a prouvé

⁹ Pour une analyse des potentialités du multimedia voir Guimbertière, E. (1999).

le contraire. En général, le professeur lui-même n'a pas été formé pour interpréter les images des deux sonographes qu'il doit comparer pour aider l'étudiant à visualiser ses écarts. Comme anecdote nous pouvons ajouter que certains cd-rom ont un seuil d'acceptabilité trop faible et ne reconnaissent pas comme valables des parlers locaux.

Dans cette situation d'enseignement, nous avons pris conscience du fait que certains étudiants croient qu'une simple exposition à la langue est une condition suffisante pour acquérir la maîtrise de la phonétique, en effet ils passaient des heures à visionner des films. Or de nombreux chercheurs considèrent qu'un travail systématique doit être réalisé (Galazzi-Matasci, E. et Pedoya, E (1983,39) de préférence de façon individuelle, personnalisée et guidée par un professeur compétent.

4. Enseignement de la matière phonique dans "Travail d'instit"¹⁰

Actuellement, et dans un cours de "Francés y su Didáctica" où nous nous adressons à de futurs enseignants du primaire nous abordons encore un peu différemment le problème de l'enseignement de la matière phonique.

Nous y retrouvons:

- des principes SGAV à savoir l'authenticité, l'importance accordée au rythme et à l'intonation pour l'accès au sens, mais également l'approche psychosocio-linguistique du langage, considérée essentiellement comme une pratique sociale; plus exactement "la transposition d'une pratique sociale de référence" (cf. Ballarin-1995,20) en relation avec un domaine professionnel spécifique ici: la pratique de la classe à l'école primaire.
- Pour le travail phonétique, nous y trouvons certaines évolutions:
 - la "lecture-écoute-balayage", structurée par le rythme et la mélodie se fait sur une transcription variée.
 - L'importance de la rythmique corporelle et musicale (Wambach, M. 1990-371)
 - apparition des concepts d'autosynchronisation et d'intersynchronisation rythmiques et leur application pédagogique¹¹.
 - l'idée d'approche englobante pour l'accès au sens.
 - Des techniques gestuelles spécifiques

¹⁰ Birks, R., Garabedian, M et Ledru-Menot, O. : Une vie d'instit. Guide d'utilisation et livret d'activités. Didier/Hatier. 1993.

¹¹ Les travaux sur les communications parlées de W. Condon, (cités par Birks. S. 1993) ont montré que "l'organisation du rythme linguistique est inscrite de manière automatique et largement inconsciente, dans un certain nombre de mouvements que nous faisons en parlant: c'est ce qu'il appelle l'aurosynchronisation rythmique.

Ils ont également montré que l'inscription du rythme linguistique dans l'activité motrice conversationnelle de la personne qui parle se reflète en partie dans un certain nombre de mouvements de la personne qui écoute: c'est ce que Condon appelle l'intersynchronisation".

Quelques considérations à ce stade de notre expérience d'enseignement

Du point de vue pédagogique nous retenons ces autres pistes:

- Faire de la correction phonétique c'est agir sur l'audition mais aussi sur l'être tout entier. Il faut donc agir autrement qu'avec la méthode verbo-tonale, il faut tenir compte du non-verbal (Billière, M. 1989 et 1990). Notons toutefois que la méthodologie SGAV posait déjà comme prioritaires: l'intonation, le tempo, la pause, la mimique, et le contexte réel (Guberina, P. 1965), donc, croyons-nous le non verbal. L'évolution consiste non pas à prendre en compte ces composantes, mais, à partir de celles-ci à commencer par l'assimilation de l'intonation avant de passer à la correction des réalisations phonématiques.
 - L'appréhension du code phonique prend actuellement la forme d'activités variées soit globales soit analytiques: activités théâtrales, jeux de rôles avec ou sans canevas, simulations globales. (Guerin, G. 1997; Llorca, R. 1998; Louvrier, F 1999)
- et également que:
- Grâce au support video le professeur peut exploiter de façon multisensorielle (visuel, auditif, affectif) le document authentique pour aider à sa compréhension.

Bibliographie

R.P.A.: Revue de phonétique Appliquée. Actuellement Revue Paroles.

E.D.M: Le français dans le monde.

E.L.A.: Etudes de Linguistique Appliquée.

ABRY, D. et CHALARON, M.-L. (1994): Phonétique. 350 exercices. Paris, Hachette/Fle.

AZOULAY-VICENTE, (1990): "Pour un enseignement intégré de la phonétique". R.P.A., N° 94, 1-15.

BARBOT, M.-J. (1999): "Nécessité d'une formation spécifique. Hyperspécialisation ou rôle-pivot". E.L.A., N° 113.

BATE, M. (1989): "C'en sont des sons". E.D.M. N° 226, 55-61.

BERTOCCINI, P. et COSTANZO E. (1992): Manuel d'autoformation de F.L.E. Paris, Hachette.

BILLIÈRES, M. (1985): "La phonétique correctrice dans un ghetto. Et pourtant!..." R.P.A. N°76, 353-365.

BILLIÈRES, M. (1989): "Non verbal, phonétique correctrice et didactique des langues". R.P.A., N° 90, 1-15.

BILLIÈRES, M. (1990): "L'impact du non verbal dans le processus d'intégration phonétique en langue étrangère". R.P.A., N° 95-96-97, 83-87.

BILLIÈRES, M. et BORRELL, A. (1990): "Quelques problèmes soulevés par les différentes variétés d'accent dans les méthodes de français langue étrangère". R.P.A. N° 94, 17-39.

- BIRKS, R., GARABEDIAN, M. et LEDRU-MENOT, O. (1993): Une vie d'Institut. 1 Livrets d'activités et 2- Guide d'utilisation. Paris, Didier/Hatier.
- BORRELL, A. (1993): "*Relation entre les aspects articulatoires et les aspects acoustiques en phonétique*". R.P.A., N° 107, 97-109.
- BORRELL, A. (1996): "*Systématisation des erreurs de production et donc de perception chez les apprenants étrangers?*". R.P.A, N° 118-119, 1-15.
- BORRELL, A. ET BILLIÈRES, M. (1989): "*L'évolution de la norme phonétique en français contemporain*". - La linguistique, N° 25, 45-62.
- BRETOS, J. (1995): "*Méthodes dans l'étude de la phonétique diachronique*". Revista de Filología francesa. Universidad Complutense. Madrid.
- BUTZBACH, M. (1991): "*La compréhension peut-elle être le moteur des autres apprentissages en langue étrangère?*". I° Congrés Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres. Barcelona. Publicacions, ICE.
- CALBRIS, G. et MONTREDON J. (1975): Approche rythmique, intonative et expressive du FLE. Paris, Clé international.
- CALBRIS, G. et MONTREDON J. (1980): Oh là là!. Paris, Clé international.
- CALLAMAND, M. (1973): L'intonation expressive, exercices systématiques de perfectionnement. Paris, Hachette-Larousse, coll. FDM-BELC.
- CALLAMAND, M. (1981): Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Paris, Nathan, coll. Clé international.
- CALLAMAND, M. et PEDOYA, E. (1984): "*Phonétique et enseignement*". F.D.M., N° 182, 56-58
- CHAMPAGNE-MUZAR C. et JOHANNES S. BOURDAGES (1998): Le point sur la phonétique. Paris, Clé international.
- COMPANYS, E. (1966): Phonétique française pour hispanophones. Paris, Hachette/Larousse. Coll. F.D.M.-BELC.
- CORNAIRE, C. (1998): La compréhension orale. Paris, Clé International.
- DECORMEILLE P. et M. (1974): "*Rythme corporel et correction phonétique*". E.L.A, N° 13, 53-72.
- DI CRISTO, A. (1971): "L'enseignement de l'intonation française: exercices pour la classe et le laboratoire". F.D.M. N°80, 10-16 et FDM N°82, 16-21.
- DUFEU, B. (1986): "*Rythme et expression. Apprentissage de l'intonation: Quand le son est aussi porteur de sens*". F.D.M., N° 205, 62-70.
- FOUCHER, P. (1956): Traité de prononciation française. Paris, Klincksieck.
- FAURE G. et DI CRISTO, A. (1977): Le français par le dialogue. Paris, Hachette.
- FRELAND, M. (1996): "*La phonétique en chantant*". F.D.M. N° 282.
- FRELAND-RICARD, M. (1996): "*Mal formés ou mal informés*". R.P.A., N° 118-119, 93-112.

- GALAZZI-MATASCI, E. ET PEDOYA, E. (1983): “*Et la pédagogie de la prononciation?*”. F.D.M. N° 180, 39-44.
- GARDE, P. (1968): *L'accent*. Paris, P.U.F.
- GILI GAYA S. (): “*Influencia del acento y de las consonantes en las curvas de entonación*”. Revista de Filología Española, N° 11, 155-177.
- GRAMMONT, M. (1914): *Traité pratique de prononciation française*. Paris, Delagrave.
- GUBERINA, P. (1965): “*La méthode structuro-globale, audio visuelle*”. R.P.A., N° 1, 35-64.
- GUBERINA, P. (1991): “*Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues*”. F.D.M. Recherches et applications. N° spécial: Enseignement –apprentissage précoce des langues.
- GUERMAN-BRACK C. (1978): “*Mouvement corporel, bases du langage*”. R.P.A. , N° 46-47, 177-182.
- GUERRIN, G. (1997): “*Le Karaoké en cours de français*”. F.D.M. N° 288, 29-31.
- GUIMBRETIERE, E. (1994): *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris, Didier/Hatier.
- GUIMBRETIERE, E. (1999): “*Enseigner à suivre sa voix: La prosodie et le multimedia dans la formation des enseignants*”. Les Cahiers de l'Asdifle N°11, 121-134.
- HOUARI, L. (1995): “*Phonétique et chanson, même combat*”. F.D.M. N° 276, 42-45.
- KANEMAN-POUGATCH, M. (1986): “*Jouons avec les sons*”. Reflet N° 16.
- KANEMAN-POUGATCH, M. (1986): “*Les phonèmes, j'aime*”. F.D.M. N° 198, 51-56.
- KANEMAN-POUGATCH, M. ET PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1989): *Plaisir des sons*. Paris, Hatier/Didier/Alliance Française.
- LECLAIR, D.(1994): “*Poème et phonétique*”. F.D.M, N° 64, 60-64.
- LÉON, P. (1964): *Laboratoire de langues et correction phonétique*. Paris, Didier.
- LÉON, M. (1966): *Prononciation du français standard*. Paris, Didier. 4° ed. 1988.
- LÉON, M. (1976): *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris, Hachette/Larousse. Coll.F.
- LÉON, P. (1992): *Phonétisme et prononciation du français*. Paris, Nathan-Université.
- LÉON, P. (1993): *précis de phonostylistique*. Paris, Nathan-Université.
- LÉON, P. et LÉON, M. (1964): *Introduction à la phonétique corrective*. Paris, Hachette/Larousse. 6° ed. 1985.
- LEBEL, J.G. (1990): “*Pour une correction phonétique auditive et visuelle*”. Paris, R.P.A. N° 95-96-97, 239-245.
- LEROND, A. (1987): *Dictionnaire de la prononciation*. Paris, Larousse.

- LHOTE, E (1995): Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre. Paris, hachette, collection autoformation.
- LLISTERRI-BOIX, J. ET POCH-OLIVÉ, D. (1987): "*Les réalisations sonores dans l'apprentissage d'une troisième langue par des bilingues*". R.P.A. N° 82-83-84, 209-219.
- LLORCA, R. (1998): "*Rythme et création*". F.D.M., N° 296, 35-37.
- LOUVRIER, F. (1999): "*Faire vivre les sons*". F.D.M., N° 306.
- MALBERG, B. (1971): Les domaines de la phonétique. Paris, P.U.F.
- MARTINS-BALTAR, M. (1977): De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives. Paris, Crédif, Coll. Vic.
- MERCIER, S. (1976): Les sons fondamentaux du français. Paris, Hachette.
- MOGET, TH (1971): De Vive Voix. Paris, Didier.
- MURILLO, J. (1982): "*Le seuil de fonologisation*". R.P.A., N° 64, 325-340.
- NOIR, P. ET PEIFER M.: "*Entendre, lire et prononcer les voyelles nasales*". F.D.M. N° 285, 60-61.
- PAGNIEZ-DELBART, T. (1990-1991): A L'écoute des sons. Deux tomes: les voyelles/ les consonnes. Paris, Clé international.
- PUREN C., BERTOCCHINI, P. ET COSTANZO, E. (1998): Se former en didactique des langues. Paris. Ellipses.
- RENARD, R. (1971): Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Paris, Didier.
- RENARD, R. (1979): La méthodologie SGAV d'enseignement des langues, une problématique de l'apprentissage de la parole. Paris, Didier.
- RENARD, R. (1991): "*Système verbo-tonal et intégration pédagogique*". R.P.A., N° 99-100-101, 281-284.
- RIVENC, P. (1991): "*La problématique SGAV (Structuro-globale Audio-visuelle aujourd'hui)*". R.P.A., N° 99-101, 287-290.
- TASSARA G. ET DIAZ O. (1998): "*Mieux rythmer pour mieux comprendre*". F.D.M., N° 297, 38-50.
- TOMÉ, M. (1994): "*Simplification pédagogique du système vocalique du français pour des débutants espagnols*". XVIII Jornadas pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España. Barcelona. Universidad Autónoma.
- TROUBETZKOY, N. (1949): Principes de Phonologie, Paris, Klincksieck.
- VIELMAS, M. (1990): A haute voix. Paris, Clé Internaional.
- WAMBACH M. (1990): "*De la rythmique corporelle et musicale à la correction phonétique*". R.P.A., N° 95-96-97, 367-376.
- WIOLAND, F. (1991): Prononcer les mots du français. Paris, Hachette-FLE.
- YLLERA, A (1991): Fonética y Fonología francesas. Madrid, UNED.

RESUME

L'analyse de l'itinéraire dans l'enseignement de la phonétique du Français langue étrangère qui fait l'objet de cet article a un double objectif:

- D'une part, faire prendre conscience de la variété et complexité des situations d'enseignement-apprentissage des langues et donc des choix que le professeur doit effectuer dans chaque contexte d'enseignement et pour chaque compétence enseignée, ici la phonétique.
- D'autre part, cerner l'évolution de l'enseignement de la matière phonique ces dernières années.

Ces réflexions voudraient justifier le bienfondé d'un enseignement de la phonétique quelle que soit l'approche choisie pour l'enseignement des langues étrangères.

Le lecteur pourra également noter que cette évolution constante du champ de la Didactique de la phonétique, extensible aux autres Didactiques des langues, requiert un exigeant recyclage permanent de la part des formateurs de formateurs.

RESUMEN

En este artículo se analiza, el recorrido profesional de la autora en cuanto a la enseñanza de la fonética del francés lengua extranjera con un objetivo doble:

- Por una parte, concientizar al lector sobre la variedad y complejidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas y por lo tanto la variedad y complejidad de las decisiones que un profesor competente debe tomar en cada contexto de enseñanza y para cada destreza, en este caso, la fonética.
- Por otra parte analizar la evolución de las técnicas de corrección fonética durante estos últimos años.

Estas reflexiones pretenden esencialmente justificar la importancia de la enseñanza de la fonética, cualquiera que sea la metodología elegida para la enseñanza de idiomas.

El lector podrá a su vez percatarse de que, la constante evolución en el ámbito de la Didáctica de la fonética, extensible a los otros aspectos de la didáctica de los idiomas (gramática, expresión oral, proyectos, multimedia etc.) requiere un reciclaje permanente y exigente de los formadores de formadores.