

Le matériel pédagogique en phonétique

Bertrand LAURET

ILPGA – Université Sorbonne Nouvelle Paris III

bertrand.lauret@univ-paris3.fr

1. Introduction

Pour les enseignants désireux d'inciter leurs étudiants à réaliser un travail spécifique sur la prononciation et ce suivant la diversité des publics et des situations de classe, les ressources pédagogiques se trouvent :

- dans les manuels généralistes qui ne proposent souvent que peu d'informations / explications assorties d'un (très) petit nombre d'exercices ;
- dans les manuels spécifiques de phonétique (souvent aujourd'hui aussi organisés en niveaux) qui proposent des informations / explications / illustrations détaillées sur la nature du phénomène phonétique travaillé dans la section (souvent en paires d'opposition), suivis d'exercices et / ou activités de perception et de production dirigée ou « libre », des correspondances phonie-graphie, et de documents complémentaires ;
- dans des documents authentiques, bruts ou pédagogisés.

Le point de vue que nous défendons ici est qu'il nous semble plus rentable de sélectionner, d'améliorer, d'enrichir le matériel existant et de réfléchir à son utilisation optimale en classe ou hors la classe (ce qui manque le plus dans les manuels) que d'élaborer à partir de rien son propre matériel.

2. Les manuels généralistes

Hormis les classiques informations rapportées à la prononciation situées en tout début d'ouvrage (alphabet, correspondances phonies / graphies, leçon 0,...), les manuels généralistes proposent dans le meilleur des cas une petite section phonétique souvent placée plutôt en fin d'unité didactique. Cette section présente parfois une rapide explication du thème phonétique à travailler, ou plus souvent le thème est implicitement précisé dans les consignes du ou des deux exercices.

On trouve deux cas de figure :

- soit le manuel propose une exploitation d'un contenu phonétique du dialogue (éventuellement en lien avec des contenus lexicaux ou grammaticaux). Se pose alors la question de l'identification des contenus phonétiques d'un dialogue, qui semble souvent une tâche plus difficile que l'identification des contenus grammaticaux. Comment réaliser une analyse systématique des contenus phonétiques d'un texte ? Il faut d'abord observer les marques d'oral puis découper le texte en Groupes Rythmiques, observer l'intonation, compter le nombre de syllabes (rythme) puis détailler la syllabe accentuée (dernière syllabe de chaque Groupe Rythmique) : syllabe ouverte/ syllabe fermée, Voyelles et Consonnes de la syllabe accentuée, position fortes et faibles, groupes de consonnes ; en dernier lieu, on observe à leur tour les syllabes inaccentuées. Des contenus, tant suprasegmentaux que segmentaux apparaissent alors comme plus récurrents que d'autres.
- soit le manuel organise les contenus phonétiques suivant une logique propre de progression

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2012

sans lien (ou occasionnel) avec le dialogue.

Il n'est pas rare de trouver un mélange de ces deux cas dans les manuels, le lien de la section phonétique avec le dialogue étant parfois transparent, d'autres fois sans rapport apparent direct.

Quelle que soit la structure adoptée, la meilleure utilisation de ce matériel nous semble devoir respecter les étapes suivantes :

1. Définition d'un objectif phonétique explicite (discuter en classe de son utilité) ;
2. Exercices de perception (avec des retours sur l'écoute les extraits adéquats du dialogue) ;
3. Partage d'informations sur l'objectif (articulatoires, acoustiques, esthétiques, aides visuelles, intégration corporelle, ...) ;
4. Exercices de production : répétition des extraits du dialogue mais cette fois-ci centrée sur un objectif phonétique + exercices proposés par le manuel.
5. Retours d'expérience.

Rappelons ici que les procédures d'échauffements physique et vocal sont une bonne façon de commencer un cours, de mobiliser les étudiants phonétiquement parlant.

3. Les manuels de phonétique

Les manuels spécifiquement consacrés à la phonétique organisent généralement leurs contenus en : caractéristiques suprasegmentales (intonation, rythme, rarement l'accentuation), et principalement les caractéristiques segmentales (voyelles et consonnes). Les déclarations d'intention des auteurs présentées en introduction permettent à l'utilisateur éclairé qu'est l'enseignant de comprendre comment le matériel proposé est conçu, tant d'un point de vue théorique que d'un point de vue pratique, afin d'utiliser au mieux ces contenus en les confrontant entre eux (de manuel à manuel) suivant les choix méthodologiques et pédagogiques propres à chaque enseignant.

Le travail de préparation de l'enseignant consiste alors à proposer / améliorer / enrichir / diversifier :

- la définition de l'objectif phonétique, les informations apportées, les représentations visuelles, les mots-outils...
- les exercices : le corpus proposé est souvent limité, il peut être enrichi. Et il doit toujours être précisément vérifié, en accord avec les enregistrements.
- la progression, les régularités (du plus facile au plus difficile, éviter les pièges, anticiper les limites des alternances morphologiques...)
- le retour d'expérience ou feed-back : tout exercice et toute activité phonétique doivent être suivis d'un échange : qu'est-ce qui vient d'être réalisé ? les facilités / les difficultés, les limites, les besoins pour aller plus loin, ceux qui y arrivent / ceux qui n'y arrivent pas : comment ? pourquoi ? Ritualiser cette étape de feed-back nous semble indispensable pour instaurer un apprentissage actif.

4. Elaborer du matériel

Les demandes de formation phonétique des enseignants intègrent souvent l'élaboration de matériel. Or, créer du matériel est une tâche rendue longue et minutieuse par la construction des corpus, souvent au détriment de la réflexion sur les informations à donner, la place dans la progression, la précision de la consigne, les mises en œuvre en classe... L'enseignant a tendance à se réjouir de la constitution d'un corpus en négligeant son exploitation, alors que c'est dans l'exploitation pédagogique que se trouve l'essentiel de la valeur d'un exercice.

On peut discuter par exemple de l'intérêt pour l'enseignant de constituer des listes de

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2012

paires minimales (rappel : paire de mots qui se distinguent par un seul phonème [y/u] « tu » / « tout »). Alors que l'essentiel de son travail doit consister en une réflexion de fond : Que faire d'un tel matériel ? (de vrais mots, des logatomes, LEBEL, 1990) ; A quel type d'exercice peut-il servir ? (perception : discrimination ? identification ? production : répétition ?) ; Place de l'exercice dans la séquence pédagogique ; Quelles doivent être les consignes ? ; Quelle mise en œuvre en classe ? (oral, collectif, individuel, recours à l'écrit, mots-clés, indications au tableau, correction immédiate / différée, nature du feed-back)... Répondre précisément à ces questions constitue les réels choix stratégiques de l'enseignant.

Il nous semble donc judicieux pour les enseignants d'éviter dans la plupart des cas de se lancer dans l'élaboration d'exercices de phonétique. Mais comme il est toujours plus facile d'exercer son regard critique sur la production d'autrui, l'enseignant peut tirer un grand bénéfice d'une analyse critique des exercices proposés dans les manuels. Il sera ainsi plus attentif au respect des contraintes (progression, syllabe accentuée, contextes facilitants...) pour d'éventuels aménagements de l'existant et son exploitation optimale suivant le contexte de la classe.

5. Les documents authentiques

Destinés à un entraînement en classe ou hors la classe, les documents authentiques doivent être soigneusement sélectionnés et présentés par l'enseignant pour cibler l'entraînement.

a. Les chansons

L'objectif phonétique : l'extrait choisi doit illustrer particulièrement une caractéristique suprasegmentale (en rythme, l'allongement de la syllabe accentuée par exemple, ou la régularité des syllabes inaccentuées) ou une caractéristique segmentale (voyelle, consonne en position accentuée) sur laquelle se concentrera l'attention de l'apprenant. L'objectif phonétique est explicite.

Des chansons lentes : certaines chansons sont plus faciles à chanter que d'autres, le tempo et le débit de l'interprète induisant d'emblée un niveau de difficulté. On préférera donc toujours les chansons lentes et mélodiques (simples à retenir et plaisantes à chanter).

Des chansons simples : ne répondant explicitement qu'à un objectif phonétique, le contenu de la chanson doit être choisi pour sa simplicité lexicale, syntaxique ou au moins pour son adéquation au niveau.

Des extraits : l'objectif idéal étant la mémorisation pour une activation potentiellement permanente, il n'est pas nécessaire de travailler une chanson dans son entier. De courts (et même très courts) extraits de chansons sont très bienvenus en pratique phonétique. Ils ne nécessitent alors pas le recours à l'écrit et peuvent constituer des phrases mélodiques très plaisantes à se répéter pour quelques jours.

Des caractéristiques de la parole : par exemple, le rythme et l'accentuation doivent suivre au plus la parole naturelle, en évitant l'accentuation des syllabes initiales ou la prononciation de <e> en finale de mot ("Douce France"). La grande fréquence des <e> de fin de mot prononcés en chanson constitue une grande différence avec le français parlé.

b. De l'oral authentique

La rapide évolution des moyens technologiques d'enregistrement permet aujourd'hui de réaliser facilement des mp3 à partir de documents trouvés sur Internet, de podcasts, et d'éditer des fichiers sons pour en faire des montages simples et adaptés à leur utilisation en classe (avec le temps de répétition par exemple). Enseignants et étudiants peuvent ainsi très facilement apprendre à se servir de petits logiciels de traitement du signal de parole (tel Audacity ©) pour aménager au mieux des documents sonores authentiques.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2012

Mais là encore, c'est l'adéquation précise avec l'objectif phonétique du cours qui doit guider le choix de l'enseignant avant même l'attractivité du document authentique lui-même.

6. Conclusion

La valeur de l'enseignant ne nous semble pas se trouver dans sa capacité à identifier des sources ou à élaborer des corpus mais bien à les exploiter de façon :

- adéquate (par rapport à un objectif phonétique explicite) ;
- détaillée (une procédure d'exploitation pédagogique reproductible et que l'on peut perfectionner) ;
- progressive (située par rapport à un avant et un après) ;
- à impliquer l'apprenant.

Il revient à l'enseignant d'organiser contenus et modalités d'entraînement suivant des raisonnements propres à chacun : du plus différent (selon une analyse contrastive entre les deux langues) au plus semblable, du plus général (niveau suprasegmental: rythme, accentuation, intonation) au plus particulier (voyelles et consonnes), du plus fréquent au moins fréquent, etc. et d'être informé aux mieux des diverses approches pédagogiques en matière de prononciation.

Il appartient également à l'enseignant de chercher des documents authentiques adaptés aux besoins de son public, et motivants. Mais ce travail ne doit venir qu'en complément d'une bonne connaissance des propositions des manuels, afin d'aiguiser ses exigences quant à l'élaboration d'un matériel de classe rigoureusement conçu.

Cette rigueur dans l'organisation de l'entraînement phonétique amènera en retour l'étudiant à conscientiser rigoureusement l'apprentissage de la prononciation en minimisant l'émergence des « Je n'y arrive pas » fatalistes. L'entraînement phonétique est valorisé et l'apprenant prend une grande part de responsabilité dans ce travail.

Pour aller plus loin...

LAURET, Bertrand (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette, coll. F.

LEBEL, Jean Guy (1990), *Traité de correction phonétique ponctuelle*, Québec : Les Editions de la Faculté des Lettres, Université Laval.