L'Étudiant de Niveaux Débutant et Intermédiaire en Phonétique Corrective Face aux Outils d'Auto-Apprentissage

Svetla Kaménova
Université Concordia

Les progrès technologiques des dernières années dans le domaine du multimédia proposent différentes ressources à l'enseignement de la phonétique et encouragent ainsi l'auto-apprentissage de la prononciation dans un environnement virtuel. L'étudiant peut choisir entre cédéroms, DVD, sites Internet et laboratoires virtuels pour se former dans un environnement convivial et autonome. Toutefois, le principe d'auto-apprentissage appliqué à la phonétique corrective aux niveaux débutant et intermédiaire est inévitablement entravé par la spécificité de la matière enseignée. En effet, l'apprentissage de la langue orale est fondé dans une grande mesure sur l'interaction entre la perception de la parole et sa production (Renard, 1979). Ainsi, un apprenant produira les sons tels qu'il les entend, et souvent ceux-ci sont profondément influencés par sa langue native. L'enseignement de la phonétique corrective, mené majoritairement dans un environnement virtuel et autonome, ne risque-t-il pas de donner une légitimité à l'erreur et à l'approximation plutôt qu'à la prononciation correcte?

Introduction

Dans notre cours de phonétique corrective, l'objectif minimal est l'atteinte d'une intelligibilité confortable permettant à l'apprenant de comprendre et de se faire comprendre dans des situations impliquant l'usage oral de la langue cible. Devant cet objectif pédagogique, et dans le paysage éducatif actuel qui 1) utilise de façon poussée les technologies de l'information et de la communication pour

l'enseignement (TICE) et 2) qui encourage l'auto-apprentissage, nous avons adopté la plate-forme interactive CAN-8. Ce laboratoire virtuel fait partie des programmes de type *tutor* (Lévy, 1997) où l'étudiant n'a qu'à suivre l'ordre proposé par l'enseignant-concepteur. Le logiciel est doté d'un système de rétroaction auditive et visuelle qui permet à l'apprenant, détaché du rapport à l'enseignant, de comparer sa prononcia-

tion à celle du modèle, de se corriger au besoin, de faire les activités une ou plusieurs fois et de suivre ainsi un cheminement personnalisé. Ces avantages fournis par le numérique entraînent une attitude positive face à l'apprentissage de la prononciation, stimulent l'autonomie, l'individualisation et la motivation. Par conséquent, le multimédia rendrait l'entraînement phonétique plus stimulant et l'acquisition du savoir-faire plus efficace. Est-ce bien le cas?

Limites Pédagogiques des Ressources Multimédias pour l'Enseignement de la Phonétique Corrective

L'apprentissage de la prononciation est fondé sur l'interaction entre la langue native acquise depuis la toute jeune enfance et la langue cible possédant des caractéristiques sonores différentes. La perception et la production de la parole sont fortement contraintes par l'organisation phonologique et prosodique de la langue de l'auditeur (Cureau et Vuletic, 1976).

Pour reprendre les termes de L. Ostiguy, l'oreille de l'apprenant de langue seconde « *se comporte un peu comme une oreille pathologique* » puisque « *les habitudes perceptives modelées par le système sonore de la langue maternelle se projettent sur la langue seconde, provoquant ainsi une sorte d'effet de filtrage* » (Ostiguy, L., Sarrasin, R., Irons, G., 1996). Comment donc demander aux étudiants de niveaux débutant et intermédiaire, fortement tributaires du phonétisme et de la musique de leur langue, d'apprendre seuls en laboratoire la dimension phonétique et prosodique spécifique de la langue cible? Ils ne peuvent que calquer leur prononciation en langue étrangère sur celle de la langue native et produiront ce qu'ils entendent et non pas ce qu'ils devraient entendre. Mentionnons ici le lien étroit entre la fréquence d'exposition aux éléments sonores et la rétention et la production des apprenants : plus les étudiants sont en contact avec un élément d'apprentissage, plus la mémorisation de celui-ci est grande (Jousse, 1994). En outre, quand les activités se font de façon interactive, environnement proposé par les outils pédagogiques multimé-

dias actuels, la rétention dans le système d'interlangue de l'apprenant est considérable.

De nos jours, de plus en plus de cours de phonétique corrective sont offerts essentiellement en environnement virtuel. À cet effet, les différents logiciels seraient censés aider l'apprenant à améliorer sa prononciation, car si celui-ci ne prononce pas correctement, le logiciel ne reconnaît pas la parole. L'utilisateur devrait alors persévérer jusqu'à ce que la machine identifie ses énoncés. En même temps, le logiciel ne fournit pas d'analyse des erreurs. Comment l'étudiant peut-il donc s'expliquer par lui-même où réside son erreur et comment la corriger? Une telle pédagogie basée sur l'auto-apprentissage naturel de la phonétique est, nous semble-t-il, d'un optimisme gigantesque.

Le Rôle Primordial de l'Enseignant

Le fait de vouloir offrir à tout prix un auto-apprentissage assuré par le numérique ne risque-t-il pas d'instaurer l'ennui et la frustration plutôt que le plaisir et la satisfaction, de légitimer l'erreur et l'approximation plutôt que la prononciation correcte? C'est pour éviter un scénario semblable que nous tenons à souligner le rôle de l'enseignant qui, avec son dynamisme et sa créativité, assure un environnement d'apprentissage stimulant et agréable. Ainsi, il effectue la correction instantanée de l'erreur, il fait prendre conscience à l'apprenant de son degré d'intelligibilité et il propose des solutions de correction. Son rôle se révèle d'autant plus incontournable que la plupart des produits multimédias se limitent à proposer des exercices d'audition et de répétition de modèles sans effectuer de correction.

Préférences Pour un Enseignement de la Phonétique Corrective en Environnement Réel

Avant chaque séance de phonétique corrective, l'enseignant doit bien distinguer les parties qui demandent la présence du professeur de celles qui

se prêtent à l'auto-apprentissage.

Par ailleurs, pour travailler la phonétique, il est préférable de procéder par étapes. Chacune des leçons de correction phonétique devrait être organisée dans l'ordre suivant :

1. sensibilisation auditive à l'élément enseigné;
2. discrimination auditive;
3. production orale dirigée;
4. production orale libre.

Il est à mentionner que, dans un cours de phonétique corrective, l'approche doit être contextualisée toutes les fois que cela est possible. Il est important de concevoir l'apprenant en tant qu'être communiquant et de ne pas le limiter à produire ou reproduire sur commande des sons isolés. Il ne faut pas oublier que la prononciation représente l'aspect le plus physique, le plus corporel de la langue, et qu'elle exprime ainsi les sensations et les émotions du locuteur.

La première étape d'un cours de phonétique corrective est celle de la sensibilisation auditive. Les problèmes qui apparaissent en production cachent bien souvent des problèmes de perception (Billières, 1998). Il est nécessaire pour l'apprenant de développer sa fonction d'écoute et d'éduquer son oreille aux spécificités rythmico-mélodiques et phonématiques de la langue cible. La structuration et l'appropriation de la matière phonique se feront à partir de l'input auquel l'étudiant est exposé, c'est-à-dire le matériel sonore qui lui est proposé. La variabilité de celui-ci permet l'accès progressif aux caractéristiques sonores de la langue étrangère. Les activités de cette première étape, destinées à affiner la perception des sonorités de la langue étudiée, devraient être naturelles (Murillo, 2002) et elles devraient inclure des modèles présents dans la parole spontanée. De façon concrète, les apprenants écoutent d'abord une variété de modèles sonores et s'impliquent ensuite dans leur lecture, ce qui leur permet de percevoir leur propre production. La dimension affective étant essentielle dans tout acte de parole, il est important de faire ces activités en classe, avec la participation active du professeur et des apprenants. Cette phase terminée, les étudiants sont encouragés à renforcer individuellement leur écoute

sur CAN-8 par l'audition de divers documents.

La seconde étape est celle de la discrimination auditive au cours de laquelle l'étudiant fait l'écoute d'éléments sonores dans le but de repérer l'intonation ou le son demandés. Rappelons que la perception auditive, qui est à la base de toute production orale, est affectée par des phénomènes, tels que la *surdité phonologique* (Polivanov, 1931) ou le *crible phonologique de la langue maternelle* (Troubetzkoy, 1986), qui perturbent l'identification de la langue étrangère. Il s'ensuit que le rôle du professeur s'avère primordial à des fins de correction. Le palier suivant de cette seconde étape sera le renforcement des activités de discrimination en laboratoire virtuel.

La troisième étape implique les exercices de production orale dirigée. C'est à ce stade de l'apprentissage que les différentes techniques de correction individualisée doivent entrer en scène. Il est fort conseillé qu'une grande partie de ces activités se déroulent en environnement réel et sous le contrôle direct du professeur. Des études qui ont été réalisées dans ce domaine démontrent que plus l'implication de l'apprenant dans le discours augmente, plus le degré de perception et de correction de sa parole est considérable (Ellis, 1999). Ainsi est-il important que les étudiants interagissent en environnement réel et dans des situations authentiques. C'est en tant que sujets actifs qu'ils expriment leurs désirs, leurs besoins, leurs impressions sur un plan réel ou imaginaire. En s'impliquant dans ces activités, ils veillent à ce que la forme de leur parole corresponde au message qu'ils veulent exprimer. Durant les interactions verbales avec d'autres participants de la classe, la prononciation prend toute son importance dans la transmission du message et la communication n'est pas formelle ou réduite à un échange de formules neutralisées, telle qu'elle l'aurait été en environnement virtuel. Il est important de souligner qu'à l'étape de la production orale dirigée, le rôle du professeur est d'ultime nécessité et ce, pour deux raisons principales :

- le recours au mouvement comme élément de travail en correction phonétique (Llorca, 2008) ;

- la correction d'un élément sonore qui doit se faire immédiatement pour éviter les risques d'enracinement des mauvaises habitudes.

Le professeur se transforme en un vrai acteur : il dessine de la main dans l'espace les mouvements mélodiques, ou encore, en travaillant sur des sons, il utilise le corps pour marquer les différences de tension. Ainsi est exprimée la relation naturelle entre la gestualité phonogène et la corporéité (Dufeu, 1992).

Quant à la correction de l'erreur qui ne doit pas tarder, le professeur peut recourir à différentes méthodes pour expliquer sa cause et pour proposer des éléments de correction. La suite logique serait l'utilisation du laboratoire virtuel qui propose un cheminement individualisé dans un environnement multimédia avec rétroaction sonore et visuelle immédiate. Néanmoins, il ne faut pas surestimer la capacité d'autocorrection des étudiants qui, à ce stade de l'apprentissage, n'ont pas encore développé les mécanismes d'autocorrection. Nonobstant le cadre d'auto-apprentissage assuré par le numérique, le rôle de l'enseignant ne devient pas moindre. Il écoute les enregistrements des étudiants en temps réel ou différé et fournit une rétroaction.

L'ultime étape de la séance de phonétique corrective est celle de la production orale libre qui stimule la créativité des participants. Il est capital d'explorer la fantaisie langagière des étudiants, car cela les aide à profiter pleinement des sonorités de la langue, d'en prospecter leurs limites et de donner libre cours à leur imagination. Les échanges au sein du groupe sont généralement très animés et concourent aussi à l'enrichissement du code linguistique puisque l'on aborde forcément des questions de morphologie et de lexicologie, mais dans la détente et la bonne humeur. Il est dommage que ce palier tellement important soit très souvent négligé dans le travail en classe aux niveaux débutant et intermédiaire. Il serait faux de tenter de réduire les activités de correction phonétique à des réponses monophoniques à partir de stimuli parfois artificiels, à des exercices consistant à reproduire des suites de mots ou des phrases isolées ou à des batteries d'exercices produits individuellement et automatiquement, sans conviction, devant l'écran de l'ordinateur. Dans un environnement d'appren-

tissage semblable, la phonétique serait sentie comme une obligation fastidieuse confinée au laboratoire de langues. C'est dire que des activités de production libre devraient être proposées aux étudiants en environnement réel dans lequel l'acte parolier s'accompagne spontanément de modulations vocales et de mouvements para-verbaux. Il est à souligner que tous les systèmes perceptifs sont mobilisés lors de l'apprentissage d'une langue et l'entraînement de la perception auditive et de la production orale doit s'inscrire dans un ensemble plurisensoriel qu'il convient de stimuler (Tabensky, 1997). Ces activités peuvent ensuite être renforcées en environnement virtuel.

Conclusion

L'enseignement de la phonétique corrective repose donc en grande partie sur un engagement actif du professeur dont le rôle est de créer et d'entretenir la motivation et l'exigence phonétique, de donner informations et explications, de veiller au bon déroulement des activités et de favoriser la créativité, l'expressivité, le jeu et le plaisir dans l'apprentissage. Il serait faux de limiter l'entraînement phonétique à des exercices virtuels, et contre-productif de condamner ainsi l'étudiant à une interaction artificielle avec l'ordinateur.

Néanmoins, l'auto-apprentissage en environnement virtuel a aussi sa place dans un cours de correction phonétique de niveaux débutant et intermédiaire. Il est certain que le multimédia permet à l'étudiant de se retrouver dans un environnement interactif, d'avancer à son propre rythme, de gagner en autonomie et en confiance pour l'expression orale. Il ressort donc que l'enseignant a tout intérêt à proposer un environnement virtuel dans son cours de prononciation. Or, cela doit se faire de façon très mesurée, car l'auto-apprentissage en phonétique corrective en environnement multimédia est inévitablement entravé par la spécificité de la matière enseignée. Même si un certain pourcentage des étudiants de niveaux débutant et intermédiaire en bénéficie, force est de constater que la majorité des apprenants nécessite l'intervention systématique de l'enseignant. Par conséquent, le multimédia dans un domaine aus-

si particulier que la phonétique corrective, doit rester un outil au service de l'enseignant et il ne doit en aucun cas en devenir son substitut.

Références

- Barbot, M.J. (2000). *Les auto-apprentissages*, Paris: Clé International.
- Billières, M. (1998). Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde, *Travaux de didactique du FLE*, 19, 5-30.
- Bufe, W., & Giessen, H.W. (Eds.). (2003). *Des langues et des médias*. Grenoble: PUG.
- Callamand, M. (1972). *L'intonation expressive, exercices systématiques de perfectionnement*. Paris : Hachette.
- Cazade, A. (1999). Laboratoires de langues informatisés: Quelques aspects à prendre en compte avant de choisir. *Les langues modernes*, 3, 54-65.
- Crinon, J. & Gautellier, C. (1997). *Apprendre avec le multimédia*. Retz-CEMEA.
- Cureau, J. & Vuletic, B. (1976). *Enseignement de la prononciation*. Paris: Didier.
- Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral*. ESF Éditeur.
- Dufeu, B. (1992). *Sur les chemins d'une pédagogie de l'être*. Mayence: Éditions Psychodramaturgie.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: J. Benjamins.
- Hériono, M. & Petitgirard, J. (2002). *Langues et multimédia : de la réflexion à la pratique*. CRDP de l'académie de Grenoble.
- Jousse, M. (1974). *Le style oral rythmique et mnémotechnique*. Paris : Fondation Marcel Jousse.
- Knoerr, H. (2000). Pratique intonative et utilisation d'un logiciel de visualisation dans un cours de prononciation en français langue seconde : une étude descriptive. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 3, 123-138.
- Knoerr, H. (2006). Internet et multimédia en classe de prononciation en français langue seconde: Bilans et perspectives. *La Revue de l'AQEFSL*, 26, 24-35.
- Lauret, B. (2008). Mettre en place un entraînement phonétique. *Le français dans le monde*, 359, 30-31.
- Levy, M. (1997). *Computer assisted language learning*. New York: Oxford University.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette, Coll. Autoformation.
- Llorca, R. (2008). Parole, rythme et mouvement. *Le français dans le monde*, 359, 29.
- Murillo, J. (2002). Des réalisations phoniques dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles: De Boeck.
- Ostiguy, L., Sarrasin, R., & Irons, G. (1996). *Introduction à la phonétique comparée: Le français et l'anglais nord-américain*. Les Presses de l'Université Laval.
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Congrès de Prague*, n° 4.

Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier, Édition internationale.

Salaberry, R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85, 39-56.

Tabensky, A. (1997). *Spontanéité et interaction: Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan.

Troubetzkoy, N.S. (1986). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.

Woody, D. (2006). L'apprenant du français langue seconde face aux outils et ressources de l'Internet : le cas de l'étudiant au niveau avancé dans le contexte universitaire. *La Revue de l'AQEFSL*, 26, 9-22.

Biographie

Svetla Kaménova est chargée d'enseignement principale au Département d'études françaises à l'Université Concordia. Ses intérêts de recherche portent sur les méthodes d'enseignement de la phonétique corrective du français.