

UNE NOUVELLE CONCEPTION DE LA PLACE DE LA PHONÉTIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Abdelazim YOUSSEF et Elisabeth LHOTE

Laboratoire de Phonétique - Besançon - France

ABSTRACT

The authors propose a new approach in oral learning of a foreign language with pragmatic and phonetic basis.

The natural situation of communication is integrated to learning process and the three dimensions of oral communication are not dissociated : Production, Preception and Comprehension.

L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

L'apprentissage d'une langue étrangère prend en compte l'ensemble du processus oral de la communication.

Pour qu'un échange verbal soit réussi, un certain nombre de règles sont à respecter, en particulier celles qui concernent les deux pôles de la communication, l'émission et la réception, c'est-à-dire le locuteur et l'auditeur. Le locuteur se caractérise déjà par sa voix qui facilite ou non l'échange ; il a un passé avec lequel l'auditeur a - ou n'a pas - de points communs à partager ; il a une expérience et des connaissances qui se révèlent dans sa conversation. Quant à son message proprement dit, il peut être influencé par l'attente de l'auditeur par ses réactions, ses connaissances, son opinion, ses croyances ainsi que par un accord ou un désaccord entre les deux partenaires. Dans

toute communication fonctionne un processus d'interaction. Et la communication orale n'y échappe pas.

L'ORAL D'UNE LANGUE

L'oral d'une langue se définit par l'utilisation d'un code phonétique et phonologique mais aussi par des habitudes langagières qui varient avec la langue et la culture.

On peut se contenter de se référer aux deux niveaux d'analyse, segmental et suprasegmental, qui servent habituellement de repères en phonétique. A condition d'appliquer ce modèle d'analyse à toutes les phases du processus, c'est-à-dire à la production, au message lui-même, à la perception et à la compréhension par un auditeur donné.

Dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, l'attention est portée sur le code de la langue-cible mais pas sur le passage d'un code à un autre qui ne peut pas ne pas poser de problèmes d'interférences.

Une approche phonétique de l'oral doit prendre en compte et le changement de code et les problèmes liés à ce changement dans l'ensemble de la communication. Ceci signifie que l'approche contrastive, encore beaucoup utilisée ne peut à elle seule servir de cadre d'approche.

L'ACTIVITE DE LANGAGE

L'apprentissage d'une langue étrangère se fait en général par référence à une autre langue acquise antérieurement - exception faite du bilinguisme précoce - Quand l'apprenant adulte a besoin de communiquer dans la langue qu'il apprend, il utilise sans y penser les habitudes langagières qu'il a développées

en L1 : dès le plus jeune âge, il a, comme quiconque, appris la variabilité des réalisations phonétiques en situation naturelle ; il a appris à écouter sa langue en prenant en compte tous ces changements. L'activité de langage ainsi développée en L1 est un potentiel très riche : tout individu apprend à utiliser un code dans la variabilité et il construit son écoute et son langage en découvrant (implicitement) un code en s'adaptant à tout moment à des individus, à des situations, à des perturbations de la communication.

Cette approche de l'oral dans la langue maternelle mérite certainement d'être exploitée plus tard car elle est typique de la façon dont l'humain se construit tout en s'adaptant.

L'ÉVOLUTION DES MÉTHODES D'APPRENTISSAGE

L'évolution des méthodes d'apprentissage depuis 15 ans a redonné sa place à la communication. Ce courant est allé de pair avec le développement de la communication internationale : la situation d'échange, pour réussir un marché par exemple, rend la communication orale indispensable.

On a ainsi vu se développer des approches dites communicatives qui se sont centrées sur l'apprenant. L'objectif n'est plus un objectif d'enseignement, mais d'apprentissage.

De nombreuses méthodes communicatives ont vu le jour. Le concept-clé est devenu l'Acte de Parole (Searle, 1972 et Hymes, 1972) et a servi d'unité didactique de base (Dominique et col. 1982)

LA PRISE EN CHARGE PHONÉTIQUE EST TOUTEFOIS RESTÉE EN RETRAIT

On constate, qu'alors que l'Acte de Parole devient l'étendard des approches communicatives et des didacticiens, la discipline habituellement la plus apte à étudier la parole, la phonétique, n'a pas été saisie par la mutation. Ceci se manifeste par un maintien de l'approche traditionnelle contrastive qui s'exprime encore actuellement dans les manuels les plus récents (Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière, 1989 - Pagniez-Delbart, 1990). On ne conçoit pas en effet d'aller d'une langue L1 à L2 sans passer

du simple au complexe de la langue. Pour être plus précis, on peut donner comme exemple la progression phonétique utilisée par Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière qui commence par les oppositions [i-y-u] puis [-e-] Cette soi-disant simplicité n'est qu'une apparence. La réalité montre que pour des arabophones, des hispanophones et des anglophones, ces oppositions sont une réelle difficulté qui résiste longtemps à l'apprentissage

QUELLE EST LA PLACE DE LA PHONÉTIQUE?

La phonétique définie comme l'étude des sons du langage a laissé une distance entre phonéticien et didacticien, une distance de nature disciplinaire qui a eu pour conséquence de réduire son efficacité dans la didactique des langues étrangères. De la transcription phonétique, pour éviter la graphie, à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, on l'a affectée essentiellement à la production de la parole. Dans les méthodes d'apprentissage ou dans les manuels qui les accompagnent, on cherche à décrire et à enseigner le système de la langue au moyen d'exercices dits de répétition, de discrimination et d'identification. Ces activités ne sont pas des objectifs en tant que tels : elles visent à fixer des acquis linguistiques.

Quant à la correction phonétique de la prononciation qui s'appuie sur des contextes dits facilitants, nous constatons qu'elle ne parvient pas toujours à résoudre les difficultés de perception et de production. De plus elle laisse de côté les problèmes phonétiques liés à la compréhension orale. Une des causes majeures de cette inadéquation est due au fait que le travail porte sur des modèles de communication peu authentiques et peu naturels.

UNE APPROCHE PHONETICO- PRAGMATIQUE

La démarche phonétique que nous proposons s'inscrit dans le courant actuel des études didactiques et plus particulièrement dans la perspective d'une centration sur l'apprenant. Celui-ci, porteur d'une culture, d'habitudes langagières et communicatives, devient à

la fois le point de départ et l'objectif principal de la formation. D'un point de vue phonétique, ceci signifie qu'on ne donne plus la priorité à la langue et que la progression d'enseignement et d'apprentissage ne se construit pas - ou pas seulement en tout cas - sur une progression allant du simple au complexe de la langue, mais sur la construction personnelle d'une nouvelle structuration perceptive et d'une nouvelle façon de comprendre.

En d'autres termes, on peut dire que l'on va aider l'apprenant à changer d'habitude d'écoute. Ceci doit l'aider à capter autrement l'information sonore parmi les multiples réalisations individuelles en L2 et au sein de situations de communication variées.

On ne dissocie plus la perception phonétique de l'acte de langage. L'approche phonétique dans ce cas s'intègre à l'ensemble du processus d'apprentissage. On n'apprend plus seulement à parler, mais aussi et surtout à entendre et à comprendre dans une autre langue que la sienne.

PRODUCTION - PERCEPTION ET COMPREHENSION

Les difficultés de production sont souvent étroitement corrélées à des difficultés de perception et de compréhension.

Un exemple permet d'illustrer ce point : soit la situation suivante entre une Française "J" et une Soudanaise "A"
"J" - Tu vois! là-bas c'est le bateau qui va en Corse.

"A" - Oh là là ! mais c'est grand!

"J" - Oui, mais il y des étages là-dedans.

"A" - Des otages! pourquoi?

La mauvaise discrimination perceptuelle entre [e] et [o] a conduit l'auditrice soudanaise à faire une mauvaise hypothèse linguistique qui s'explique d'autant mieux quand on sait qu'elle était entraîné de discuter d'un événement politique. Cette hypothèse erronée est liée à des attentes de type pragmatique. Le passage d'un niveau perceptuel à un niveau pragmatique explique ici une erreur de compréhension.

Une analyse plus approfondie de cet exemple corrélié à d'autres du même type met en évidence le fait général suivant : le système vocalique arabe réduit aux trois pôles vocaliques /a/-i/-u/ ne prédispose pas un arabophone à percevoir de faibles

variations de timbre. Cela entraîne par exemple une confusion quasi systématique entre "il" et "elle" à la fois dans la perception et dans la production des arabophones. Cette faiblesse dans la discrimination perceptuelle des voyelles françaises est souvent à l'origine de mauvaises compréhensions entre francophone et arabophones.

Cet exemple illustre assez bien la corrélation permanente nécessaire qui est faite entre les trois pôles phonétiques de la production, de la perception et de la compréhension orales (Lhote, 1990).

LES PRINCIPES DE LA DEMARCHE NOUVELLE

On peut esquisser les principes directeurs de cette démarche :

Premier principe : toute forme d'oral en situation naturelle est bonne pour l'apprentissage.

Le premier objectif à respecter est ici l'apprentissage de relations perceptuelles stables quelle que soit la variabilité individuelle ou situationnelle.

Deuxième principe : l'étude d'un document oral doit partir de la situation dans laquelle il est produit. Ceci suppose l'analyse des composantes pragmatiques qui permettent de comprendre, ceci dès le début de l'apprentissage.

Troisième principe : l'analyse de problèmes d'interférences fait appel à l'analyse contrastive.

Le sens de la démarche est ici important : on n'applique pas l'analyse contrastive à l'enseignement. On se sert de l'outil d'analyse afin de mieux expliquer les structures sous-jacentes et d'orienter la progression.

Quatrième principe : la progression d'enseignement est soumise à la progression d'apprentissage.

Selon la langue d'origine, les difficultés et les interférences ne sont pas les mêmes. Ceci est connu de tous les didacticiens. Les priorités sont donc à définir en fonction de la langue d'origine, des besoins de communication de l'apprenant et enfin des conditions de l'apprentissage.

En conclusion, on peut dire que

l'approche phonético-pragmatique que nous proposons n'est ni une théorie, ni une méthodologie nouvelle. Ce qui est beaucoup plus important, c'est une nouvelle façon de considérer l'acte de langage oral.

BIBLIOGRAPHIE

[1] P. DOMINIQUE, J. GIRARDET, M. VERDELHAN, M. VERDELHAN,
- Sans Frontière, 1982
- Le Nouveau Sans Frontière, 1988.
CLE. International

[2] D. HYMES, 1972, On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds). Sociolinguistics : Selected Readings, p. 269-293, Harmonds worth, England : Penguin.

[3] M. KANEMAN-POUGATCH et E. PEDOYA-GUIMBRETIERE, 1989, Plaisir des sons, Alliance Française, Hatier - Didier.

[4] E. LHOTE (Ed), 1990, Le paysage sonore d'une langue, le français, Ouvrage collectif. Chapitres 1,2 et 3, Helmut Buske Verlag Hamburg, p. 1-77.

[5] T. PAGNIEZ-DELBART, 1990, A l'écoute des sons, les voyelles, CLE International.

[6] S.R. SEARLE, 1972, Les actes de langage, Hermann, Paris.