

PROMOTION DE L'ORALITÉ EN CLASSE DE FRANÇAIS

Adrian GORKE

Université de Bordeaux, France

adrian.gorke@u-bordeaux.fr

Résumé : L'article présente pour sujet la place de l'oralité dans les cours de français scolaires en Allemagne. L'expression orale constituant un pilier de la formation linguistique en langue étrangère, l'article se base sur des observations faites dans un établissement scolaire allemand, afin de se rendre compte à l'aide de quelles techniques ou approches didactiques les professeurs incitent les élèves des classes de français à s'exprimer dans cette langue. Les observations quantitatives concernent notamment deux champs d'observation différents, la promotion de la part du professeur de l'expression orale générale en langue française et la promotion de la prononciation et de l'articulation de la langue française. Après une mise au point théorique de la promotion de l'expression orale en classe de langue étrangère, sont analysées les observations faites en cours de français débouchant sur une conclusion proposant des solutions afin de promouvoir l'expression orale en cours de langue étrangère.

Mots-clés : didactique ; français langue étrangère ; oralité

PROMOTING ORALITY IN FRENCH CLASSES

Abstract: The present article deals with the place of orality in school French classes in Germany. Since oral expression is a mainstay of foreign language training, the article is based on observations made in a German school in order to find out which didactic techniques or approaches teachers use to encourage students in French classes to express themselves in this language. The quantitative observations concern in particular two different fields of observation, the promotion by the teacher of general oral expression in French and the promotion of pronunciation and articulation of the French language. After a theoretical review of the promotion of oral expression in the foreign language classroom, the observations made in French classes are analysed, leading to a conclusion proposing solutions for promoting oral expression in foreign language classes.

Keywords: didactics; French as a foreign language; orality

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère comprend, de manière générale, les quatre champs de compétence suivants : compréhension écrite et orale, expression écrite et orale¹ et est divisé, selon le cadre européen commun de référence pour les langues dans les niveaux de compétence A1 à C2. Définissant « [...] langue comme un instrument de communication qui entre dans une relation d'altérité avec les autres langues, (De Robillard, 2008 :12), les compétences linguistiques communicatives peuvent être considérées comme très importantes pour une communication rapide et réussie entre les personnes. L'acquisition de l'expression orale dans une langue étrangère revêt par conséquent un rôle important dans

¹ Source : cadre européen commun de référence pour les langues (CERCL)

ce contexte et notamment la maîtrise correcte de la phonétique, laquelle, selon (Harmegnies, & al. 2005 : 303) et souvent négligée, pour des raisons d'efficacité linguistique.²

Partant de ce constat, l'article présent a comme premier objectif de se rendre compte de l'importance que les enseignants attachent à la formation phonétique des élèves. Cela entend de s'apercevoir dans quelle mesure ils interviennent pour corriger des fautes phonétiques commises par les élèves. La maîtrise phonétique est-elle sacrifiée en faveur d'une efficacité linguistique ? Puis l'attention portera sur la promotion de l'expression orale en classe de français. Dans ce cadre l'objectif premier est de savoir quelle place occupe l'expression orale en classe de français, puis de déterminer les outils didactiques employés par les enseignants, afin de promouvoir l'expression orale des apprenants en langue française. Ainsi, le présent article compare les techniques de promotion de l'oralité dans l'enseignement des langues étrangères, fréquentes dans la littérature de recherche théorique, avec leur application pratique dans l'enseignement scolaire et propose des solutions pour promouvoir l'oralité dans l'enseignement scolaire du français. À cette fin, le présent article est divisé en quatre parties. Dans un premier temps, il s'agit de définir le cadre théorique de l'étude envisagée, puis de décrire la méthode d'observation choisie ainsi que l'objet d'observation. Ensuite, il s'agira d'évaluer les observations réalisées lors de la phase d'observation et enfin de présenter des pistes de solutions pour favoriser l'oralité dans l'enseignement du français à l'école.

1. Cadre théorique

Comme mentionné dans l'introduction, le présent article se concentre sur la promotion des compétences langagières communicatives dans l'enseignement des langues étrangères et en particulier dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne. Avant d'aborder plus en détail l'objet de la recherche, il convient tout d'abord de le délimiter afin de définir clairement le cadre de l'article. Selon le cadre européen commun de référence pour les langues, les compétences communicatives en langues sont des compétences spécifiques à la langue qui, en ce qui concerne la situation d'utilisation, se composent de trois éléments : la compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique), la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique, (Nieweler, 2006). D'un point de vue définitionnel, la compétence linguistique communicative signifie que le locuteur doit non seulement disposer de compétences linguistiques, «la connaissance des moyens formels nécessaires et la capacité de les mettre en œuvre de manière pertinente pour l'action»³, (Nieweler, 2006), mais également de compétences pragmatiques, «la capacité de structurer ses énoncés de manière appropriée à l'intention du message», (Nieweler, 2006) et de compétences sociolinguistiques, «la capacité [...] de respecter les conventions sociales», (Nieweler, 2006)⁴. Cela signifie pour l'enseignement que, dès le début de l'apprentissage de la langue, il convient de privilégier

² cf. (Moraz & Prikhodkine, 2011 : 99) « [...] les facteurs ayant mené à la marginalisation de la pratique phonétique sont, d'après ces auteurs, les suivants : [...] Ces trois raisons s'enracinent, à notre avis, dans une posture pédagogique plus générale, développée sous l'impulsion de l'approche communicative.» Il s'agirait, dans les termes de (Harmegnies & al., 2005 : 33), de la négation de l'excellence au bénéfice de l'efficacité, une tendance remettant en cause l'idéal de la perfection de la maîtrise.

³ Afin de faciliter la compréhension, les citations tirées d'ouvrages non-francophones seront traduites en français dans le texte et représentées dans leur version originale en bas de page.

⁴ Citation originale, cf. (Nieweler, 2006 : 58), : «Kenntnis der benötigten formalen Mittel und die Fähigkeit, diese handlungsrelevant umzusetzen» [...] « die Fähigkeit seine Äußerungen der Aussageabsicht angemessen zu gestalten,» [...] «Fähigkeit [...] soziale Konventionen zu respektieren.»

des situations et des tâches concrètes, communicatives et orientées vers l'action. Cette approche communicative et actionnelle de l'enseignement des langues correspond à la perspective défendue par le CECRL⁵ et place l'apprenant dans le rôle d'un acteur social qui doit accomplir des tâches⁶. Selon (Nieweler, 2006), les enseignants qui conçoivent leur enseignement des langues étrangères selon le principe de l'orientation vers l'action veillent à ce que l'élève ait suffisamment l'occasion d'utiliser activement la langue, et une orientation vers l'action particulièrement conséquente met davantage l'accent sur la production que sur la réception de la langue, (Nieweler, 2006).

Dans le cadre de la compétence linguistique communicative, le présent article se concentre sur la compétence linguistique et plus particulièrement sur l'expression orale en langue étrangère, « qui se compose de la phonétique, de l'intonation et de la prosodie (accent, hauteur, rythme, débit), » (Nieweler, 2006)⁷. L'approche consistant à placer l'expression orale en langue étrangère au premier plan de l'observation vient du fait qu'elle est souvent négligée dans l'enseignement du français, (Nieweler, 2006) et que l'on accorde souvent peu d'importance à l'aspect phonétique dans la formation linguistique du français⁸, alors que les raisons d'y prêter une attention particulière sont nombreuses. Par exemple, le son est très important dans la transmission du contenu d'un message, car un élément phonique joue un rôle de discrimination du sens et une compétence phonologique précise peut prévenir des problèmes de compréhension, (Moraz & Prikhodkine, 2011). En outre, selon Trubetzkoy (1976), il ne faut pas sous-estimer l'effet des habitudes articulatoires du locuteur sur la perception de son expression linguistique dans la langue étrangère, car, les apprenants de la langue étrangère n'étant par exemple pas familiarisés avec les habitudes phonétiques du locuteur dans la langue cible peuvent avoir des problèmes de compréhension, (Champagne-Muzar/Bourdages, 1998). Une maîtrise articulatoire insuffisante de la langue cible peut en outre poser de sérieux problèmes dans certains environnements sociaux, (Lippi-Green, 1997), qui constate qu'en Amérique du Nord, la perception d'un accent étranger peut entraîner le rejet de la communication et, pire encore, selon Kalin & al. (1980), conduire à des pratiques discriminatoires, par exemple sur le marché du travail. Enfin, il ne faut pas sous-estimer la mesure dans laquelle une maîtrise articulatoire insuffisante de la langue étrangère peut conduire l'apprenant à avoir une perception négative de ses connaissances en langue étrangère et limiter ainsi sa motivation à utiliser la langue étrangère, (Champagne-Muzar & Bourdages, 1998). Un enseignement précis et correct de la compétence phonologique/articulatoire devrait jouer un rôle important dans l'enseignement des langues étrangères, et pas seulement pour les raisons mentionnées ci-dessus.

⁵ cf. (Peuzin, 2015 : 84) : « dans le CECRL est préconisée une pédagogie par tâche, appelée approche actionnelle. La réalisation effective d'une tâche pour laquelle la langue intervient est le prolongement d'une approche communicationnelle. Elle se concrétise par exemple par des activités telles que : réserver un billet, trouver son chemin, commander au restaurant, etc., dans le cadre d'une pédagogie par projets. »

⁶ cf. (Bento, 2013 : 63) : « Tous les didacticiens donnent comme définition pour « perspective actionnelle » celle du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) « en considérant avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

⁷ Citation originale cf. (Nieweler, 2006 : 119) : « die sich aus Phonetik, Intonation und Prosodie (Akzent, Tonhöhe, Rhythmus, Sprachfluss) zusammensetzt. »

⁸ cf. (Moraz & Prikhodkine, 2011 : 99) : « la pédagogie de la matière phonique reste souvent un parent pauvre par rapport à l'acquisition d'autres compétences linguistiques. »

2. Promotion de la compétence communicative linguistique

La promotion de la compétence communicative linguistique a connu une nette revalorisation ces dernières années, notamment depuis la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CERCL) en 2001, (Blume, 2007). Cela se traduit entre autres par le fait que l'expression orale se voit attribuer deux domaines partiels dans le cadre du CERCL : l'expression orale monologuée cohérente et la participation dialoguée à des conversations. Le signal du CERCL concernant l'importance de l'expression orale dans la langue étrangère a été repris par les standards nationaux d'éducation et intégré dans les programmes d'enseignement des pays, qui lui accordent une position exposée dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Cela montre « l'importance de l'expression orale et de son encouragement pour une communication réussie dans la langue étrangère, » (Blume, 2007)⁹. S'impose la question, comment les deux types de discours mentionnés dans le CERCL peuvent-ils être efficacement encouragés dans l'enseignement du français en respectant l'aspect phonétique/articulatoire ? C'est ce que nous allons tenter d'expliquer dans la section suivante.

3. Outils pour la promotion de l'oral dans l'enseignement du français

Un point central dans le cadre de la promotion de la compétence de l'expression orale constitue dans ce travail, comme évoqué, la formation phonétique, « car la communication dans la langue cible ne peut réussir que si les apprenants connaissent bien leur système phonétique », cf. (Blume, 2007). Cette base phonétique peut être établie, selon Blume (2007 :143), « en relativement peu de temps par des phases intensives d'écoute et de (re)prononciation imitative ainsi que par divers exercices de lecture [...] », mais il convient de noter que « la phonétique n'est pas enseignée indépendamment des contenus et des textes de la leçon, » (Nieweler, 2006 : 119) et qu'elle « ne se fait pas sur la base de lexèmes isolés, mais au niveau syntagmatique, de préférence dans des phrases isolées », (Blume, 2007 : 143)¹⁰. Au début de l'apprentissage d'une langue, la répétition en chœur est un moyen éprouvé, car elle permet d'activer tous les apprenants en même temps et d'éviter d'exposer certains élèves, mais il ne faut pas oublier « qu'elle doit être rythmée et se dérouler à un rythme de parole aussi authentique que possible [...] afin d'être efficace, » cf. (Blume, 2007 : 143)¹¹. L'inconvénient de cette méthode est que les apprenants peuvent facilement se cacher et qu'une correction individuelle de la prononciation par l'enseignant est assez difficile. La répétition individuelle est plus efficace pour la correction individuelle, mais elle prend beaucoup de temps si elle est effectuée avec tous les apprenants l'un après l'autre. Dans la formation phonétique de base du français, outre les différents nouveaux sons déviants de l'allemand (p.ex. nasales /w/), les courbes d'intonation ou la liaison, à titre d'exemples, constituent des obstacles qui peuvent être atténués par une formation ciblée de l'ouïe des apprenants, ce qui peut être obtenu par la réalisation régulière d'écoutes, avec une attention ciblée sur la prononciation et l'intonation. Dans ce cadre, il est important de présenter aux

⁹ Citation originale, (Blume, 2007 : 140) : « wie wichtig das Sprechen und seine Förderung für eine gelungene Kommunikation in der Fremdsprache sind »

¹⁰ Citations originales, (Blume, 2007 : 143) : « denn Kommunikation in der Zielsprache kann nur gelingen, wenn sich die Lernenden in ihrem phonetischen System gut auskennen. » [...] « über intensive Phasen des Hörens und imitierenden (Nach-) Sprechens sowie verschiedener Leseübungen [...] in verhältnismäßig kurzer Zeit hergestellt werden », [...] cf. (Nieweler, 2006 : 119) « Phonetik nicht losgelöst von Inhalten und Lektionstexten vermittelt » wird und « nicht anhand von Einzellexemen, sondern auf der syntagmatischen Ebene, am besten in Einzelsätzen erfolgt », cf. (Blume, 2007 : 143),

¹¹ Citation originale, cf. (Blume, 2007 : 143) : « dass es rhythmisiert und in möglichst authentischem Sprechtempo [...] erfolgen muss, damit es erfolgreich wirkt. »

apprenants les différences entre les systèmes phonémiques français et allemand de manière contrastive, par une écoute ciblée suivie d'une répétition, où « les exercices discriminatoires de sensibilisation aux sons similaires (le vin-le vent), mais aussi les cas d'homonymie (la mère-la mer) jouent un rôle important », cf. (Nieweler, 2006 : 119). En particulier, le phénomène des homonymes, relativement fréquent en français, montre que

Le texte d'entraînement du contenu constitue également une aide essentielle à l'apprentissage lors des exercices de prononciation [...] La formation à la prononciation ne consiste donc pas à s'entraîner sur des phénomènes isolés, mais doit être considérée comme faisant partie d'un enseignement du français orienté vers la communication.

Nieweler (2006 : 119)

La musique peut constituer un élément important dans la formation phonétique des apprenants de français. Selon (Patel, 2008 : 78), les capacités concernant la hauteur musicale peuvent être liées aux capacités phonologiques de la langue, car d'une part le développement de la musique et de la langue sont étroitement liés et d'autre part les mêmes parties du cerveau sont activées et stimulées par la musique et la langue, (Chen-Hafteck & Mang, 2012). De plus, l'utilisation de la musique dans la langue étrangère doit améliorer la prononciation des apprenants dans cette dernière, cf. (Lowe, 1995), en écoutant et en chantant les chansons. Enfin, la lecture en tant qu'activité d'entraînement préparatoire et d'accompagnement constitue un élément important de la formation phonétique dans l'enseignement des langues étrangères, mais il convient de choisir des variantes d'exercices qui activent tous les apprenants et qui ne sont pas purement reproductives. Outre les exercices/outils de la formation phonétique de base, il convient également de mentionner ici la promotion générale de la communication en langue étrangère. Dans l'intention de promouvoir l'expression orale à tous les niveaux du processus linguistique en vue d'une automatisation toujours plus poussée, tous les apprenants doivent avoir des occasions fréquentes et variées de parler, ce que le dialogue en classe et l'enseignement frontal sont rarement en mesure de faire, et il convient donc de choisir des formes d'exercices décentralisées et des situations d'application, cf. (Blume, 2007). A ce sujet Butzkamm (2004 : 22) : « Un bon enseignement des langues étrangères se caractérise par une alternance habile entre le rapport au message et le rapport à la langue [...] L'enseignement des langues étrangères vit de la tension entre ces deux pôles ». Les exercices visant à encourager l'expression orale en général ne manquent pas et, pour ne pas dépasser le cadre du présent article, nous nous contenterons ici de faire une distinction sommaire entre les exercices d'expression orale dialoguée, d'expression orale monologuée et d'encouragement ludique de la compétence d'expression orale, ce qui sera abordé plus en détail dans l'analyse de des observations faites en classes de langue.

4. Méthode : observation de la promotion de l'oral en classe de français

L'observation sur laquelle se fonde cet article suit l'approche de l'observation quantitative et est réalisée dans le cadre d'une situation d'observation non participative. Dans ce contexte, l'observation scientifique est comprise comme « la saisie, l'enregistrement et l'interprétation systématiques d'un comportement perceptible par les sens au moment où il se produit », (Atteslander, 1995 : 87). L'observation non participative place l'observateur dans un rôle passif et « offre l'avantage de permettre à l'observateur de se concentrer entièrement sur l'événement et sur le protocole », (Börtz & Döring, 2006 : 267). Durant la

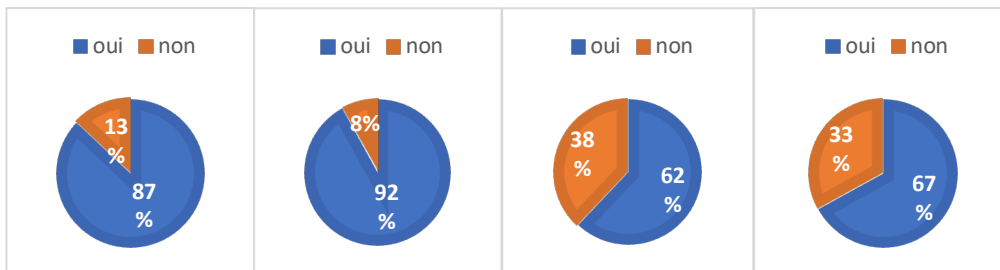
phase d'observation étant à l'origine de cet article, 4 enseignants ont été régulièrement observés en cours de français dans un collège-lycée de Rhénanie du Nord-Westphalie en Allemagne pendant une période de 8 semaines, couvrant la 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} classe ainsi que la seconde. Les observations ont donc été réalisées avec des élèves de niveau débutant (5^{ème}, 4^{ème}) et de niveau avancé (3^{ème}, seconde) dans l'apprentissage du français. Cette catégorisation en 2 niveaux résulte du fait que différentes techniques de promotion de l'oralité peuvent être utilisées en fonction du niveau de connaissances des apprenants. Au total, 48 heures de cours ont été observées, réparties de manière égale, 12 heures pour chacun des 4 cours. En outre, il a été veillé à ce que l'observation soit masquée afin de conserver une image authentique du cours et d'éviter, par exemple, toute distorsion due à une motivation accrue de l'enseignant, ce qui pourrait être le cas si l'enseignant était informé au préalable du contenu de l'enquête. De plus, l'observation a été réalisée de manière anonyme afin d'éviter tout problème de consentement de la part des enseignants. Les critères d'observation et les indicateurs de l'enquête, pertinents pour la construction de l'observation, sont soumis à la question de recherche posée au préalable : quelles sont les techniques de promotion de l'expression orale dans l'enseignement des langues étrangères, fréquentes dans la littérature théorique, qui sont concrètement utilisées dans l'enseignement du français et dans quel but ? C'est pourquoi on peut distinguer deux champs d'observation : la promotion phonétique/articulatoire et la promotion générale de l'expression orale. Dans le cadre de la promotion phonétique/articulatoire, les techniques pertinentes seront évoquées et la fréquence de l'intervention corrective de l'enseignant est notée et mise en relation avec le nombre réel d'erreurs phonétiques/articulatoires des apprenants. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure les enseignants s'efforcent d'obtenir une prononciation phonétiquement correcte chez leurs apprenants. En ce qui concerne le champ d'observation de la promotion générale de l'expression orale, l'accent est mis sur les outils/moyens utilisés par les enseignants pour la promotion générale de l'expression orale des apprenants, tout en examinant la nature des moyens de promotion ainsi que le but de leur utilisation.

5. Présentation des résultats

5.1. Fréquence de l'intervention phonétique corrective de l'enseignant

Tableau 01 5^{ème}Tableau 02 4^{ème}Tableau 03 3^{ème}

Tableau 04 seconde



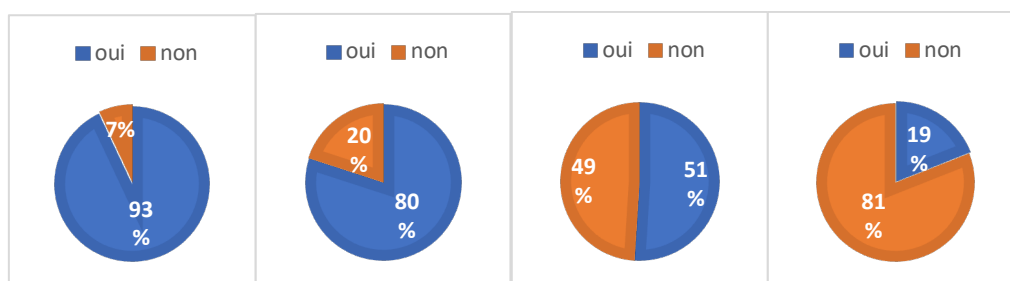
Les graphiques ci-dessus illustrent la répartition en pourcentage des interventions phonétiques correctives des enseignants (en bleu) par rapport aux interventions correctives omises (en marron) même s'il y avait une inexactitude articulatoire et phonétique de la part des apprenants. A ce stade, il convient d'aborder brièvement ce qui, dans le cadre de cette étude, est considéré comme une erreur à corriger sur le plan articulatoire. Il ne s'agit pas de faire une distinction entre les différents types d'erreurs, comme par exemple chez (Burt & Kiparsky, 1972), qui sépare les erreurs globales des erreurs locales, ou chez (Blex, 2004 :

4) qui fait la distinction entre les erreurs qui provoquent une irritation ou des problèmes de compréhension, le cadre de la présente étude étant trop étroit pour cela. L'approche choisie considère plutôt, au sens de (Kleppin, 2010) l'erreur, comme une déviation du système linguistique, une violation du système de règles d'une langue, le français standard non marqué étant considéré dans le cas présent comme le système linguistique de référence.¹² Les résultats montrent clairement que l'intervention corrective est nettement plus fréquente en 5^{ème} et 4^{ème} (années d'apprentissage 1 et 2) qu'en 3^{ème} et seconde (années d'apprentissage 3 et 5). Cette différence s'explique par le niveau débutant des apprenants en 5^{ème} et 4^{ème}. Ceux-ci sont tout juste au début de leur formation phonétique et le nombre d'inexactitudes phonétiques à corriger est donc encore relativement élevé. La proportion d'interventions correctives est en outre très élevée, car il est relativement facile pour l'enseignant d'intervenir de manière corrective pendant ou juste après les interventions des apprenants, en raison de leurs discours relativement courts (mots isolés, phrases courtes).¹³ En 3^{ème} et seconde, la quantité observée d'inexactitudes phonétiques n'est plus aussi élevée, car la formation phonétique est plus avancée, mais la proportion d'interventions correctives est nettement plus faible que dans les niveaux inférieurs. Cela peut être dû, entre autres, aux interventions plus longues des apprenants, qui empêchent une intervention corrective pendant l'intervention¹⁴ et rendent plus difficile une correction rétroactive, après l'intervention, car celle-ci peut prendre beaucoup de temps, en fonction du nombre d'erreurs à corriger.

5.2. Taux de répétition de la correction par les apprenants

Tableau 05 5^{ème}Tableau 06 4^{ème}Tableau 07 3^{ème}

Tableau 08 seconde



Les graphiques ci-dessus montrent la fréquence avec laquelle les apprenants ont été invités à répéter les interventions correctives de l'enseignant afin d'entraîner leur propre prononciation. Il est intéressant de constater que cette proportion diminue constamment avec l'augmentation du niveau d'apprentissage. Cela s'explique d'une part par le fait que dans les

¹² Il serait trop long de discuter ici de la définition des notions de langue standard ou de langue non marquée, souvent associées à la notion de prestige, en se référant à (Yaguello, 1988 : 41), qui attire l'attention sur le caractère arbitraire du prestige d'une norme de prononciation : «Le prestige lié à telle ou telle norme de prononciation est tout à fait arbitraire [...] r final (postvocalique), stigmatisé en anglais britannique [...] au contraire valorisé aux États-Unis.»

¹³ Selon (Kleppin, 2010), la production linguistique libre est limitée dans l'enseignement des débutants et il n'est donc pas nécessaire d'interrompre les apprenants par une correction.

¹⁴ cf. (Storch, 1999 : 318) qui fait remarquer que la correction de l'apprenant ne devrait avoir lieu que lorsque celui-ci est prêt à s'y engager. Il faut attendre la fin de l'énoncé pour le corriger, car une correction trop précoce empêche l'apprenant de se corriger lui-même. (Heyd, 1990 : 23) s'oppose également à la correction dans laquelle l'enseignant interrompt l'apprenant, car différents processus mentaux se déroulent chez l'apprenant pendant la production de la langue, qui peuvent être perturbés par la correction constante des erreurs et qui peuvent déclencher chez l'apprenant des inhibitions avant de parler.

premières années d'apprentissage, les enseignants accordent plus d'importance à la formation phonétique de base afin d'éviter la fossilisation des erreurs (Blex, 2001 : 40) et d'autre part par le fait que, grâce aux courtes interventions des apprenants mentionnées, une intervention corrective directement après l'erreur constatée est nettement plus simple et prend moins de temps que dans les classes supérieures. Il reste donc très souvent suffisamment de temps pour faire répéter les erreurs articulatoires corrigées par les apprenants. En raison des interventions plus longues des apprenants, une répétition de toutes les améliorations articulatoires prend nettement plus de temps dans les niveaux d'apprentissage supérieurs et n'est donc pas effectuée de manière aussi conséquente que dans les premiers niveaux d'apprentissage

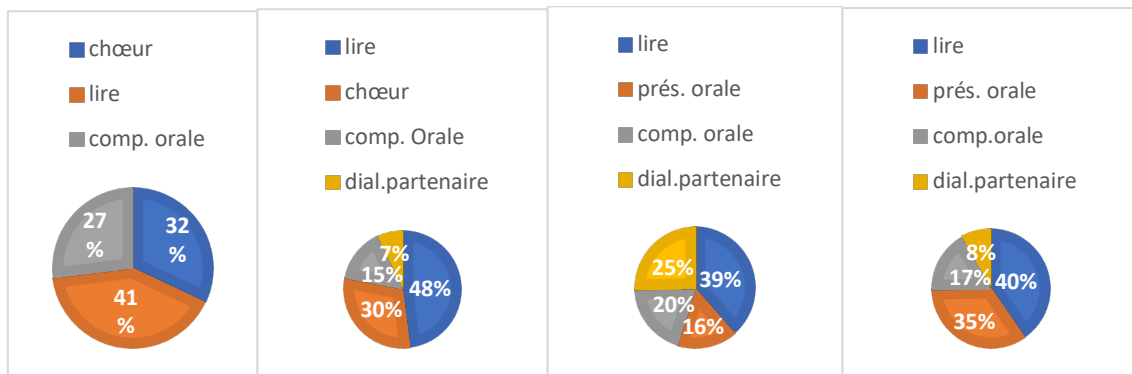
5.3. Outils employés pour la formation phonétique

Tableau 09 5^{ème}

Tableau 10 4^{ème}

Tableau 11 3^{ème}

Tableau 12 seconde



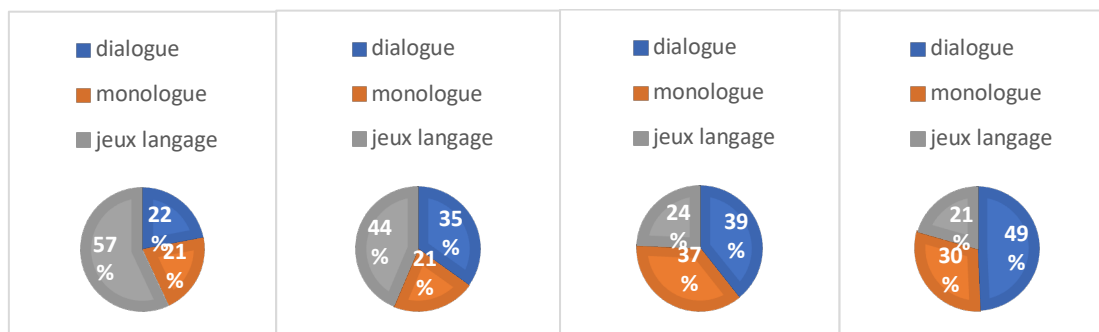
Les graphiques ci-dessus reflètent les outils de formation phonétique utilisés dans les quatre cours étudiés. Il apparaît clairement que dans les cours pour débutants, la répétition en chœur, la lecture à haute voix et la compréhension orale constituent les outils privilégiés pour la formation phonétique, précisément les outils qui ont déjà été identifiés au début du présent rapport comme des outils importants de la formation phonétique de base. Il est frappant de constater que le dialogue avec le partenaire n'est pas encore utilisé en 1^{re} année d'apprentissage, ce qui est dû au manque d'autonomie des apprenants, alors que le dialogue avec le partenaire joue un rôle nettement plus important en 2^e année d'apprentissage, car les apprenants sont déjà plus autonomes et peuvent mieux reconnaître d'éventuelles erreurs articulatoires. La répétition chorale est également utilisée en 2^e année d'apprentissage, mais nettement moins qu'en 1^{re} année et n'est plus utilisée en 3^{ème} ou 5^{ème} année, mais le dialogue avec le partenaire et la présentation orale occupent désormais une place nettement plus importante. Il est intéressant de constater que la lecture à haute voix reste une composante élémentaire de l'encouragement phonétique dans les années d'apprentissage supérieures.

5.4. Moyens utilisés pour la promotion générale de la langue

Nous allons tout d'abord présenter sous forme de graphique les moyens les plus fréquemment utilisés pour la promotion générale de la langue dans l'enseignement observé, puis les décrire brièvement.

Tableau 13 5^{ème}Tableau 14 4^{ème}Tableau 15 3^{ème}

Tableau 16 seconde



L'évaluation montre, pour la première année d'apprentissage, que les jeux de langage sont les moyens dominants pour encourager l'expression orale.¹⁵ Il s'agit de jeux qui demandent aux apprenants de dire des mots isolés ou de courtes phrases et qui correspondent à leur niveau de langue et à leur vocabulaire, comme par exemple le serpent domino, les cartes à retourner ou la fiche signalétique. Ces jeux simples permettaient aux apprenants de formuler leurs premiers mots et phrases et de perdre leur appréhension à parler dans la langue étrangère. De plus, le jeu d'apprentissage fonctionnait en classe, au sens de Köhring & Beilharz (1973 : 160 s.), comme un « moyen [...] d'éveiller la volonté des élèves de s'exercer. »¹⁶ Le monologue et le dialogue ont également été utilisés régulièrement, bien que moins souvent que les jeux linguistiques. L'expression orale monologuée se présentait le plus souvent sous la forme de questions sur un texte de lecture auxquelles il fallait répondre par des mots isolés ou de courtes phrases. Dans le domaine de l'expression orale dialoguée, les apprenants ont par exemple appris par cœur de courts dialogues tirés du manuel et les ont ensuite présentés, comme dans une sorte de pièce de théâtre, ou ont essayé, à partir d'images tirées du manuel, de développer de courtes histoires en binôme et de les présenter ensuite. En deuxième année, les jeux de langage ont continué à jouer un rôle dominant, mais moins qu'en première année, alors qu'une plus grande place a été accordée à l'oral dialogué. Les jeux linguistiques régulièrement utilisés sont par exemple *deviner des personnes*, *les jeux je pars en voyage* ; *ni oui, ni non, ni monsieur, ni madame* et *la prolongation de phrases*. Ces jeux linguistiques ont été utilisés presque exclusivement comme introduction au cours, car ils permettent d'activer une grande partie des apprenants et les obligent à se confronter à la langue dès le début du cours. Le dialogue oral a été encouragé, par exemple, en apprenant par cœur et en récitant des dialogues entre partenaires donnés dans le manuel, en créant ses propres dialogues à partir de phrases détachées ou sur un thème libre, ou encore en se basant sur des histoires illustrées qui devaient être décrites dans le dialogue entre partenaires. La

¹⁵ cf. (Klippel, 1980 :35): « Les avantages de l'utilisation de jeux dans l'enseignement en général sont les suivants : les jeux 'créent de véritables occasions de parler', 'éveillent l'intérêt pour la langue étrangère', allègent les cours et se prêtent à l'exercice de toutes les compétences linguistiques. » citation originale : «Die Vorteile der Verwendung von Spielen im Unterricht allgemein werden darin gesehen, daß Spiele ‚echte Sprechanlässe schaffen‘, ‚Interesse an der Fremdsprache wecken‘, den Unterricht auflockern und sich zum Üben aller sprachlichen Fertigkeiten eignen.»

¹⁶ Citation originale, cf. (Köhring & Beilharz, 1973 : 160 s.): « Mittel, [...] die Übungsbereitschaft der Schüler zu wecken. »

promotion de l'expression orale monologique a eu lieu principalement dans la séquence de cours *description de personnes*, dans laquelle les apprenants devaient décrire des personnes et les présenter ensuite. En 3ème et en seconde, les jeux linguistiques ont été de moins en moins sollicités. Certes, des jeux linguistiques ont été utilisés de temps en temps, le plus souvent pour introduire le cours, par exemple *je pars en voyage ; ni oui, ni non, ni monsieur, ni madame*, pour activer les apprenants, mais l'accent était mis sur l'expression orale monologique et dialoguée. L'expression orale monologique a principalement pris la forme de courts exposés sur différents sujets que les apprenants ont préparés en classe et qu'ils ont ensuite présentés. L'encouragement de l'expression orale dialoguée a eu lieu au cours de la troisième année d'apprentissage, principalement à travers la présentation de la part des apprenants de dialogues tirés du manuel ou de dialogues qu'ils ont eux-mêmes créés sur la base d'éléments de phrases ou d'histoires illustrées.

Conclusion

La formation phonétique de base des apprenants en langue française joue un rôle important dans les deux premières années d'apprentissage, ce qui se traduit par le fait que les enseignants s'efforcent clairement de corriger les erreurs de prononciation des apprenants dans la grande majorité des cas. Cela est facilité par la brièveté des interventions des apprenants, qui permet de procéder à une intervention corrective après leur intervention, sans que cela ne prenne beaucoup de temps et ne ralentisse le déroulement du cours. De plus, il a été observé que, durant les deux premières années d'apprentissage, les enseignants veillaient fortement à ce que les corrections apportées par les apprenants soient correctement répétées, même si cela se produisait encore nettement plus souvent en première année qu'en deuxième. La raison de cet écart réside dans la plus grande attention accordée à la formation phonétique au cours de la première année d'apprentissage, afin que les erreurs phonétiques ne s'installent pas trop, et dans la brièveté des contributions linguistiques, qui laissent plus de place à une répétition correcte. Il faut noter ici qu'une répétition de la forme correcte d'une prononciation erronée est considérée comme essentielle, même en deuxième année d'apprentissage, et qu'elle devrait absolument être intégrée davantage dans l'enseignement observé, car on a pu observer chez une grande partie des apprenants quelques erreurs phonétiques récurrentes qui s'étaient apparemment fossilisées, car elles n'avaient pas été suffisamment thématiques dans le passé. Même si cette correction prend du temps, elle devrait absolument être effectuée afin de gommer les erreurs phonétiques, ce qui peut se faire par exemple dans l'acquisition à court terme¹⁷, qui nécessite toutefois une bonne sensibilité linguistique de la part de l'enseignant.

En ce qui concerne la 3ème et la 5ème année d'apprentissage, l'observation a montré que les enseignants sont intervenus beaucoup moins souvent pour corriger la phonétique et qu'il n'y a guère eu de répétition de la prononciation correcte par les apprenants, surtout en 5ème année d'apprentissage. Dans les deux années d'apprentissage observées, cela est pourtant absolument nécessaire, car on a pu observer ici quelques erreurs phonétiques apparemment fossilisées qui nécessitent une correction. Certes, les interventions prolongées des apprenants placent l'enseignant dans une situation paradoxale, cf. (Chaudron, 1988 : 134), car il doit choisir entre interrompre le flux de communication pour corriger les erreurs phonétiques ou ne pas les relever pour ne pas perturber les objectifs communicatifs de

¹⁷ Au sens de (Henrici, 1995 : 25ss), l'acquisition à court terme se manifeste comme la réutilisation de l'élément corrigé dans un contexte linguistiquement modifié, immédiatement après la correction.

l'interaction linguistique de l'apprenant. Cependant, les discours observés des apprenants n'étaient pas, à mon avis, si longs qu'une correction a posteriori semblait impossible, car trop chronophage. Le type de feedback du *recast*, cf. (Lyster & Ranta, 1997) me semble approprié dans un premier temps comme forme de correction possible pour l'enseignement observé. Il s'agit, selon (Schoormann & Schlaak, 2011 : 50), « essentiellement [...] de la répétition d'un énoncé erroné de l'apprenant par le partenaire d'interaction ou l'enseignant, ce dernier corrigeant la ou les erreurs qu'il contient »¹⁸. L'avantage du *recast* est que la constatation de l'erreur est implicite, c'est-à-dire que les apprenants déduisent leur erreur du seul fait qu'ils sont corrigés, cf. (Schoormann & Schlaak, 2011) et ne sont pas explicitement informés de celle-ci. Ensuite, l'enseignant doit faire répéter à l'apprenant l'amélioration proposée par le *recast* afin de garantir le niveau d'apprentissage. Les moyens mis en œuvre pour favoriser la formation phonétique des apprenants, recensés lors de la phase d'observation, correspondent aux moyens notés dans la littérature spécialisée. Au cours des deux premières années d'apprentissage, on a eu recours à la répétition en chœur, à la lecture à haute voix et à la compréhension orale. Ces moyens sont connus pour leur efficacité et devraient, à mon avis, être utilisés encore plus souvent dans les groupes d'apprentissage observés, en couvrant tous les élèves et de manière plus conséquente dans le suivi correctif, afin d'atteindre une formation phonétique solide pour tous les apprenants, si possible. En 3ème et 5ème année d'apprentissage, la présentation orale a remplacé la répétition en chœur, ce qui me semble être une décision adaptée au niveau d'apprentissage et à l'âge des apprenants. De plus, en 2ème année d'apprentissage également, le dialogue entre partenaires a été utilisé comme moyen de formation phonétique, de telle sorte que les apprenants se corrigent mutuellement du point de vue phonétique et articulatoire. Cela ne me semble pas toujours être une mesure efficace, car cela présuppose une très bonne connaissance phonétique du français de tous les apprenants, ce qui n'est pas le cas dans les classes observées. Il en résulte que de nombreuses erreurs ne sont pas corrigées de manière conséquente et que le succès de l'apprentissage est donc modeste. Il serait plutôt conseillé de mettre davantage l'accent sur des moyens de soutien phonétique que l'enseignant supervise également, comme l'exposé oral ou la présentation de dialogues ou de scènes de théâtre. En outre, il est frappant de constater que dans aucun des quatre cours observés, la musique n'a joué un rôle dans la formation phonétique, bien que son efficacité soit connue.¹⁹ La musique utilisée peut être de différents styles, selon le groupe d'apprenants et les préférences musicales. Les moyens de promotion de l'oral général recensés pendant la phase d'observation comprennent trois domaines : les jeux de langage, l'oral monologique et l'oral dialogué, l'utilisation des jeux de langage diminuant avec l'âge d'apprentissage au profit de l'oral monologique et surtout de l'oral dialogué. Il était intéressant d'observer que les jeux de langage étaient principalement utilisés au début de l'enseignement afin d'activer les apprenants. Le discours monologique a été utilisé principalement lors de la lecture à haute

¹⁸ Citation originale, (Schoormann/Schlaak, 2011: 50) : «Im Wesentlichen [...] um die Wiederholung einer fehlerhaften Lernenden-Äußerung durch den Interaktionspartner oder Lehrenden, wobei dieser den oder die darin enthaltenen Fehler korrigiert.»

¹⁹ cf. par exemple (Geisler, 2009 : 137) qui écrit que « les formes musicales sont bien adaptées pour rendre une langue étrangère perceptible dès le début en unités sensorielles ». Cf. la citation originale « musikalische Formen gut geeignet sind, Fremdsprache von Anfang an in Sinneinheiten erfahrbar zu machen.»

voix de productions d'apprenants ainsi qu'en 3ème et 5ème année d'apprentissage sous forme de productions orales. Le discours dialogué a été utilisé le plus souvent pour présenter des productions de partenaires correspondantes, pour lire des dialogues du manuel ou pour jouer des dialogues. Les domaines d'utilisation et les objectifs communicatifs mentionnés de la communication orale observée sont classiques et justifiés, mais ils sont à mon avis trop classiques et offrent trop peu de variété. L'équipement des salles de classe avec Internet, des ordinateurs, des écrans, etc. donne aux enseignants une multitude de possibilités d'accéder à du matériel oral authentique en langue étrangère, qui n'a cependant pas été suffisamment utilisé pendant la période d'observation mentionnée. Dans l'ensemble, on n'a pas accordé assez d'attention à la promotion de l'oral et on s'est trop fié aux tâches prédéfinies dans le manuel. En outre, trop peu de place a été accordée à l'expression orale libre et créative, car les apprenants ont principalement suivi les instructions d'apprentissage des manuels correspondants. Afin de correspondre davantage à l'image d'un enseignement orienté vers l'action, il faudrait accorder plus d'espace et surtout plus de liberté à l'oral dans l'enseignement observé.

Références bibliographiques

- Atteslander, P. (1975). *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Erich Schmidt Verlag, Berlin et New York.
- Atteslander, P. (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Erich Schmidt Verlag, Berlin et New York.
- Bento, M. (2013). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en didactiques* 2013/1 Numéro 15, 61 - 89.
- Blex, K. (2001). *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdspracherwerb*. Bielefeld University.
- Blume, O.-M. (2007). *Sprechen und Schreiben fördern*. Krechel, H.-L. (éds.). *Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor, Berlin, 139-189.
- Börtz, J. & Döring, N., (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- Burt, M. & Kiparsky, C. (1972). *The Gooficon: a repair manual for English*. Newbury House, Rowley, MA.
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag, Tübingen et Basel.
- Champagne-Muzar, C. & Bourdages, J. S. (1998). *Le Point sur la phonétique*. Clé International, Paris.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, New York.
- Chen-Hafteck, L. & Mang, E. (2012). *Music and Language in Early Childhood Development and Learning*. McPherson, G. & Welch, G. F. (eds.). *The Oxford handbook of music education*, Vol. 1. Oxford University Press, New York, 261-278.
- Geisler, P. (2009). *Musikorientiertes Lernen im Englisch-Unterricht der Grundschule. Grundlage für einen methodischen Zugang und Ergebnisse aus einer*

- schulpraktischen Fallstudie. [En ligne] consulté le 1er avril 2023, URL : http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2008/106/pdf/Geisler_thesis.pdf
- Harmegnies B. & al. (2005). Oralité et cognition : pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique. *Revue Parole*, vol. 34-35-36, 277-348.
- Henrici, G. (1995). *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Heyd, G. (1999). *Deutsch lehren, Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M.
- Kalin, R. & al. (1980). The Perception and Evaluation of Job Candidates with Four Different Ethnic Accents. *Language. Social Psychological Perspectives*, Pergamon Press, Oxford, 197-202.
- Kleppin, K. (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin, New York, 1060-1072.
- Klippel, F. (1980). *Lernspiele im Englischunterricht*. Schöningh, Paderborn, Wien, München, Zürich.
- Köhring, K. H. & Beilharz, R. (1973). *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -Methodik*. Hueber, München.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent. Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. Routledge, New-York/London.
- Lowe, A. S. (1995). *The effect of the incorporation of music learning into the second language classroom on the mutual reinforcement of music and language*. Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
- Moraz, M. & Prikhodkine, A. (2011). Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. *A contrario* 2011/1 (numéro 15), 99 - 116.
- Nieweler, A. (2006). *Fachdidaktik Französisch. Tradition. Innovation. Praxis*. Klett, Stuttgart.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language and the brain*. Oxford University Press, New York.
- Peuzin, M. (2015). L'approche actionnelle du CECRL et le français langue de scolarisation dans la perspective l'évaluation. *Des enjeux sous tensions et des contradictions anti-pédagogiques. Cahiers internationaux de sociolinguistique* 2015/1 N° 7, 83-97.
- De Robillard, D. (2008). Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités... . [Le français aujourd'hui 2008/3 \(n° 162\)](#), 11-19.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. UTB: Stuttgart.
- Schoormann, M. & Schlaak, T. (2011): Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22: 1, 43-84.
- Troubetzkoy, N. (1976). *Principes de phonologie*. Klincksieck, Paris.

Yaguello, M. (1988). Catalogue des idées reçues sur la langue. éditions du Seuil, Paris.