

Cahier de thèses

Tímea László

**Méthode complexe et intégrée
de l'enseignement de la prononciation
française**

Thèse de doctorat (PhD)

Directrice de thèse : Dr. Edit Bors

PPKE BTK

2014

I. Questions préalables et objectifs de la recherche

Les stratégies d'apprentissage de Péter Oroszlány (Tanulásmódszertan, 2005) est une méthodologie devenue très populaire auprès des enseignants hongrois ces dernières années. Grâce à ce livre, les techniques orthoépiques¹ ont déjà fait leur entrée dans la classe en Hongrie. Ces techniques se sont révélées extrêmement utiles pour développer la compétence de la communication en langue maternelle.

En tant que professeur de langue, j'ai participé plusieurs fois aux festivals de théâtre de différentes langues étrangères. J'ai constaté que les jeunes comédiens des classes spécialisées en théâtre jouaient et parlaient presque aussi bien en langue étrangère que des natifs, sans connaître réellement la langue donnée. J'ai commencé à m'intéresser aux causes et je n'ai trouvé qu'une seule explication possible : les techniques orthoépiques des classes dramatiques sensibilisent les jeunes comédiens à la sonorité de la parole.

A quel point la belle prononciation fait partie de la connaissance d'une langue ? Est-il essentiel de travailler sur les compétences phonétiques et sur la forme de la prise de parole en cours de langue ? Quelle est notre relation intime à la sonorité d'une langue étrangère ? Peut-on ou doit-on travailler sur la prononciation d'une façon conceptuelle (méthode analytique) ou bien la prononciation s'acquiert-elle inconsciemment d'après les modèles des documents sonores (méthode intuitive) (Bárdos, 2000) ? Quel sont les

¹ *orthoépie ou diction correcte* (*ortho-* du gr. ορθός «droit», *-épie*, du gr. επος «parole») „L'*orthoépie* définit les règles de la prononciation par rapport aux règles graphiques et énonce les lois phonétiques qui gouvernent le système phonique d'une langue. C'est en somme la «grammaire des sons d'une langue» (P.-R. LÉON, *Prononc. du fr. standard*, 1966, p.5).

éléments qu'on devrait conceptualiser de la sonorité d'une langue ? Comment évalue-t-on la prononciation et quelle est sa valeur lors des examens de langue ?

Les professeurs de français en Hongrie intègrent d'une façon naturelle la correction phonétique dans leurs cours sans s'occuper davantage des connaissances phonétiques. Le travail du prof de langue ne comprend pas non plus le développement de la prise de parole en général. L'objectif principal des cours de langue est une communication plus réussie que soignée. Dans cette thèse, j'essaye d'argumenter ainsi que faisaient les rhéteurs antiques pour que la forme ne reste pas secondaire. « Pour moi, je ne crains pas d'affirmer qu'un discours médiocre, mais soutenu par le prestige de l'action, fera plus d'effet que le plus beau discours, qui en sera dénué. » (Quintilien XI/III/2,6).

La plupart des apprenants ne conceptualise pas et n'entend pas le rythme, la mélodie et l'accentuation de la langue apprise. Le professeur de langue, même s'il parle bien la langue étrangère, privé des supports adéquats, ne conceptualise pas en général les règles phonétiques et encore moins les règles prosodiques. Bien évidemment, l'intonation et l'accentuation d'une langue peuvent être acquises et reproduites sans aide pédagogique, mais l'apprentissage conceptuel d'une prononciation fluide et correcte faciliterait non seulement l'expression orale, mais aussi la compréhension et l'entente mutuelle avec des locuteurs natifs. (Dufeu, 2005, 2008, 2011).

L'objectif de mes études doctorales est l'intégration des techniques orthoépiques, la pédagogie de la parole scénique conçu par Imre Montagh (1976), dans l'enseignement du français. Je voudrais savoir si l'adaptation de ces techniques aura une influence positive sur la prise de parole des

élèves pour que leurs discours soient plus fidèles aux standards de la langue française, plus compréhensibles, plus expressifs et ainsi plus aisément acceptés par des locuteurs natifs également.

La question de mes recherches est de savoir si les activités adaptées de concentration, de cohésion, de communication, de rythme, de voix et la conceptualisation des outils prosodiques aident les apprenants à réaliser une prise de parole plus acceptable pour les natifs. Une autre question méthodologique liée à la précédente est comment évaluer l'effet de ces activités ? Mon objectif professionnel, à côté des objectifs scientifiques, est de fournir des supports utiles pour une prise de parole bien articulée et convaincante.

La méthode complexe et intégrée de l'enseignement de la prononciation unit les contenus, les tâches et les évaluations didactiques et orthoépiques. Les activités visent la conceptualisation des outils prosodiques, l'audibilité, l'aiguïsement de la perception, le développement de la mémoire auditive, la communication non-verbale, l'expression de soi. Cette pratique complexe de la communication avec des outils de théâtre est bienvenue en cours de langue, malgré les contraintes linguistiques des apprenants. Ces contraintes peuvent être surmontées par l'utilisation plus marquée de la gestuelle dont la conceptualisation est fort recommandée (*Montágh, 2001*). Observer et mimer des modèles de communication étrangers favorisent la comparaison interculturelle, la découverte des us et coutumes de la culture étrangère et maternelle à la fois. En dehors de la communication réussie, on apprend une langue pour se connaître mieux, ce qui n'est possible que par une interaction authentique, franche et sensible.

II. La méthode

Au cours de l'enseignement-apprentissage de la deuxième langue étrangère du secondaire, le développement des compétences écrites assurées par des manuels et des supports visuels est incontestablement plus représenté que l'oral. Par conséquent l'expression orale suit souvent les schémas prosodiques de la langue maternelle.

Selon mon hypothèse, si l'enseignant explicite les caractères sonores de la langue étrangère avec ses règles phonétiques et prosodiques, en plus s'il arrive à faire accepter l'importance d'une prise parole soutenue et convaincante alors les activités ludiques centrées sur la parole contribueront en très peu de temps à changer les habitudes prosodiques des locuteurs non-natifs en faveur de la langue étrangère.

Pour tester l'effet de ces activités j'ai rédigé un recueil, est accessible sur Internet (László, 2014). Ce livre d'activité se compose de cinq chapitres: (1) motiver l'apprentissage avec des scènes, des poèmes et des chansons ; (2) jeux orthoépiques pour promouvoir la concentration et la coopération dans le groupe ; (3) conceptualisation de la communication non-verbale ; (4) conceptualisation des connaissances phonétiques spécifiques à la langue française ; (5) préparation et évaluation à la lecture expressive des extraits littéraires. Je pense que les trois premiers chapitres sont nécessaires pour préparer les apprenants à s'intéresser aux outils expressifs et à l'interprétation personnelle d'un texte. Le dernier chapitre essaye de fixer ces connaissances rhétoriques (accentuation, segmentation, intonation expressive, audibilité, débit etc.) par la réalisation d'une tâche complexe (la lecture expressive et l'interprétation du texte). Dans une prochaine expérience, il serait bon d'analyser séparément l'effet des différents chapitres sur les compétences prosodiques des élèves.

Je suppose également que la sonorité étudiée en langue étrangère développera la compétence d'une écoute plus affinée envers les autres langues parlées et que les apprenants vont changer leur attitude générale envers la prise de parole.

L'objectif de mes recherches didactiques est l'analyse de l'influence des activités proposées sur la prononciation des apprenants. La question qui se pose : est-il possible de trouver des outils d'évaluation adéquats, et lesquels, pour mesurer les changements dans la prononciation des élèves ? Je suppose évidemment que l'accentuation et l'intonation seront mieux réalisées dans les groupes expérimentaux que dans les groupes contrôles.

L'expérience

L'expérience a commencé en février 2013 et s'est terminée en juin 2013 avec la participation de six enseignants et de cent trente cinq élèves. Ce sont les professeurs qui ont choisi les groupes expérimentaux et les groupes contrôles parmi leurs classes de dixième et de onzième années. Les enseignants ont consacré six heures à expérimenter les activités de test. Les professeurs ont intégré les activités dans leur cursus, selon mes recommandations. Dans le cadre des expériences pédagogiques, il est accepté de ne pas fournir des supports conçus pour les groupes contrôles qui travaillent selon la méthode habituelle de leurs professeurs. En même temps la possibilité de concevoir des supports pour les groupes contrôles pour égaliser les conditions psychologiques de l'expérience serait avantageux à réaliser lors d'une répétition éventuelle de l'expérience puisque les résultats de test seraient probablement encore plus fiables. Dans ce cas-là, les groupes contrôles auraient la même motivation pour l'évaluation finale à la fin de l'expérience. Faute des difficultés de la réalisation matérielle, j'ai renoncé à cette possibilité cette fois.

Les résultats ont été mesurés par trois méthodes de recherches: par des interviews avec des professeurs, par des questionnaires remplis par des élèves et des enregistrements sonores de leurs lectures à haute voix.

L'évaluation des documents sonores

Un extrait littéraire (Sempé–Gosciny, 1960, 94) lu par tous les élèves et enregistré avant et après l'expérience a servi de support à l'évaluation des changements prosodiques. Je n'ai pas changé de texte pour rendre l'évaluation des locuteurs natifs réalisable et la plus objective possible. Cet extrait contenait des narrations, des dialogues, des phrases affirmatives, interrogatives et injonctives, et la lecture durait approximativement une minute.

L'évaluation a consisté en la comparaison des deux lectures. Les treize évaluateurs étaient tous des locuteurs natifs. Les deux lectures ont été rangées dans des paires d'enregistrement séparées par une pause de 5 secondes. L'une paire a été chronologique (le premier était l'enregistrement de lecture de février, le seconde celui de juin), l'autre paire était en revanche inversée (le premier enregistrement était la lecture de juin et le deuxième est celui de février). Les paires d'enregistrement de cent trente cinq élèves étaient mises dans des séquences aléatoires contenant 20-21-22 paires d'enregistrement et distribués parmi les évaluateurs.

L'évaluateur ne disposait d'aucune information sur les paires d'enregistrement : il ne savait pas de quel groupe le lecteur venait, ni quel était l'ordre de ses enregistrements. Sa tâche consistait uniquement à évaluer selon les deux critères prosodiques donnés si le seconde enregistrement était mieux ou pire que le premier.

Chaque élève a effectué deux paires d'enregistrements, chaque élève a reçu deux évaluations. Si les évaluations donnaient le même résultat

indépendamment de l'ordre des enregistrements, le résultat a été accepté. Sinon, une troisième évaluation décidait quelle évaluation entre les deux premières serait acceptée.

Le biais de la méthode était que l'évaluateur cherchait probablement involontairement le changement même si le changement n'était pas percevable. En même temps, une évaluation basée uniquement sur des critères objectifs auraient été impossible à réaliser. L'objectivité relative de la méthode choisie a été assurée par l'inversion des paires d'enregistrements.

Les évaluateurs ont analysé les enregistrements selon deux critères : (1) *Rythme et accentuation*: segmentation, l'accent de durée de la dernière syllabe des groupes rythmiques qui donne le rythme spécifique de la langue française. (2) *L'intonation et l'expression* : utilisation des schémas mélodiques lors de la lecture, interprétation, compréhension.

L'échelle de la notation :

(- 2) : le deuxième enregistrement est nettement pire que le premier

(- 1) : le deuxième enregistrement est un peu plus faible que le premier

(0) : pas de différence considérable entre les deux enregistrements

(+1) : le deuxième enregistrement est un peu mieux que le premier

(+2) : le deuxième enregistrement est nettement mieux que le premier.

Les résultats des recherches

J'avais supposé qu'après avoir fait les activités proposées, les quelques heures de conceptualisation prosodique, les productions orales des élèves seraient plus convenables, plus compréhensibles, plus attirantes pour les locuteurs natifs.

(1) D'après les interviews, je peux constater que les professeurs ont beaucoup apprécié les activités, ils les ont trouvées utiles pour aider la

production orale des élèves. Par contre, *l'intégration de ces activités dans l'emploi du temps des semestres reste à améliorer*. Pour pouvoir le faire, les professeurs aurait dû mieux connaître les activités au préalable, et une description plus détaillée des connaissances phonétiques aurait été également nécessaire.

(2) *Le questionnaire s'est révélé statistiquement analysable*. Malgré le fait que les résultats sont un peu meilleurs dans le cas des groupes expérimentaux que dans le cas des groupes contrôles, c'est un résultat statistiquement non significatif. Il est vrai que l'échantillon est trop petit pour les analyses statistiques et que *les questions analysées sont trop complexes*.

(3) Le résultat le plus important de la recherche du point de vue scientifique est que *les productions enregistrés des élèves étaient analysable à l'aide des locuteurs natifs*. *Les améliorations de la prononciation des groupes expérimentaux par rapport aux groupes contrôles ne sont pas significatives*. Les causes sont probablement la taille de l'échantillon et la durée trop restreinte de l'expérience. En même temps les résultats analysables, et la direction des changements est plutôt encourageante.

III. Nouveaux résultats et conseils pédagogiques

1. La sonorité de la langue motive les apprenants dès le début de l'apprentissage, dans la mesure où les inquiétudes et les angoisses pour affronter quelque chose de nouveau sont dissimulés, où les élèves savourent la musicalité de la langue apprise à travers des poèmes et des chansons, et où les différentes sonorités de la nouvelle langue sont fidèlement et ludiquement reproduites, on assure alors non seulement le maintien de cette motivation, mais aussi l'acceptation de l'altérité. (Dufeu, 2011). L'un des plus importants objectifs pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères étant justement la découverte des valeurs de l'autre, l'acceptation et l'ouverture vers les cultures différentes, l'éducation de la tolérance. La mélodie de notre langue maternelle s'est fixé dans nos organes et dans notre âme si profondément avec les comptines et les chansons de notre enfance que l'idée de changer notre façon de parler est très étrange même si on parle bien une langue étrangère. S'en rendre compte changera peut-être notre point de vue inconscient sur la façon dont on veut parler une langue étrangère. (Dalton-Sheilhofer, 1994).

Proposition : Encourageons le mime et les caricatures, conceptualisons la sonorité, parlons de nos sentiments envers la sonorité de la langue apprise.

2. Le développement de la perception auditive améliore la capacité de l'observation en général, cette attention aux détails est transposable et utile pour se rendre compte des différences grammaticales, lexicales, culturelles entre les langues. (Dufeu, 2011).

Proposition : Faisons plus d'activités de compréhension orale sans supports écrits. Essayons de changer les habitudes d'écoute pour que les

élèves puissent construire des repères auditifs différents de leur langue maternelle pour comprendre la langue étrangère.

3. La correction et l'évaluation de la prononciation et des productions orales influencent positivement l'amélioration de la compréhension orale. La littérature didactique ainsi que les observations des profs constatent que le développement des deux compétences orales est lié, c'est à dire une meilleure prononciation entraîne une meilleure compréhension (Bárdos, 2002). Elisabeth Lhote (1995) affirme que les repères sonores sont aussi importants dans *un paysage sonore* que les repères physiques dans un paysage pour pouvoir s'orienter. La compréhension globale sert à trouver des repères avant de faire attention aux informations détaillées. Je suppose que les jeunes comédiens des festivals de théâtre se débrouillaient grâce à leurs bonne perception auditive pour trouver des repères sonores. Ils réussissaient à reproduire plus fidèlement la sonorité, car ils ne faisaient pas attention au sens concret des mots, mais aux sens émotifs des chaînes sonores. Ils ont pu retenir et reproduire le tout. Si, en cours de langue, on essayait de développer cette compétence en faisant plus attention aux repères émotifs, les apprenants arriveraient peut-être à mieux comprendre leurs locuteurs natifs. La façon de dire révèle souvent le sens ou, comme dit Paul Valéry « *Le sens hante le son.* » (Dufeu, 2011).

Proposition : Observons plus souvent les repères non-verbaux des productions orales. Ils peuvent aider la compréhension ainsi qu'à conceptualiser la gestuelle. Les apprenants doivent connaître les gestes à éviter et les gestes dont l'emploi est recommandé (Holló, 2008). Les connaissances culturelles de la métacommunication d'une langue est un objectif pédagogique explicité également par le CECR.

4. La mémorisation des extraits littéraires ou d'autre textes renforce la mémoire auditive, ce qui est fort négligé ces derniers temps. A notre époque

excessivement visuelle, les apprenants sont envahis par des images et des supports visuels. Le renforcement de la mémoire auditive pourrait être utile non seulement pour mieux retenir les informations importantes, mais pour pouvoir s'exprimer d'une façon plus précise autrement dit pour avoir des réflexions plus claires (Oroszlány, 2005).

Proposition : Apprenez des textes par cœur si possible en écoutant et pas d'après la version écrite. Quand le groupe évalue la production, évaluons l'interprétation à côté de l'exactitude/ la fidélité.

5. Des cours orthoépiques sont considérés comme des cours de communication qui développent la confiance en soi. Se connaître mieux, avoir une assurance intérieure est utile dans tous les rôles sociaux. S'exprimer d'une façon fluide, correcte et bien articulée est reconnu même si le locuteur commet des fautes de langue en langue étrangère. Les locuteurs natifs apprécieront non seulement la compréhension plus facile, mais aussi le respect pour leur culture qui est manifesté par les efforts du locuteur étranger. La bonne réception peut contribuer à une intégration lorsque celle-ci est désirée, car le locuteur est considéré comme moins étranger (Dufeu, 2011). La prononciation et la prise de parole, la forme et le fond ne sont pas séparables. En exprimant sincèrement ses idées et ses sentiments, on veille non seulement au contenu mais aussi à la forme. Les deux faces de la communication : le fond et la forme doivent être développés parallèlement (Tagliante, 2006).

Proposition : Apprenons à expliciter nos idées et nos sentiments en respectant les formules culturelles d'une langue donnée. La pratique de la prise de parole devant un public est très important. Les enregistrements peuvent servir comme des supports précieux pour l'autoévaluation et pour que le public puisse donner ses réactions justes et sincères.

6. Pour enseigner la prononciation, les compétences phonétiques sont nécessaires. L'enseignement de langue ne peut ignorer la conceptualisation des connaissances phonétiques. La conceptualisation des éléments prosodiques ou supra-segmentaux sont aussi importants que la phonétique segmentale, de plus la prosodie doit précéder la correction des sons. Les manuels contiennent rarement des explications phonétiques. Due au peu de supports pédagogiques pour enseigner la prononciation, la phonétique reste un domaine négligé de l'enseignement du FLE.

Proposition : Les connaissances phonétiques sont à compléter par des éléments supraségmentaux (le rythme, l'accentuation, l'intonation) et par les outils expressifs (Léon, 1993).

7. Les mesures, l'évaluation, les réactions, les appréciations ont un effet positif sur le travail de classe (Bárdos, 2002, Tagliante, 2005). Il est nécessaire d'explicitier les attentes et les critères à propos des productions orales et les professeurs doivent posséder des descripteurs pour la correction et pour l'évaluation. Les critères bien définis facilitent non seulement l'évaluation mais aussi la production.

Proposition : La discussion sur les critères définis encourage les profs et les apprenants pour se préparer mieux aux prises de parole et à son évaluation (Vielmas, 1990).

8. Un objectif majeur de ce travail est de transmettre un support pédagogique de FLE qui sert l'apprentissage de la langue d'une façon efficace et ludique. La participation active, l'écoute de l'autre, la découverte des valeurs de ses camarades de classe, la joie de la coopération sont les objectifs que je voudrais atteindre à l'aide d'activités complexes, en les intégrant dans l'apprentissage du FLE.

Proposition : Intégrer les exercices orthoépiques favorisant la découverte de l'autre et de soi en cours sert la cohésion du groupe (Montágh, 1986, Oroszlány, 2005).

Cette expérience est considérée comme une expérience pilote pour tester les outils de recherche.

Les élèves et les professeurs concernés ont apprécié les activités proposées par ce test. Les mesures montraient que les élèves des groupes expérimentaux avaient fait quelques progrès dans la prosodie française par rapport aux élèves des groupes contrôles.

Je pense que même si l'hypothèse était un peu trop ambitieuse, ces activités peuvent enrichir les supports du FLE en Hongrie et les résultats des mes recherches scientifiques représenteront un point de départ à des recherches méthodologiques dans le domaine.

Références bibliographiques

- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2002). A kiejtés fontossága és pontossága. In: Kárpáti –Szücs (szerk.): *Nyelvpedagógia II., Iskolakultúra könyvek 12.*, Pécs: Iskolakultúra. 139-153.
- Dalton, C. – Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. OUP Lang. Teaching
- Dufeu, B. (2011). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Franc-parler.org*
[.https://dl.dropboxusercontent.com/u/88186526/importance_prononciation_dufeu.pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/88186526/importance_prononciation_dufeu.pdf)
- Holló, D. (2008). *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Budapest, Akadémiai kiadó.
- Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002).
Cadre Européen Commun de Références (2000)
Pilisborosjenő, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.
http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Léon, P.(1993). *Précis de phonostylistique*. Paris, Nathan.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris, Hachette.
- Montágh, I. (1976). *Tiszta beszéd*, Budapest, Holnap Kiadó.
- Montágh, I. (1986) *Útravaló*, Budapest, Televideo, rend. ifj. Schiffer Pál.
- Montágh, I. (2001). *Mondjam vagy mutassam?! Szó-hang-gesztus*. Budapest, Holnap Kiadó.
- Quintilianus (2008). *Szónoklattan*. Pozsony, Kalligram.
- Quintilien : Institution oratoire (Livre XI) Pour la traduction :
<http://remacle.org/bloodwolf/orateurs/quintilien/instorat11.htm>
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le CECR*. Paris, CLE International.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris, CLE International.
- Vielmas, M. (1990). *A haute voix*. Paris, CLE

IV. Publications dans le sujet

1. 2007. *Recenzió Kassai Ilona: Fonetika című tankönyvéről*, In : Mester és Tanítvány, 16. szám, Idegen nyelvek
2. 2008. *Rythme et mélodie - Comment enseigner les groupes rythmiques [Ritmus és dallam – a ritmikai beszédegységek tanítása a francia nyelvben]* Journées des Études Françaises, Varsó, 2008. szeptember
In : La perspective interdisciplinaire des études françaises et francophones (sous la dir. Anna Kieliszczyk et Ewa Pilecka) Oficyna Wydawnicza LEKSEM, Łask 2009, pp. 31-41
3. 2009. *Briller par la pause – les silences d'une lecture - analyse des pauses d'un texte oralysé [Szünet és tagolás – anyanyelvi és nyelvtanulói felolvasások elemzése praat beszédelemző programmal]* Journées des Études Françaises, Esztergom, 2009. április 24-25.
In : Revue d'Études Françaises 14, Silence, absence, les formes du non-dit, (sous la dir. d'A. Ádám) Budapest, ELTE et CIEF, 2009, pp. 89-97.
4. 2009. *Recenzió Náray-Szabó Márton : Francia magyar beszédfordulatok. 1200 kifejezés a mindennapi társalgás nyelvéből című könyvéről [Énoncés liés franco-hongroises. 1200 expressions de la conversation quotidienne]. Tinta, Budapest, 2009, 231 pp.*
In : Verbum XI. 2009/1
5. 2013. « *Comme l'odeur de la fleur ou le goût du vin* » [*Mint a virág illata vagy a bor zamata*] Journées des Études Françaises, Piliscsaba, 2013. november 15. In : Verbum XIV. 2013/1-2, pp. 312-322.
6. 2014. *Kommunikáció- és beszédfejlesztő tananyag a francia nyelv tanításához, 164 pp. [Activités de communication et de la prise de parole pour l'enseignement du FLE, 164 pp.]*
http://www.kpszt.hu/system/files/francia_beszedgyakorlatok_2014.pdf