Intégration des TICE et supports complémentaires dans les pratiques de classe : compréhension et production orales

Dominique Hamm et Mária Czellér-Farkas
Université de Strasbourg – Université de Debrecen

Introduction

La primauté de l'oral dans tout apprentissage d'une langue étrangère constitue notre postulat de base. L'enseignant doit faire entendre avant de faire lire afin d'éviter les interférences de l'écrit sur l'oral, surtout en FLE, langue étymologique ; inférer et générer du sens à partir de l'oral est essentiel pour l'apprenant et lui garantit une communication efficace en situation de la vie quotidienne. Signalons de plus, une étroite dépendance entre la production et la perception / compréhension. Toute voix naît d'une écoute.

En effet, un bilingue n'est pas un double monolingue, le but de tout apprentissage linguistique n'étant pas l'assimilation totale à une langue et à une culture étrangères mais l'intégration d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture dans les ressources déjà présentes, une combinaison résultant alors de phénomènes simultanés. Pour reprendre les termes d'Ostiguy dans la lignée de Polivanov (1931) et de Troubetzkoy (1949), tous trois repris par Wioland (2005), 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, Sarrasin et Irons, 1996 : 79). Ces interférences doivent être considérées comme un enrichissement des ressources de l'apprenant. Néanmoins, l'auditeur natif est souvent intolérant avec l'accent étranger car il est susceptible de bruit dans le décodage psycholinguistique ; c'est la question culturelle de la variabilité de la perception. Changer ses habitudes articulatoires et rythmiques, c'est se « dévoiler » (Wachs, 2011 : 184), s'engager, toucher à son identité et cela nécessite un lâcher-prise.

Comment, dès lors, aider l'apprenant à cheminer dans un « paysage sonore » (Lhote, 1995 : 22) nouveau en éduquant son audition lui permettant ainsi une production du « français parlé » optimale et quasi inconsciente ? Il lui faut développer une réelle compétence de communication selon les principes de la perspective actionnelle. Cela va inviter à innover, c'est-à-dire à privilégier des démarches collaboratives, et à exploiter de nouveaux supports.

Notre outil est la phonétique, parent pauvre du FLE, et même si un retour en force s'opère actuellement, les leçons restent traditionnelles et les exercices redondants : articulatoire à l'aide de coupes sagittales, perception par reconnaissance et discrimination à l'aide de paires minimales. Trois volets sont généralement traités : les voyelles, les consonnes et la prosodie et pour couronner le tout, la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique est trop peu pratiquée. Le traitement de l'oral pose de nombreux soucis dans les environnements numériques actuels. Si les ressources foisonnent, les contenus quant à eux, n'ont pas réellement changé.

Nous verrons notamment ce que les TICE et produits multimédias à l'heure du « *learning by doing* », de l'apprentissage par l'action, l'expérience, la « tâche », peuvent apporter à l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE en termes de ressources, de supports. Même si nos contenus varient peu quant à la discipline phonétique, c'est bien du côté des méthodes et techniques qu'il va falloir chercher une innovation salvatrice, pédagogique donc. Citons Mangenot et Louveau (2006 : 57) : « L'intégration des TICE, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages. » Pas si aisé, véritable gageure même...

Après avoir replacé l'enseignement de l'oral, de la prononciation en FLE, au sein des diverses méthodologies et identifié les tendances techniques actuelles et quelques outils indispensables à notre panoplie, nous dresserons un tableau des potentialités et apports des TICE dédiées à l'oral, puis en dernier lieu, nous exemplifierons concrètement des propositions fondées sur certaines TICE et certains supports complémentaires à l'énoncé linguistique améliorant l'oral en classe de FLE, tout en répondant à la diversité des types et des stratégies d'apprentissage.

1 La prononciation du FLE dans les méthodologies et les outils actuels

1.1 Les apports de la théorie linguistique

Les contenus pour l'enseignement de l'oral sont toujours sous-tendus par une méthodologie. Que nous a apporté à ce sujet la théorie linguistique ?

Si la méthode grammaire / traduction (début du XVI^{e} à nos jours) ne privilégiait que la lecture des textes anciens, la méthode directe (de 1850 aux années 1950) donnait la priorité à l'oral sans recours à la langue source en s'appuyant sur des gestes et des images. L'apprentissage s'effectue par imitation selon des théories acquisitionnistes. Il suffit d'entendre de nouveaux sons par « bain linguistique » pour bien prononcer.

La méthode audio-orale (MAO, 1943-1960) subit l'influence du distributionnalisme et du behaviorisme et fait également un usage exclusif de la langue cible. Les répéti-

tions imitatives intensives sont censées favoriser la mémorisation et les manipulations systématiques l'automatisation sur le principe : stimulus, réponse, renforcement. L'intérêt pour la phonétique comparative commence alors mais le niveau suprasegmental est délaissé. Le travail se fait essentiellement sur les paires minimales et les exercices d'identification / discrimination. Le niveau de transfert s'avère peu satisfaisant.

La méthode SGAV (méthode structuro-globale-audio-visuelle, à partir des années 1950) est probablement l'ancêtre des TICE. Son objectif est d'apprendre à communiquer dans des situations de la vie quotidienne. Elle se sert de la théorie structuraliste et des travaux de Troubetzkoy (notion de filtre, de crible phonologique) qui donnent toute son importance aux composants acoustiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En sus de l'écoute, le travail sur le segmental s'amplifie. Les apprenants écoutent et regardent des dialogues filmés ou avec image fixe, mais malheureusement créés grâce au *Français fondamental*. Cette méthode ne répond pas exactement à leur besoin de communication véritable mais favorise un engouement pour la production orale.

Avec l'approche communicative (fin des années 1970), la didactique des langues se rapproche enfin de la vie réelle et de ses besoins. Son credo est « interaction sociale et sens ». Des documents authentiques sont utilisés et l'expression libre favorisée. L'apprenant est actif et l'erreur inévitable. Un lien entre perception et production se fait : on travaille sur les contextes facilitants pour favoriser la perception. Le suprasegmental est toujours délaissé, or l'accent français est rythmique, duratif, et c'est primordial.

La place de la phonétique reste donc bien discrète à côté des objectifs communicatifs, linguistiques et culturels. À présent, avec la perspective actionnelle, l'apprenant devient un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés afin de satisfaire des échanges sociaux et des besoins concrets. L'élément fédérateur est la réalisation d'une tâche et nous allons nous focaliser sur celles qui relèvent de la production orale puisque le CECRL [1] préconise six niveaux de maîtrise pour cinq compétences dont trois liées à l'expression orale (écouter, prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu).

1.2 Outils et ressources en vogue pour l'oral

Malgré l'avènement du « tout numérique » et de l'autodidaxie, l'enseignant a encore et toujours le rôle central dans sa classe puisqu'il évalue et surtout opère une sélection de supports en fonction d'objectifs de communication précis. Les outils techniques actuels les plus utilisés pour les TICE dédiées à l'oral et qui nous permettent de créer nos supports sont notamment ceux qui permettent capture, traitement de l'image, du son et des vidéos, à savoir ceux répertoriés ici. Retenons principalement le logiciel « Audacity » et tout ce que propose « Freemake ».

Capturer de l'image, du son, de la vidéo et les consulter à loisir :

- Récupérer une vidéo sur la Toile : le navigateur Firefox et son *add-on downloadhelper*, Stream Transport, keepvid.com, Freemake Video Converter.

1. Cadre européen commun de référence pour les langues.

- Enregistrer des émissions de la TNT : Captvty.
- Récupérer un extrait vidéo d'un DVD : VLC Media Player, Format Factory.
- Enregistrer du son : Audacity.
- S'enregistrer en ligne : Vocaroo.
- Télécharger le son de vidéos : http ://www.youtube-mp3.org/fr.
- Traitement de l'image, du son et de la vidéo : convertir une vidéo et en extraire le son : Quick Media Converter, Format Factory.
- Traiter du son : Audacity.
- Calibrer un montage vidéo : Movie Maker.
- Traiter des vidéos avec Freemake Video Converter.
- Créer des ressources interactives : Enregistrer et héberger du son intégrable : SoundCloud.

2 Potentialités et apports des TICE pour l'oral

2.1 Plateformes de travail (ENT, Moodle...)

Elles sont au service de nouvelles pratiques orientées classe inversée. L'apprenant peut télécharger le document audio ou vidéo de la séance le soir même grâce au cahier de textes en ligne. Il peut aussi préparer des contenus en avance et effectuer le lendemain des activités et travaux de groupe (mise en commun et synthèse collective) et obtenir de l'aide individualisée.

2.2 TBI, tablettes et Smartphones

Dans les établissements scolaires, le passage au manuel numérique est de mise (« MNE », manuel numérique enrichi), les supports sont dématérialisés. Le TBI allie les avantages d'un écran tactile et de la vidéoprojection et la tablette sert à consulter (Internet, image, son, vidéo) et à créer en mode individuel ou collaboratif. L'utilisation en est simple et la mobilité garantie pour l'enseignant : l'accessibilité et la diffusion des documents authentiques en classe sont ainsi facilitées. L'enseignant ne dépend plus de l'ordinateur de la salle de classe et peut amener ses supports grâce au Cloud. L'apprenant, quant à lui, peut avec sa propre tablette, et grâce à des agrégateurs (« Netvibes » ou « Diigo »), s'abonner à un flux RSS d'un journal par exemple, et ne suivre que ce qui l'intéresse (titres seulement et navigation facile) en éliminant les bruits. Il peut donc ainsi s'abonner aux *podcasts* de *France-Culture* par exemple, ou suivre les nouvelles par radio en étant mobile. L'information arrive à destination en fonction des intérêts de l'apprenant grâce à ces tablettes fonctionnant comme un tableau de bord.

2.3 CD et DVD, CD-Roms et DVD-Roms

Si le terme « documents authentiques » constitue un argument de vente, force est de constater qu'il existe encore des CD dont les dialogues enregistrés présentent un

naturel douteux. Certaines vidéos sont sous-titrées, accompagnées de transcriptions avec du lexique, ce qui permet d'aller et de venir entre la langue et le discours. Il s'agit généralement de répétitions et d'approches de la langue plus que d'implications véritables dans un dialogue. Les DVD apportent néanmoins une dimension culturelle importante.

Pour d'autres CD-Roms et DVD-Roms utilisés en laboratoire multimédia, le but est d'offrir des activités pensées « en termes de cheminement, parcours, éclatement d'idées, recomposition » (Hirschprung, 2005 : 104), un peu comme le mode de fonctionnement non-linéaire du cerveau humain. L'utilisation en autonomie, quant à elle, vise une certaine qualité interactionnelle entre l'apprenant et l'ordinateur mais le travail individuel ne doit néanmoins pas nuire à l'interaction entre les apprenants, entre les apprenants et l'enseignant, et l'enseignant doit pouvoir fournir de l'aide si l'apprenant le souhaite (« pédagogie par-dessus l'épaule »). L'ordinateur doit se situer au cœur de ces interactions. L'analyse de réponses reste le souci majeur dans la création d'activités utilisant ces supports.

2.4 Internet (forums, *chats* et vidéoconférences)

Ils permettent une ouverture internationale en préparant par exemple à des voyages à l'étranger grâce à « un entraînement spécifique à la compréhension de la réalité étrangère (langue et culture) et à l'expression nécessaire aux échanges » (Guidat et Minetto, 2014 : 6). Une co-construction d'un projet (création d'un journal scolaire par exemple) peut s'opérer grâce à une communication synchrone de type chat pour collaborer, partager, prendre des décisions, tenir une ligne de conduite commune et négocier. L'apprentissage est ainsi moins virtuel car les apprenants réinvestissent des acquis et sont en situation de transfert. Grâce aux outils de la plateforme « eTwinning » (www.etwinning.fr) par exemple, une imprégnation est provoquée, l'apprenant s'investit, l'acte n'est pas gratuit car il implique une réponse, un échange ; il va enfin parler de soi et non plus de « ça » et rencontrer « l'autre ».

D'autres supports didactiques fournis par la Toile permettent d'individualiser l'apprentissage et de cibler véritablement les besoins spécifiques.

2.5 La baladodiffusion, *mobile learning* et *podcastings*

La baladodiffusion, complémentaire du *podcasting*, permet des usages numériques nomades et ludiques. Elle est facilitée par l'existence de plateformes d'échanges permettant le travail à distance ; l'apprenant peut donc l'utiliser en classe, en autonomie, devant un ordinateur ou non. Le contact avec les documents authentiques va accroître l'exposition à la langue cible et familiariser l'apprenant aux réalités culturelles d'un pays. La philosophie d'un tel usage des TICE est toujours celle de la pédagogie inversée.

En classe, le temps d'écoute et de parole est démultiplié pour chaque apprenant, les parcours d'apprentissage sont individualisés et mènent vers l'autonomie et l'autoévaluation. La classe est aussi « modifiée en termes d'espace et de temps », ainsi que le rapport formateur / apprenant, car le formateur devient un passeur : « La référence est le support authentique proposé et la focalisation se fait sur les stratégies

d'écoute, de prise de parole et d'interaction. » (Guidat et Minetto, 2014 : 7.) En ce qui concerne la production orale, chacun peut s'entraîner à son rythme et se libère d'avoir à prendre la parole devant ses pairs, le souci restant pour l'enseignant le temps consacré à la correction des productions orales en asynchrone ; dans le cadre d'une perspective actionnelle et d'une tâche collaborative (activité de dialogue sur un fait de société par exemple), « les apprenants sont décomplexés face à l'appareil et responsabilisés vis à vis de leur apprentissage et du travail de toute la classe » (Guidat et Minetto, 2014 : 7).

Les processus mis en jeu dans ces apprentissages intégrant le multimédia relèvent principalement de la multicanalité, ou « multimodalité », de la multiréférentialité, de l'hypertextualité et de l'interactivité. Si tous ces outils et supports favorisent l'accès aux documents authentiques, permettent une pédagogie différenciée et inversée, et stimulent l'émulation, le partage et l'interaction, une véritable éducation de l'écoute-compréhension est exclue si la didactique et la pédagogie ne ciblent pas concrètement une remédiation quant à la combinaison résultant de phénomènes simultanés entre la L1 et la L2 et si une attention accrue n'est pas portée à la motivation de l'apprenant.

Un véritable enjeu se situerait plutôt au niveau de la conception didactique et surtout pédagogique et non dans les techniques, ou alors utilisées à bon escient : « Toute médaille a son revers. L'utilisation des TICE, d'Internet par exemple, n'est pas un objectif en soi mais un moyen ! L'enseignant doit donc veiller à ce que cette utilisation ne se transforme pas en jeu au cours duquel l'apprenant ne cesse de zapper d'un site à un autre, se contente d'observer les illustrations et ignore les commentaires écrits et/ou oraux qui font l'objet de la consultation... » (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011 : 27.)

3 Propositions concrètes pour améliorer l'oral en classe de FLE

3.1 La prosodie : agir sur la perception

3.1.1 Le logiciel « Winpitch » de Ph. Martin

Comment faire pour que le « bain linguistique », l'afflux de supports sonores ne soit pas bruit mais fasse sens rapidement tout en répondant à la diversité des types et des stratégies d'apprentissage ? Quelles tâches orales appuyées sur quelles ressources de l'Internet ou autre allons-nous privilégier et pour quelle communication en classe ?

Les activités d'apprentissage vont tout d'abord concerner la prosodie puisque l'intonation délivre en premier un message verbal et est primordiale à travers de multiples fonctions comme la fonction démarcative, la fonction syntaxique, la fonction distinctive, la fonction expressive et la fonction communicative. Il est possible d'agir sur la perception (discrimination auditive) grâce au logiciel auteur « WinPitch » (« WinPitch Pro W8 » ou « WinPitch LTL W8 ») de Ph. Martin qui est un logiciel de visualisation, d'analyse, et de synthèse de la parole en temps réel (Germain et Martin, 2000 ; Martin, 2005). Ce programme permet l'alignement temporel automatique de l'imitation de l'apprenant sur le modèle et l'analyse des erreurs grâce à trois pa-

ramètres visibles en sus du signal sonore (fréquence fondamentale, intensité et durée) et l'apprenant peut modifier le contour mélodique sur sa propre voix par synthèse vocale ou supprimer une consonne aspirée fautive par exemple et réécouter. Un apport d'informations visuelles pertinentes vient ainsi suppléer aux informations auditives et c'est crucial car le canal visuel l'emporte souvent dans les apprentissages. « Winpitch » permet de préparer ses cours en adaptant le contenu sonore aux difficultés dues à l'interlangue, d'ajouter des signets explicatifs, de surligner des morceaux intonatifs, de les redéfinir, en somme de manipuler le signal sonore et ainsi de personnaliser l'apprentissage. C'est un outil efficace pour visualiser les consonnes sourdes / sonores, occlusives / constrictives, la durée vocalique, l'accent lexical, rythmique, la mélodie, les glissandos... La fonction « leçons » permet à l'enseignant de pratiquer une séance sur des supports créés ou non « dont le point de départ n'est plus la description articulatoire des sons de la langue-cible, mais bien les interférences phonétiques, prosodiques et discursives propres à l'apprenant » (Germain et Martin, 2000 : 73). L'apprentissage est individualisé, réfléchi et autonomisant, les retours auditifs et visuels pertinents, précis et de qualité.

3.1.2 La méthode verbo-tonale d'intégration phonétique

Elle est un savoir-être et surtout un savoir-faire artisanal, une démarche interventionniste qui procède par nuancements et distorsions sur tous les paramètres du langage. Le diagnostic est posé selon l'axe de la tension (physiologie) ou de l'acuité (perception) et les procédés peuvent s'employer seuls mais surtout s'enchaîner, se combiner entre eux (« cumul des procédés »). En effet, divers procédés comme la prononciation déformée ou nuancée et les « entourages facilitants » (procédés d'appoint) peuvent être utilisés isolément mais sont bien plus efficients travaillés à l'intérieur d'un mouvement rythmico-intonatif, véritable charpente, que la gestualité (macro-motricité) viendrait accompagner. Le but de cette méthode est de faire entendre idéalement afin de rendre l'erreur physiquement impossible, l'apprenant procédant alors par approximations successives sous le contrôle de l'audition, comme un enfant apprenant sa langue maternelle. Traiter spécifiquement la perception, en optimiser les conditions au sein d'un énoncé qui se suffit à lui-même, peut s'avérer constituer une aide précieuse : l'apprenant sera doté d'une compétence stratégique passant par l'audiophonatoire et son oreille « dégagée » afin de permettre l'accès à toutes les autres compétences (lexicale, morphosyntaxique, discursive...). L'approche est personnalisée puisqu'il s'agit de fournir le procédé idoine à tel ou tel apprenant et en temps réel.

3.1.3 Le chant

La chanson riche en vocabulaire et culturellement chargée est utilisée pour travailler la qualité et les contrastes de sons mais surtout le rythme, l'accent et l'intonation (mélodie), ainsi que les techniques respiratoire, vocale et corporelle (tout ce qui est intégration corporelle des sons et des rythmes) ; le tout contribuerait de ce fait à une prise de confiance de l'apprenant en sa voix parlée. De plus, une complicité est créée avec l'enseignant et justement, le geste didactique, les attitudes, les mimiques et le regard de l'enseignant, alliés à la voix de ce dernier, à ses diverses modulations et inflexions constituent également de précieux adjuvants quant à la compréhension et à

la production orales. Une sensibilisation accrue aux phénomènes sonores de la langue est générée.

Nous avons répertorié quelques liens sur lesquels se trouvent des supports prêts à l'emploi :

- Prononciation FLE – cris, jeux, chansons : http ://flenet.unileon.es/phon/jeux/index.html.
- BN du Québec – Enregistrements sonores : http ://www.bnquebec.ca/musique_78trs/accueil.htm.
- UdeNap (Université de Napierville) : http ://www.udenap.org/groupe_de_pages_00/chansons_francaises.htm.
- Site « Voilà » – extraits de chansons : http ://dj.voila.fr/

Citons encore le logiciel « Cantare (le karaoké éducatif, version 2.0, http ://www.ccdmd.qc.ca/logiciels) » qui synchronise les paroles d'une chanson ou d'un texte avec un fichier audio. Grâce à ce logiciel, des liens peuvent s'établir entre la chanson et la diction de poèmes et de scènes de théâtre en collège-lycée pour des primo-arrivants surtout : notons qu'au baccalauréat, un texte doit être lu pour l'épreuve orale et la lecture participe déjà du sens que la lecture analytique vient corroborer. Selon Hirschprung (2000 : 14), « nous mémorisons d'autant mieux un message lorsque nous le voyons et l'entendons en même temps et encore davantage si nous le produisons ». L'effet sur la dimension réceptive et sur celle de compréhension est indéniable mais nous y apposons néanmoins un bémol : le chant est très efficace dès un niveau B2, le risque étant une sclérose de l'oreille par la vue d'un sous-titrage en début d'apprentissage déclenchant ainsi toutes les habitudes articulatoires de la langue maternelle, bloquant la perception. La discrimination auditive doit être rapidement obtenue, le chant venant alors en sus.

3.2 Les phénomènes segmentaux : paires minimales, répétions et jeux par virelangues

On peut tout à fait proposer en début d'apprentissage un modèle canonique de l'oral fondé sur des mots phonétiques où les positions (fortes / faibles) et les interactions (assimilations) sont explicitées et pratiquer des activités sur les phonèmes et les traits distinctifs comme la nasalité, la sonorité, l'occlusion, la labialité (reconnaissance et discrimination auditive, travail sur les paires minimales, exercices structuraux de répétition). Néanmoins et comme vu auparavant, la remédiation s'opèrerait plutôt grâce à un schéma intonatif favorisant puisque c'est le moule dans lequel se réalise le phonème mais une attention doit aussi être portée au gestuel (la micro-motricité allant de pair avec la macro-motricité). La méthode verbo-tonale permet cela. D'autre part, observer les mouvements du visage pendant la phonation est une dimension totalement absente des remédiations en classe. « L'introduction d'activités d'observation de visages dessinés, animés ou encore mieux de séquences vidéo contribuerait à faire prendre conscience à l'apprenant de la position de la langue et des lèvres (voire de mouvements d'autres parties du corps). » (Hirschprung, 2005 : 108.) La perception

audiovisuelle syllabique et la valeur ajoutée de la macro-motricité a notamment été étudiée par Dubois (2009).

Nous avons répertorié ci-dessous quelques sites intéressants permettant un travail sur le segmental :

- http ://flenet.unileon.es/phon/cahier/
- http ://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/1334056
- http ://campusfle.ning.com/
- http ://phonetique.free.fr
- http ://flenet.rediris.es/actipedago.html#tachescenarios
- http ://www.podcastfrancaisfacile.com

3.3 La motivation : les approches psychologiques

*3.3.1 La méthode silencieuse (*Silent Way*)*

Les activités d'apprentissage et la pédagogie vont en dernier lieu se focaliser sur la motivation grâce aux ANC (approches non conventionnelles), ou approches psychologiques, à commencer par l'approche issue du constructivisme appelée *Silent Way* qui procède en contexte non imitatif et a plutôt une vision productive. L'enseignement y est clairement subordonné à l'apprentissage et repose sur l'utilisation d'un tableau sons / couleurs que nous reproduisons ci-dessous pour les voyelles et pour les consonnes (https ://sites.google.com/a/noborderslearning.com/backup/learning), d'un autre tableau, le « Fidel », qui explicite le rapport sons / graphèmes et l'utilisation de réglettes de couleurs. Le pointage des panneaux s'accompagne de mimes de la bouche et de gestes de la main et des doigts.

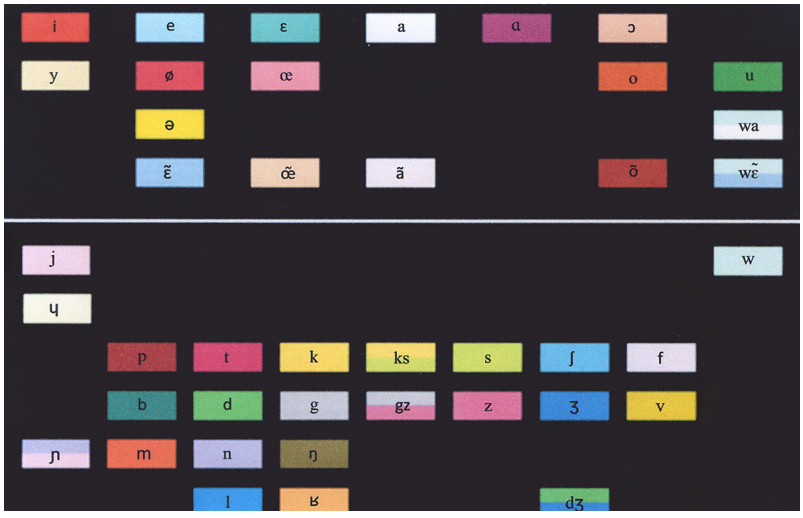


Figure 1 – Le tableau sons-couleurs, les voyelles

L'erreur est le point d'appui de cet apprentissage : l'enseignant ne fait aucun commentaire sauf un mime de désapprobation (avec le visage ou la main) en cas de production erronée et l'apprenant « repointe », il revient en arrière, est remis en réussite sur des phases connues et retente l'obstacle. L'enseignant procède par micro-étapes et l'apprenant est en situation de « babillage » ce qui permet d'ajuster l'appareil phonatoire et de développer une attitude cognitive d'appropriation. Le geste pédagogique et la production de l'apprenant sont souvent simultanés, le formateur est véritablement accompagnateur du flux de parole de l'apprenant.

Les gestes pédagogiques possèdent une fonctionnalité, malheureusement encore propre à chaque enseignant. L'apprentissage est multimodal, intermodal (vue, audition, kinésie) et le silence permet de ne pas parasiter l'activité cognitive de l'apprenant et donne toute sa place à l'erreur et à la notion d'*interlangue* (Selinker, 1972).

Nous avons testé cette méthode avec des réfugiés primo-arrivants et des FLS (« français langue seconde », Maghreb et Afrique notamment) au centre de formation L'Atelier de Strasbourg ; les premiers possédaient une langue source (langues sources plurielles) qui ignorait l'alphabet latin et les seconds n'avaient pas ou très peu appris l'écrit (public alpha). Nous sommes ainsi partis de l'oral pour aller vers l'écrit mais à la place d'une couleur, nous avons utilisé l'API et le formateur a produit le son. L'importante distorsion entre le code oral et le code écrit fut alors patente car les apprenants FLS maghrébins et africains parlaient couramment et malgré cela présentaient un écrit quasi-phonétique doublé de confusions de sons et les mots étaient mal découpés ; ils n'ont absolument pas rechigné à suivre en option les cours avec les apprenants de langue maternelle non-latine et vrais débutants alors qu'ils pouvaient très bien commencer avec un Fidel et des explications orales qu'ils comprenaient. C'est dire l'importance qu'accorde l'apprenant à sa prononciation (la gêne provenait des voyelles car la tendance à l'antériorisation était manifeste. On relira à ce sujet l'article de Martinet (1996) : « C'est jeuli le Mareuc »). De plus, il y avait une bonne entente entre les deux groupes, donc une forte émulation et les vrais débutants ont pu progresser très vite.

Cette approche se focalise néanmoins trop sur le phonème et élude le rôle de l'inconscient : « L'apprentissage d'une langue ne repose pas que sur des critères logiques et rationnels. » (Dufeu, 1996 : 32.)

3.3.2 La suggestopédie

Elle suscite l'envie d'apprendre en oubliant le mental et en s'ouvrant à la nouveauté. Selon Lauret (2007 : 25), l'apprenant ne sollicite alors pas ses capacités intellectuelles mais des éléments physiques comme l'oreille et la voix ; certains hypnothérapeutes parlent à son sujet d'apprentissage en « zéro mental ». Elle utilise, évidemment, en partie l'hypnose. Néanmoins elle repose sur cinq caractéristiques intéressantes en didactique de la prononciation : « le bien-être, la respiration, l'écoute, la chanson et la sollicitation de plusieurs sens simultanément » (Wachs, 2011 : 194), en prenant en compte l'aspect affectif de l'apprenant. Elle engage le corps et la voix (techniques vocales théâtrales proches) lors de séances de concert actives.

4 Perspectives : la création de parcours fléchés en fonction de la langue maternelle

Nos perspectives consistent à montrer que nous pouvons partir de la phonétique contrastive afin d'identifier les points d'achoppement responsables de « l'accent étranger », « visiteuse indiscrète » (Fleischer, 2005 : 10) dans la prononciation en FLE (notamment pour les voyelles orales) grâce au logiciel « Praat » (analyses acoustiques) pour *in fine* créer grâce aux TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) et ANC (approches non conventionnelles) des supports novateurs, du contenu interactif et surtout adapté. Ces supports seraient utilisables en présentiel dans un laboratoire multimédia ou en autonomie en CRL (centres de ressources en langues) sur des ateliers fléchés qui tiendraient compte des langues maternelles ou des groupes linguistiques des apprenants. Une étude a déjà été effectuée pour le hongrois et le coréen et elle est en train de se poursuivre pour le polonais.

Nous fournissons en illustration les résultats de l'étude menée sur le hongrois et le coréen. Il s'agit tout d'abord des triangles vocaliques hongrois et français superposés (hongrois en rouge, français en vert) afin d'observer la différence de traitement des voyelles dans un espace commun pour chaque locuteur, à gauche pour un locuteur B1 et à droite pour un C2 : la persistance du système d'erreurs est flagrante, ce qui prouve qu'il faut vraiment intégrer la phonétique en début d'apprentissage, dès le niveau A1, avant fossilisation des erreurs (Hamm, 2015). On distingue nettement trois degrés d'aperture sur le triangle vocalique hongrois et quatre sur le français. Sont phonologiquement correspondants les /I/, /Y/, /U/ (hongrois) et les /i/, /y/ et /u/ (français). Les différences sont notables pour les zones de moyenne et de grande aperture :

- Les voyelles de moyenne aperture mi-fermées françaises, /ø/ et /o/, correspondent globalement aux /ø :/ et /o :/ hongrois (zones 1 et 2).
- nos /œ/ et /ɔ/ se placent à côté des /ø/ et /o/ hongrois (zones 3 et 4).
- /ɛ/ se situe entre les /e :/ et /ɛ/ hongrois mais plus proche du second (zone 5).
- /ɒ/ hongrois est bien plus ouvert que le /ɔ/ français (zone 6) et le /a :/ hongrois bien plus ouvert que notre /a/.

La remédiation préconisée consisterait à tirer d'un degré d'aperture les deux voyelles de moyenne aperture mi-ouvertes du français, ce qui va être possible pour /ɔ/ puisqu'on sait que /ɒ/ hongrois s'en approche mais va être plus difficile pour /œ/ puisque le système phonologique du hongrois possède un trou à ce niveau-là.

Il en va de même pour le coréen, une persistance du système d'erreurs est également manifeste. Précisons que nos locuteurs coréens ont suivi avec grand intérêt nos analyses et ont eu plaisir à identifier leurs erreurs sur les triangles. C'est une manière de pointer les erreurs, de les comprendre et ainsi de rassurer l'apprenant puisqu'une remédiation est rendue possible dès lors qu'il a conscience des interférences.

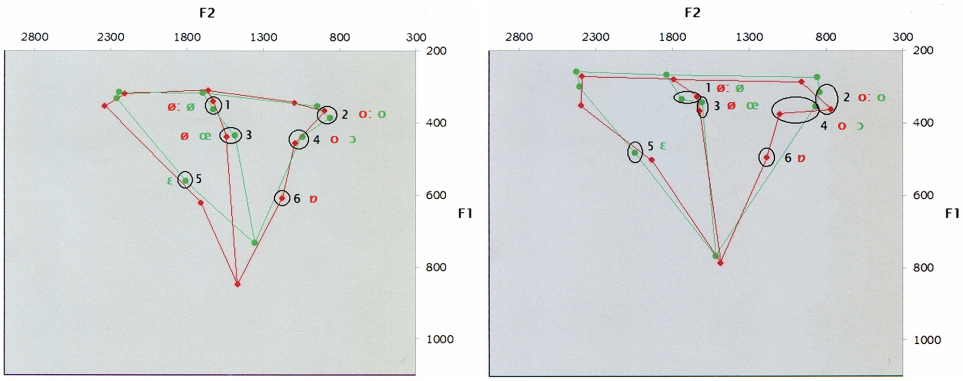


FIGURE 2 – Superposition des espaces vocaliques hongrois et français, moyennes formantiques (Hz)

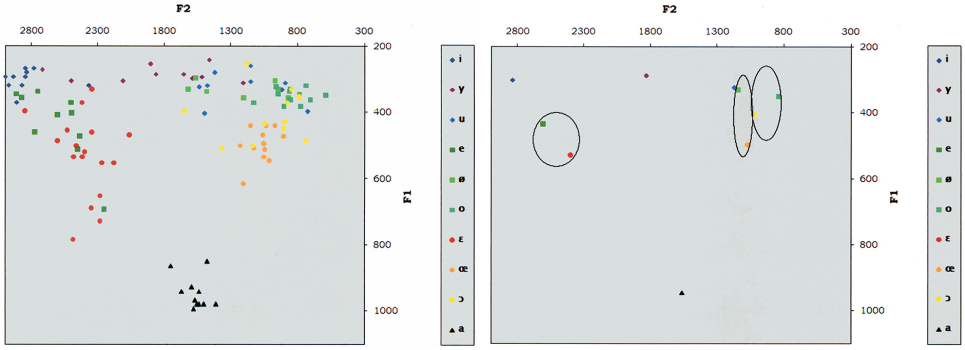


FIGURE 3 – Locuteur coréen 1 (niveau B1). Espaces vocaliques du français, valeurs brutes et moyennes (Hz)

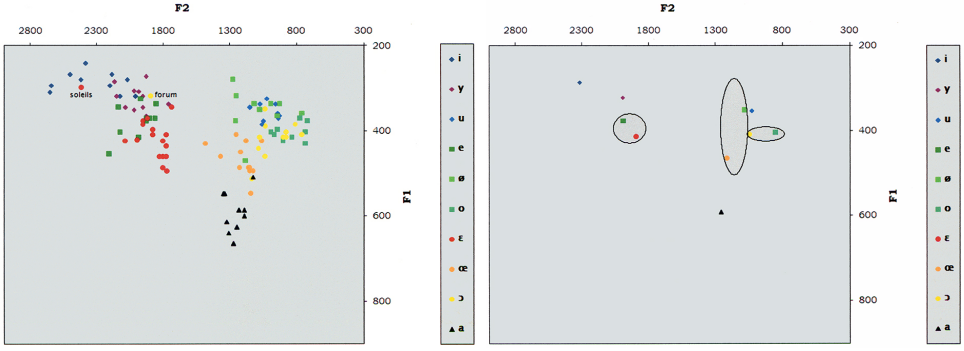


FIGURE 4 – Locuteur coréen 4 (niveau C1). Espaces vocaliques du français, valeurs brutes et moyennes (Hz)

Conclusion

Nous avons donc fait le pari de l'oreille contre l'œil et choisi de mener progressivement les apprenants vers une forme de communication différée, celle de l'écrit. La phonétique va conditionner l'acquisition linguistique dans deux de ses aspects essentiels, à savoir, la compréhension de l'oral et la production orale, dirigée puis spontanée, menant ainsi l'apprenant à l'autonomie. Éviter la fossilisation et donc la persistance du système d'erreurs et ce en éduquant l'audition fut notre but : partir d'un modèle valorisant la perception avant la production pour obtenir une prononciation la plus authentique possible et non plus une confortable intelligibilité.

Les TICE et supports que nous avons mentionnés permettent ainsi à l'apprenant de développer des stratégies d'apprentissage nouvelles sollicitant de manière optimale l'écoute / compréhension :

- grâce aux facteurs visuels et gestuels ;
- grâce à une acquisition inconsciente des phénomènes segmentaux (méthode verbo-tonale) et suprasegmentaux (chanson).

À l'enseignant à présent de construire ses supports en se focalisant sur un contenu innovant tout en concevant et pensant de façon interactive.

Bibliographie

DUBOIS, C. (2009), *Les bases neurophysiologiques de la perception audiovisuelle syllabique : étude simultanée en Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle et en Électroencéphalographie (IRMf / EEG)*, thèse, UDS.

DUFEU, B. (1996), *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette.

FLEISCHER, A. (2005), *L'accent, une langue fantôme*, Paris, Seuil.

GERMAIN, A. et MARTIN, Ph. (2000), « Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 3, n° 1, p. 61-76.

GUIDAT, I. et MINETTO, Ch. (2014), *La baladodiffusion en pratique : 12 situations d'apprentissage en langues vivantes. Collège-lycée*, Canopé, CRDP de Reims.

HAMM, D. (2015), « L'interlangue à l'aune de la perception / production en FLE : le cas d'apprenants hongrois », *Néophilologica*, n° 27, Université de Silésie, Pologne, p. 135-155.

HIRSCHPRUNG, N. (2005), *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette.

LAURET, B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette FLE.

LHOTE, E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette.

MARTIN, P. (2005), « WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1, p. 95-108.

MARTINET, A. (1969), « C'est jeuli le Mareuc », *Le français standard*, Paris, PUF, p. 191-219.

MANGENOT, F. et LOUVEAU, É. (2006), *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.

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 Cercle linguistique de Prague. 4 : Réunion phonologique internationale tenue à Prague (18-21 décembre 1930)*, p. 79-96.

SELINKER, L. (1972), « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), p. 209-231.

TROUBETZKOY, N. S. (1949), *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck.

WACHS, S. (2011), « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français langue étrangère (FLE) », *Revista de lenguas modernas*, 14, p. 183-196.

WIOLAND, F. (2005), *La vie sociale des sons du français*, Paris, L'Harmattan.

Logiciels

BOERSMA, P. et WEENINK, D. (2010), *Praat : Doing Phonetics by Computer* (version 5.1.29). Available from : http ://www.praat.org/ [computer program].

MARTIN, Ph. (2005), *WinPitch Pro W8* (version 7.2.00). Pitch Instruments. Available from : http ://www.winpitch.com/ [computer program].