HAL
open science

La didactique de la prononciation de L2 et la perception auditive : vers une nouvelle approche

Fabian Santiago

To cite this version:

Fabian Santiago. La didactique de la prononciation de L2 et la perception auditive : vers une nouvelle approche. Synergies Mexique, 2012, 2, pp.57 - 70. hal-01737832

HAL Id: hal-01737832

https://hal.science/hal-01737832v1

Submitted on 23 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La didactique de la prononciation de L2 et la perception auditive : vers une nouvelle approche

Fabián Santiago
Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, México
Laboratoire de Linguistique Formelle, UFR Linguistique
Paris Diderot Paris 7, France

Synergies *Mexique* n° 2 - 2012 pp. 57-70

Reçu le 3/12/2012 - Accepté le 24/12/2012

Résumé : Pendant les dernières années, les recherches en acquisition de la phonétique et la phonologie en L2 ont souligné la forte relation entre la perception auditive, le développement du système phonologique et la prononciation en L2. Bien que reconnue comme une étape essentielle pour améliorer la prononciation des sons d'une L2, des approches basées sur la perception auditive restent, de nos jours, dépourvues de l'intégration d'un traitement pédagogique basée sur les nouvelles théories et hypothèses en acquisition de la phonologie en L2. Cet article a un double objectif : (i) proposer une méthodologie de la didactique de la prononciation en L2 basée sur les postulats du *Speech Learning Model* et la structuration de l'input, (ii) exposer une typologie d'exercices perceptifs suivant cette approche pour la didactique des sibilantes en français L2 à des apprenants hispanophones.

Mots-clés : didactique de la prononciation de L2, acquisition de la phonologie de L2, perception auditive de L2

La didáctica de la pronunciación de L2 y la percepción auditiva: un nuevo enfoque

Resumen: Durante los últimos años, la investigación en adquisición de la fonética y la fonología en L2 han resaltado la estrecha relación entre la percepción auditiva, el desarrollo del sistema fonológico y la pronunciación de la L2. A pesar de que la percepción auditiva es reconocida como una etapa esencial para mejorar la pronunciación de los sonidos de una L2, hoy en día hay pocos enfoques que integren un tratamiento pedagógico basado en las nuevas teorías e hipótesis de la adquisición de la fonología en L2. Este artículo tiene un objetivo doble: (i) proponer una metodología de la didáctica de la pronunciación en L2 basada en los postulados del *Speech Learning Model* y la estructuración del input, (ii) exponer una tipología de ejercicios perceptivos basados en este nuevo enfoque para la didáctica de las sibilantes en FLE para estudiantes hispanohablantes.

Palabras clave: didáctica de la pronunciación de L2, adquisición de la fonología de L2, percepción auditiva de L2

A methodological proposal for teaching phonetics using auditory perception: Towards a new aproach

Abstract: In recent years, research in second language phonetics/phonology has highlighted the relation between perception, L2 phonology development and L2 pronunciation. It is known that sound perception training improves L2 pronunciation. However, today, there are few pedagogical

approaches adopting new theories and hypotheses in L2 phonological acquisition research. The purpose of this paper is twofold: (i) to propose a new approach to teaching L2 pronunciation based on the assumptions of the Speech Learning Model and input processing, (ii) to show different perception exercises designed to teach French sibilants to Spanish learners of French as *an L2*.

Key words: teaching L2 pronunciation, L2 phonological acquisition, L2 speech perception

1. Où en est la didactique de la prononciation en L2 ?

Depuis les années 80, il est courant de trouver une grande quantité d'articles et réflexions réclamant la construction d'un lien entre la recherche en acquisition de L2 et l'élaboration de nouvelles approches didactiques pour l'enseignement de la prononciation en L2 (Gil, 2012 ; Jenkins, 2004; entre autres). Le manque d'un espace disciplinaire reliant les connaissances scientifiques issues du domaine de l'acquisition des L2 et la résolution de problèmes très concrets en salle de classe a pour conséquence que la didactique de la prononciation des L2 reste (i) négligée au profit de l'enseignement des autres habiletés langagières, et (ii) confinée, très souvent, dans les techniques traditionnelles dites de « correction phonétique » : écoutez et répétez, exercices basés sur l'explication de l'articulation des sons, enseignement du système sonore de la L2 par les correspondances graphie-son, etc.

Les enseignants de L2 se voient alors confrontés à deux types de problèmes. Tout d'abord, il n'y a pas de nouvelles approches tenant compte des facteurs intervenant dans l'acquisition d'un nouveau système de sons, à savoir : les facteurs physiologiques, socio-affectifs et didactiques, ainsi que les contraintes linguistiques qui peuvent intervenir dans le processus d'acquisition d'une L2 (comme le rôle de la L1, la reconnaissance des mots en L2, etc.). Il suffit de constater le manque de matériels pédagogiques de la didactique de l'expression orale et de la prononciation du français L2 fondés théoriquement dans les recherches en acquisition de L2. Les enseignants doivent alors utiliser, dans la plupart des cas, des matériels dont la conception même des exercices et leur progrès ne témoigne pas nécessairement d'une recherche théorique et empirique dans le domaine.

D'autre part, les enseignants ayant suivi des formations en phonétique et phonologie (maitrisant les connaissances théoriques et empiriques de ces disciplines) se trouvent très souvent dans l'impossibilité de construire un traitement pédagogique approprié qui rende ces connaissances accessibles aux étudiants. À titre d'exemple, la phonétique articulatoire a laissé une grande tradition dans la méthode de « correction phonétique » traditionnelle en didactique des L2 : dans la plupart des méthodes, l'appel à des explications d'ordre articulatoire (images de la dynamique des lèvres, position de la langue dans le tract vocal, etc.) est fréquent.

Ceci étant, de nouvelles approches reliant la recherche et la didactique de la prononciation, comme le constate bel et bien Gil (2012), doivent se construire,

et ce, que ce soit sur le plan linguistique, phonétique/phonologique, psycholinguistique, sociolinguistique, ou dans d'autres domaines. Dans cet esprit, je propose une nouvelle approche de la didactique de la prononciation basée sur la perception auditive et le traitement pédagogique de l'input. Plus précisément, dans cet article, je présente une approche didactique de la prononciation en français L2 suivant les postulats du *Speech Learning Model* (Flege, 1995) et la modélisation de l'input proposé par VanPatten (1996), que j'appelle ici l'*input phonétique-phonologique structuré*.

Cet article est organisé comme suit. Dans un premier temps, je présente les éléments qui favorisent la perception auditive pour l'acquisition de la phonétique/phonologie en L2. Les hypothèses et les postulats *du Speech Learning Model* sont résumés dans un deuxième temps. Pour le traitement didactique de la perception auditive, j'évoque, et résume, dans un troisième temps, l'adaptation du modèle proposé par VanPatten à l'enseignement de la phonétique/phonologie en L2. Dans le point suivant, j'expose quelques exercices encadrés dans cette nouvelle approche pour la didactique des sibilantes en français L2 pour des étudiants hispanophones. Enfin, je présente un bilan et les perspectives de cette nouvelle approche.

2. On entend, donc on prononce : la perception auditive et la prononciation en L2

Pourquoi les locuteurs ont-ils du mal à discriminer auditivement les nouveaux sons de la L2 ? L'une des hypothèses les plus étudiées pour expliquer ce phénomène est le crible phonologique. Depuis les travaux de Troubetzkoy (1939), le postulat du crible phonologique imposé par la L1 a été étudié dans les recherches en perception de la parole en L2 (Flege, 1995 ; Escudero & Boersma, 2004 ; Strange, 2011 ; entre autres). L'hypothèse du crible phonologique peut être résumée comme suit :

- le seuil de perception acoustique pour la discrimination auditive des sons de la L1 du nouveau-né diminue avec l'âge : lorsque l'enfant commence à acquérir les phonèmes de sa L1, il apprend à oublier, en quelque sorte, les caractéristiques phonétiques des sons qui ne leur sont pas pertinents pour le contraste des phonèmes ;
- les allophones correspondants à une seule entité phonémique sont perçus comme une seule entité malgré leurs différences acoustiques et perceptives (un francophone natif apprend à oublier qu'il y a un « r » voisé ([ʁ]) au milieu des voyelles dans le mot *marron* et un « r » assourdi ([ʁ̥]) en position entravée par des consonnes sourdes dans le mot *meurtre* ;
- si un adulte est confronté à écouter des sons d'une nouvelle langue (L2), il utilisera le crible phonologique développé dans sa L1, et ne retiendra dans ce filtre phonologique que les traits pertinents acquis lui permettant de faire des contrastes dans sa L1: si un hispanophone écoute le son [z] français, (sibilante sonore qu'il produit d'ailleurs par assimilation régressive dans les mots *mismo*, *desde*, *musgo*, etc. ; mais qui ne permet pas de faire des paires minimales dans sa L1), il n'écoutera que les traits distinctifs qu'il a acquis pour cette entité ([alvéolaire, fricatif]) ; et oubliera par conséquent les traits qui ne lui sont pas pertinents ([sonore]) ;

- par conséquent, un locuteur adulte aura l'impression d'entendre une entité phonémique existant dans sa L1, malgré les propriétés acoustiques/phonémiques de cette unité dans la langue cible.

Il est accepté que les étudiants ne produisent pas seulement un discours oral en L2 avec un accent étranger, mais qu'ils l'entendent aussi avec un accent étranger. Les travaux transversaux comparant comment les locuteurs ayant différentes L1 perçoivent les voyelles d'une L2 montrent que les locuteurs ayant un système vocalique simple ont des difficultés pour apprendre à percevoir des systèmes vocaliques plus complexes. C'est le cas bien sûr, des apprenants hispanophones ayant un système de 5 phonèmes vocaliques devant apprendre un système de 16 voyelles en français L2.

Les travaux de Rochet (1995) ont montré que les locuteurs d'anglais canadien, français parisien et portugais brésilien ne perçoivent pas de la même manière des stimuli synthétisés. Dans cette expérience, Rochet montre que les voyelles identifiées par les francophones comme [y] étaient identifiées comme un [u] par les anglophones et comme un [i] par les lusophones. Cette recherche montre deux faits : (i) la L1 doit jouer un rôle très important pour la perception auditive des sons en L2 et (ii) l'assimilation d'un son vers un autre dépend du système sonore de la L1.

Les travaux de Strange *et al*. (2005) vont dans le même sens. Ils montrent que les voyelles antérieures allemandes /y, ʏ, ø, œ/ sont assimilées perceptivement par des voyelles postérieures /u, ʊ, o v/ chez les anglophones. Plus récemment, Levy & Strange (2008) expliquent que les locuteurs naïfs (sans connaissances en L2) assimilent les voyelles non connues en fonction du contexte consonantique où elles se trouvent. Ainsi, ils concluent que les anglophones n'ayant pas de connaissances en français discriminent mieux les voyelles /u-y/ dans les contextes bilabiales. En revanche, quand ces voyelles se trouvent en contextes alvéolaires, les deux sons sont assimilés à une seule catégorie : /u/.

Les recherches en perception de la parole en L2 ont contribué à l'élaboration de modèles expliquant la façon dont un adulte perçoit auditivement les nouveaux sons en L2, les structure, et les intègre à l'interlangue. En matière de didactique, les études examinant les effets d'un entrainement perceptif et l'amélioration de la prononciation en L2 adoptant de nouvelles approches didactiques sont rares. Et ce, parce que la plupart des travaux adoptant cette hypothèse ont des objectifs plus expérimentaux que didactiques (centrés sur les effets de la perception auditive et de la phonétique en L2 plus que sur la démarche pédagogique). C'est l'exemple des travaux d'Aliaga-García & Mora (2009) qui examinent les effets de deux types d'entrainement pour améliorer la prononciation en anglais L2 : articulatoire et perceptif. Ils prouvent qu'un entrainement basé sur la perception de 36 heures déroulées en six semaines améliore la perception et la production du **VOT** de la série d'occlusives anglaises /p/-/b/, /t/-/d/ et le contraste des voyelles /i:/~/ɪ/ et /æ/~/ʌ/ par des apprenants hispanophones et catalans adultes ; alors que l'entrainement articulatoire est moins efficace ; prouvant ainsi les postulats du *Speech Learning Model* : la perception est un facteur déterminant pour améliorer la prononciation en L2 (voir 3).

Employer les mêmes entrainements perceptifs utilisés dans les recherches pour des fins pédagogiques en classe de L2 a des limites. D'une part, l'input utilisé pour ces études est, dans la plupart des cas, manipulé acoustiquement par des experts phonéticiens et avec des objectifs très précis, et donc difficilement accessibles aux enseignants. D'autre part, les expériences ne sont pas directement reliées aux contenus et aux objectifs d'apprentissage de la séquence pédagogique en salle de classe. Finalement, ces expériences sont menées, en général, dans des contextes bien contrôlés où normalement les étudiants sont vus comme des sujets participant à une situation d'expérimentation et non pas comme des apprenants dans un contexte pédagogique.

Parmi les travaux ayant développé une démarche pédagogique basée sur l'entrainement perceptif, nous trouvons la méthode verbo-tonale développée par Renard (1979). Cette méthode proposait, depuis les années 60, une série de directrices sur les techniques à adopter en salle de classe, et proposait les contextes favorisant la perception des contrastes acoustiques de l'input. Par exemple, cette méthode proposait que la voyelle française labiale [y] est mieux perçue après la fricative sourde [s] qu'après la fricative sonore [z]. Les exercices de perception et production devaient alors favoriser ce contexte. Malheureusement, cette approche a été abandonnée au profit de l'approche communicative dans les années 80, et n'a été reprise, aujourd'hui, que par quelques spécialistes en didactique de L2.

Parmi les travaux plus récents au Mexique s'intéressant à relier la recherche en L2 et la pédagogie de la prononciation, nous pouvons citer le travail mené par Espinosa (2009) qui a comparé deux types d'entrainement phonétique : perceptif et articulatoire. Espinosa montre qu'un entrainement perceptif pour discriminer les latérales espagnoles /l, ɾ, r/ par des étudiants japonais, chinois et coréens améliore la production de ces sons, alors qu'un entrainement articulatoire traditionnel est moins efficace. À la différence d'autres types de travaux, Espinosa opte pour un entrainement perceptif plus pédagogique en tenant compte du modèle de VanPatten (1996). Les exercices employés dans cette recherche peuvent être donc utilisables et adaptables pour l'enseignant d'espagnol L2.

C'est à partir des résultats obtenus par Espinosa que je me propose de construire une méthodologie de la didactique de la phonétique du français L2 basée sur la perception auditive. À la différence du travail mené par Espinosa, je propose ici une méthodologie didactique, et non pas expérimentale. Dans le point suivant, le *Speech Learning Model* est résumé afin de mieux comprendre l'assimilation des nouveaux sons en L2 du point de vue perceptif.

3. Le *Speech Learning Model (SLM)*

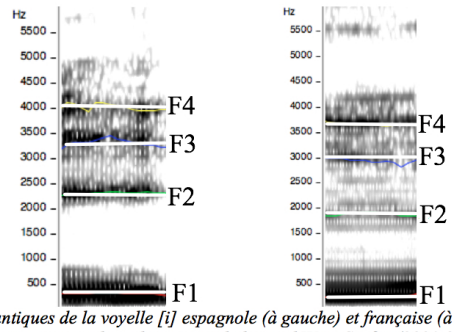
Flege part d'un principe dans le *SLM* (1995) : les enfants doivent trouver les pistes perceptives suffisantes pour identifier les sons qui sont physiquement différents, et pouvoir les classifier dans les catégories respectives de la L1. Ce parcours est indispensable pour pouvoir articuler la parole. L'auteur avance également que les mécanismes et les processus utilisés dans l'apprentissage d'une L1 (la formation catégorielle des sons incluse) restent intacts tout au long de la vie, et sont utilisés dans l'apprentissage d'une L2 à l'âge adulte. Par conséquent, les caractéristiques spécifiques des sons de la langue maternelle sont conservées

dans les représentations de la mémoire à long terme. Une nouvelle catégorie peut être créée pour un nouveau son de la L2 qui diffère phonétiquement du son similaire dans la L1 à condition que les locuteurs arrivent à discerner les petits détails phonétiques entre les sons en question. Or, ce processus est dynamique et complexe. Selon le *SLM*, la formation d'une nouvelle catégorie pour un son de la L2 peut dépendre des mécanismes d'équivalence (emploi d'une seule catégorie pour la perception des sons de la L1 et la L2). Ces mécanismes d'équivalence se font à partir des postulats ci-dessous:

(i) les sons identiques en L1 et en L2 sont assimilés dans une seule catégorie (les étudiants hispanophones qui entendent les consonnes françaises [p, f, s] les assimileront dans leurs catégories préétablies par leur L1 : /p, f, s/);
(ii) les sons différents en L2 sont assimilés dans la catégorie la plus proche en L1 (les étudiants hispanophones qui entendent les consonnes françaises [z, ʒ] les assimileront aux catégories /s, ʃ/ celles-ci étant les plus proches dans leur L1).

Le modèle prédit donc que les sons identiques en L1 et L2 sont appris sans aucune difficulté. Pour les sons différents en L1 et en L2, deux scénarios peuvent concourir. Si le son en L2 n'existe pas en L1, les étudiants auront des difficultés qu'ils surmonteront avec l'expérience et un entrainement adéquat : pour les étudiants hispanophones, les sons [ʁ], [œ], [v] représentent une difficulté en début d'acquisition, mais les plus expérimentés arrivent à les maitriser ; le mécanisme d'équivalence est alors remplacé par la création de nouvelles catégories pour les sons de la L2. Si un son en L2 est similaire à un son en L1, les étudiants auront tendance à utiliser plus constamment le mécanisme d'assimilation, ce qui peut empêcher la création de la nouvelle catégorie pour le nouveau son en question.

La similarité acoustique entre deux sons de la L1 et de la L2 semble être un facteur déterminant le degré de difficulté d'apprentissage des sons de la langue cible. Pour distinguer deux unités sonores ayant plus d'affinités que de différences, il faut que l'oreille des apprenants soit suffisamment sensible et entraînée à discriminer les petites nuances des phénomènes sonores de la langue. La tâche est loin d'être facile. Pour illustrer ce fait, prenons l'exemple de la voyelle « i » française et espagnole. Ci-dessous, j'illustre les valeurs des formants F1, F2, F3 et F4 de la voyelle [i] en espagnol et en français produites par des locuteurs natifs de chacune de ces langues respectivement :



Tracé de valeurs formantiques de la voyelle [i] espagnole (à gauche) et française (à droite) produites par des locuteurs masculins obtenu par le logiciel WaveSurfer *(2001-2011).*

Comme nous pouvons le constater, les propriétés acoustiques de la voyelle [i] diffèrent dans ces deux langues, et ce, sur deux plans essentiellement : (i) la voyelle française présente des valeurs plus bases pour F1 (autour de 300 Hz) qu'en espagnol (autour de 350 Hz) ; la voyelle française présente une distance des valeurs moins marquée entre F3 et F4, alors que la voyelle espagnole marque une distance plus significative (500 Hz de différence en français, 700 Hz en espagnol). Ces données correspondent à ce qui a été dit par Vaissière (2011), entre autres.

La configuration de la répartition de l'énergie illustrée ci-dessus permet de confirmer que ces deux segments sont différents dans leur nature acoustique et perceptive. En d'autres termes, les qualités acoustiques du [i] ne sont pas nécessairement les mêmes en français et en espagnol (Vaissière, 2011). Cependant, les apprenants hispanophones de français L2 n'auront pas nécessairement la facilité de les percevoir. Il est normal que les étudiants hispanophones inexpérimentés en français L2 entendent le même « i » que dans leur L1, et ce, parce qu'ils assimilent le [i] français à la catégorie /i/ de leur L1. Or, nous venons de montrer que les différences acoustiques entre ces deux voyelles sont bel et bien perceptives.

Le mécanisme d'équivalence explique pourquoi un apprenant entend un [i] espagnol au lieu d'un [i] français, un [u] au lieu d'un [y], un [o] au lieu d'un [œ], un [j] au lieu d'un [ʒ], et ainsi de suite. Pour bien discriminer deux unités sonores qui sont similaires, ou presque identiques (comme c'est le cas de la voyelle [i] française et espagnole), il faut créer de nouvelles catégories pour que ces sons soient bien différenciés. Pour ce faire, Flege conclut que la perception est un facteur déterminant. Dans son modèle, il prédit que les locuteurs adultes n'ont pas perdu leurs propriétés sensorielles innées leur permettant de discriminer deux sons différents quand ils étaient enfants. Cependant, elles sont moins accessibles avec l'âge. Ceci étant, il faut guider les étudiants vers la découverte de ces caractéristiques de façon significative afin qu'ils les intègrent à l'interlangue, et puissent créer les nouvelles catégories pour les sons de la L2. Celles-ci permettraient alors d'entendre les différences acoustiques des sons de la L2, et améliorer la prononciation dans la langue cible.

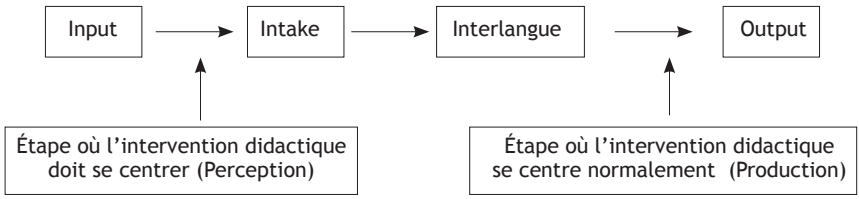
Le modèle, bien que prometteur pour la didactique de la prononciation, n'établit aucune approche didactique formelle comme le proposait Renard (1979). Un pont pouvant relier un traitement didactique est le modèle de VanPatten (1996). Ce modèle est résumé dans le point suivant.

4. L'input structuré : les bases pour la didactique de la perception

Les postulats du *Speech Learning Model* confirment que les étudiants adultes en L2 sont capables de réapprendre à discriminer les nouveaux sons. Cependant, le modèle ne propose aucune démarche didactique précise sur la façon de procéder. Pour cela, il manque un lien pédagogique *ad hoc* aux propositions de Flege. Le modèle de VanPatten (1996) est assez intéressant à plusieurs égards. Ce modèle conçu pour l'enseignement des aspects morpho-syntaxiques et morpho-phonologiques d'une L2, peut être adapté à l'enseignement de la prononciation d'une L2 pour deux raisons. Le modèle :

1. établit qu'il est prioritaire de mettre en place une méthodologie pour le traitement de l'*input* linguistique (échantillons de la langue cible) : les étudiants doivent intérioriser les fonctions des formes dans la L2 (*intake*) si l'on veut que la production en L2 (*output*) soit un reflet de l'acquisition de nouvelles règles acquises ;
2. propose des lignes directrices didactiques à suivre afin de favoriser l'*intake* chez les étudiants.

D'après ce modèle, la didactique de l'acquisition des nouvelles règles de la L2 doit passer par un traitement d'appréhension, plus que de production. Les enseignants doivent favoriser l'appréhension de l'input, et éviter un enseignement centré sur l'*output* (production en L2 qui est caractérisée normalement par la correction des formes erronées). Plus l'input est significatif, plus l'*intake* est favorisé ; en conséquence, l'*output* sera plus satisfaisant. VanPatten utilise le terme *input* sans spécifier le niveau de la langue auquel il appartient (syntaxique, morpho-phonologique, sémantique, etc.). Dans le cadre de ma proposition, le terme *input phonétique-phonologique structuré* se réfère à l'input favorisant l'acquisition des phonèmes d'une L2 et de leur concrétisation dans le flux de parole (allophones ou sons). Lorsque l'input structuré est d'ordre phonologique, les exercices portent majoritairement sur la discrimination et perception des formes sonores ayant comme fonction la distinction de sens (paires minimales). Lorsque l'input structuré est d'ordre phonétique, les exercices portent essentiellement sur la reconnaissance et discrimination des formes, sans tenir compte de leur fonction, mais plutôt de leurs caractéristiques acoustiques et perceptives (Flege, 1995). Cette distinction me parait utile lors de l'élaboration d'une séquence pédagogique, car la création de nouvelles catégories en L2 peut se faire à partir de l'input phonologique (ou même morpho-phonologique), mais aussi à partir de l'input phonétique, distinction, d'ailleurs, non-discutée par Espinosa (2009). Le schéma ci-dessous résume ma proposition adaptée à la structuration de l'input phonétique-phonologique.



VanPatten propose quelques principes qui favorisent l'*intake* en classe de L2 :

(i) les étudiants portent plus leur attention sur les mots pleins (noms, adjectifs, adverbes..) que sur les mots grammaticaux (déterminants, prépositions, etc.) ;
(ii) les étudiants appréhendent mieux l'input si les activités les obligent à se centrer sur la relation forme-sens d'un seul élément, et pas sur plusieurs ;
(iii) les étudiants traitent les items linguistiques dans la position initiale d'un énoncé en premier ;
(iv) les étudiants traitent les items linguistiques en position finale d'un énoncé avant ceux de la position au milieu.

Il donne également plusieurs pistes pédagogiques pour l'appréhension de l'intake. Pour ma proposition, je reprends les suivantes :

(vi) motiver les étudiants à faire quelque chose avec l'input structuré reçu ;
(vii) favoriser plus l'*intake* que la production (*output*);
(viii) favoriser les mécanismes psycholinguistiques.

Parmi les activités favorisant l'appréhension de l'input, on en distingue deux types : les activités référentielles et les activités affectives. Les activités référentielles sont des questions accompagnées de deux réponses, dont une seule est la correcte. Les étudiants doivent choisir la bonne réponse tout en se concentrant sur l'association forme-sens que véhiculent les deux réponses possibles (voir 5). De cette façon, les activités référentielles permettent à l'enseignant de vérifier l'appréhension de l'input. Les activités affectives sont des questions accompagnées également de deux réponses, mais cette fois les deux réponses sont possibles (il n'y a pas de réponse correcte). Les étudiants choisissent alors une réponse en fonction de leurs expériences, sentiments et appréciations personnelles. Les activités affectives permettent aux étudiants d'intégrer l'association forme-sens en remployant l'input auquel ils ont déjà été exposés. L'adaptation de ce modèle pour la didactique de la prononciation en L2 est développée dans le point suivant.

5. Vers une nouvelle approche : la structuration de l'input phonétique-phonologique en L2

Étant donné que nous nous situons dans un contexte d'enseignement du français L2 dans un pays hispanophone, je propose une séquence pédagogique de la prononciation qui :

(i) traite le problème de l'acquisition des sibilantes /s/-/z/ en FLE sachant que, d'après le modèle de Flege, ce sont des sons qui posent beaucoup de problèmes aux apprenants hispanophones ;
(ii) est adaptée à des apprenants adultes intermédiaires et avancés (niveaux B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

La démarche que je propose comporte six étapes. Chacune d'elles traite la structuration de l'input phonétique-phonologique par la perception.[1]

La première a pour but de sensibiliser les étudiants au problème à aborder en salle de classe. Il s'agit ici de relier la situation d'apprentissage au vécu de l'apprenant (contexte social, spatial, etc.) en évitant l'emploi d'une terminologie trop spécifique qui n'a pas beaucoup de sens pour les élèves (comme les explications de phonétique articulatoire, la terminologie employée dans les champs de la phonétique et de la phonologie, etc.). Pour différencier les sons [s]/[z], l'enseignant peut associer les pistes acoustiques essentielles de ces deux consonnes ([±voisé]) à d'autres phénomènes sonores non linguistiques que les apprenants connaissent. Il fait écouter des enregistrements du sifflement d'un serpent (son non voisé similaire au [s]) et du bourdonnement d'une abeille (son voisé similaire au [z]), et demande aux étudiants d'expliquer les propriétés acoustiques qui différencient ces sons. L'objectif de cette étape

introductoire est de sensibiliser les apprenants aux traits acoustiques [±voisé] de la L2 en faisant appel à des phénomènes sonores similaires existant déjà dans leur vécu, en l'occurrence, des sons similaires produits par les animaux.

L'enseignant fait écouter par la suite quelques exemples de paires minimales pour mettre en évidence l'importance de la distinction de cette opposition en français, au niveau du mot et au niveau de l'énoncé : *dessert/désert*, *coussin/cousin, russe/ruse, les sœurs/les heures*, *les sauts/les eaux, six-cents/six ans,* etc. Il faut se rappeler que les étudiants présentent, à ce stade, une sorte de surdité phonologique : bien qu'ils soient capables de différencier les sons périodiques (ayant un ton fondamental) et non périodiques (bruits) existant dans toute sorte de signaux acoustiques non linguistiques de leur environnement (ondes musicales, sons de la nature, etc.), il n'est pas certain qu'ils puissent les discriminer lorsqu'ils écoutent le flux de parole en L2. Une longue étape d'entrainement perceptif pour discriminer des stimuli [±voisé] des sibilantes est donc vivement conseillée.

Il est important de fournir ces exemples dans leur représentation sonore, et de n'utiliser leur représentation écrite que dans les cas d'incompréhension. Il faut privilégier l'étape de perception auditive avant de présenter la forme écrite qui pourrait dévier l'attention des étudiants. Les enregistrements doivent contenir une grande variété de voix (hommes, femmes, enfants, jeunes, etc.), et exprimer toujours des contours mélodiques différents (joie, surprise, colère, etc.). Cela rendra l'entrainement perceptif plus motivant.

La deuxième étape consiste à structurer l'input phonétique-phonologique. Pour structurer l'input d'ordre phonétique, l'enseignant peut concevoir des exercices dont le but est de discriminer une suite de syllabes/logatomes[2] dépourvues de sens (niveau phonétique). L'apprenant doit écouter une suite de paires de syllabes, et dire si ces dernières sont identiques ou pas : [za]/[za], [za]/[sa], [so]/[zo], [zo]/[zo]. Il est important que les premiers exercices de discrimination auditive contiennent au début de l'item les sons à travailler (voir section 4). Après, l'enseignant peut varier la position (finale et milieu de l'item) dans une autre série d'entrainement auditif du type : [mas]/[mas] vs. [maz]/[mas] ; [is]/[izi]. Chaque série doit contenir l'input à discriminer dans la même position afin que l'apprenant porte son attention sur une position précise de l'item perçu. En plus, il faut élargir la variété des activités et le type de réponse demandée. Les exercices traditionnels demandent à l'apprenant d'entourer sur une feuille de réponses le son différent, ou de cocher « similaire »/« différent ». Il est conseillé que l'enseignant propose d'autres formats d'activités afin d'éviter la monotonie. Par exemple, les élèves écoutent la série [si], [si], [si], [si], [zi], [si] ; et lorsqu'ils entendent l'item différent [zi], ils dessinent un objet, ils font un geste ou se mettent debout. L'enseignant peut mettre en place des activités ludiques et faire des compétitions en adaptant cette stratégie de reconnaissance perceptive sans faire appel à l'écriture. Il peut aussi concevoir une série d'exercices où le rythme varie afin de confronter les élèves aux caractéristiques de la parole naturelle.

Pour la structuration de l'input d'ordre phonologique, l'enseignant fait écouter les paires minimales (en remployant le lexique de l'étape introductoire, et en l'élargissant si possible) toujours commençant par une série contenant les sons en début d´énoncé (*seau/zoo, sel/zel…*) ; ensuite une série contenant les sons en fin d'énoncé (*elles sont douces/elle sont douze, je trouve pas la basse/je trouve pas la base, il l'arrose/il la roce…)* et finalement la série de paires minimales où les sons en question se trouvent au milieu de l'énoncé (*J'ai vu de beaux yeux bleus, j'ai vu de beaux cieux bleus*). Il est important que l'apprenant ne soit confronté qu'à l'input perceptif et non pas à l'écriture. Pour cette partie de l'entrainement, l'élève dispose d'une feuille de réponses où il est censé discriminer l'input : soit il identifie la phrase entendue, soit il signale si les deux phrases sont similaires ou différentes. L'enseignant peut proposer des jeux, comme pour l'input phonétique, pour changer la dynamique de l'entrainement.

La troisième étape consiste à discriminer les sons en question en associant la relation forme-sens en évitant l'écriture, et en privilégiant le visuel. Pour cela, l'enseignant crée des paires minimales (au niveau des mots et des énoncés) illustrées avec des images. Soit ainsi la paire minimale *les heures passent* vs. *les sœurs passent*. L'enseignant donne aux étudiants deux images : dans la première, on présente deux jumelles traversant une rue, dans la deuxième, une pendule montrant le temps qui passe. Ils écoutent alors en premier la suite des deux énoncés et ensuite seulement un des deux items. Les apprenants sont alors amenés à identifier, à l'aide de deux supports visuels, l'image contenant le sens du dernier item entendu.

La quatrième étape consiste à discriminer l'input par des activités référentielles et affectives (voir section 4). Les activités référentielles portent essentiellement sur l'appréhension de l'input phonologique, et donc sur l'association forme-sens. Dans ce genre d'exercices, on présente aux étudiants des devinettes ou des phrases à compléter. Ensuite, ils doivent choisir la bonne réponse en fonction du sens véhiculé par les réponses. Par exemple, les étudiants écoutent l'énoncé « Le châteaux de Versailles est bien connu pour : a. ses grandes eaux nocturnes, b. ses grands sceaux nocturnes ». Les étudiants doivent faire attention aux deux possibilités entendues (a. ou b.) et choisir la bonne réponse. Ce genre d'exercices fait appel au bagage de connaissances des étudiants (ici portant sur les fameuses fontaines et réseaux d'eau du château de Versailles) afin de rendre les activités plus attirantes.

Pour les activités affectives, l'enseignant prépare des questions où il y a deux réponses possibles. Le choix dépendra de l'opinion personnelle ou des sentiments que les participants veulent exprimer après l'écoute de la question (voir section 4). À titre d'exemple, l'enseignant demande aux apprenants d'imaginer qu'ils rencontrent le génie de la lampe merveilleuse. Celui-ci leur concède deux vœux, mais ils ne peuvent en choisir qu'un. Un enregistrement sonore énonce : « Maitre, que désiriez-vous, a. dormir entre les plus belles oies ou b. dormir entre les plus belles soies ? ». L'apprenant doit ensuite choisir un vœu et noter a. ou b. sur une feuille. Ainsi, l'enseignant peut créer beaucoup de séries similaires qui confrontent l'apprenant à deux entités acoustiques

qui se réfèrent à deux réalités sémantiques différentes. Ceci les obligera à porter toute leur attention à la discrimination de la paire minimale et à choisir en fonction de leurs appréciations personnelles. Comme dans les exercices précédents et dans la mesure du possible, l'écriture n'est pas présente dans l'exercice et l'input acoustique doit refléter une variété de voix et de contours mélodiques exprimant différents états d'âme.

Dans la cinquième étape, des exercices de production orale semi-contrôlée sont proposés. Dans cette partie, les apprenants interagissent et collaborent en binôme. L'étudiant A propose deux réponses possibles à l'étudiant B dans un contexte communicatif. L'étudiant B doit choisir sa réponse en fonction des intentions communicatives ou pragmatiques qu'il veut exprimer. L'étudiant A peut donc proposer la situation suivante : « Ton copain qui portait une barbe vient de l'enlever. Quel compliment lui dis-tu ? a. Tu es bien rasé ! b. Tu es bien racé ! ». L'étudiant B doit donc faire très attention à bien discriminer les deux productions. Après les rôles s'inversent. Ce genre d'exercice oblige les apprenants à utiliser l'input acquis préalablement (premières étapes de production de l'input) tout en conservant l'attention portée au contraste de sens et aux différences acoustiques de l'input acquis. Cela favorisera l'*intake* du contraste /s/~/z/ en français.

Finalement, dans la sixième étape, un exercice d'auto-évaluation est proposé afin de déterminer si le moment de réaliser des exercices de production orale avec des vire-langues, chansons, lecture ou autres techniques est arrivé. Les pistes orthographiques sur les correspondances son-graphie peuvent maintenant être introduites, mais il est conseillé de les aborder à la fin de la séquence pédagogique, pour ne pas attirer l'attention de l'apprenant vers d'autres compétences (en l'occurrence, l'orthographe et l'écriture).

6. Perspectives

Dans cet article, l'importance de la perception auditive pour améliorer la prononciation en L2 a été défendue. L'approche méthodologique par la perception auditive proposée ici est basée essentiellement sur la nécessité d'un entrainement perceptif pour la création de nouvelles catégories dans la L2 en structurant l'input. Lors de cette structuration, l'emploi de l'input phonétique et phonologique est nécessaire et l'approche ne privilégie ni l'un ni l'autre. Ces exercices permettent de : (i) intégrer des activités de prononciation par la perception avec un traitement pédagogique adaptable en classe de L2; (ii) relier la didactique de la prononciation en L2 avec l'apprentissage d'autres compétences (lexical et sémantique) ; (iii) établir des liens entre la recherche en acquisition de L2 et les méthodologies d'enseignement.

Pour que les étudiants puissent améliorer la prononciation en L2, il ne suffit pas qu'ils réalisent des exercices d'entrainement articulatoire ou qu'ils soient exposés à des activités de correction phonétique lors de la production orale. L'enseignant doit comprendre qu'une large étape d'entrainement perceptive est aussi un facteur clé pour la maitrise du système phonologique et phonétique de la L2.

Bibliographie

Akerberg, M. 2005. La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos de L2. In : *Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios y perspectivas*. México: CELE-UNAM.

Aliaga-Garcia, C., Mora, J. 2009. Assesing the effects of phonetic training on L2 Sound Perception and Production. In : *Recent Research in Second Language Phonetics/Phonology and Production*. Newcastle : Cambridge Scholar Publishing.

Bohn, O.-S., Flege, J. 1997. Perception and production of a new vowel category by adult second language learning. In : *Second Language Speech*. Berlin : Mouton de Gruyter.

Escudero, P., Boersma, P. 2004. « Bridging the gap between L2 speech perception and research and phonological theory ». *SSLA*, nº26, pp. 551-585.

Espinosa, A. 2009. La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación : el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses. Mémoire de Master en Linguistique Appliquée. México : UNAM.

Flege, J. 1995. Second language speech learning: Theory, findings and problems. In: *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross language research*. Timonium, MD: York Press.

Gil., J. 2012. « L'enseignement de la prononciation : rapport entre théorie et pratique ». *Revue française de linguistique appliquée »,* n°17, pp. 67-80.

Jenkins, J. 2004. « Research in teaching pronunciation and intonation ». *Annual Review of Applied Linguistic*s, nº24, pp. 109-125.

Levy, E., Strange, W. 2008. « Perception of French vowels by American English adults with and without French Language Experience ». *Journal of phonetics,* nº36, pp. 141-157.

Renard, R. 1979. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. [3ª Ed.]. Bruxelles-Centre International de Phonétique Appliquée : Didier / Mons.

Rochet, B. L. 1995. Perception and production of second-language speech sounds by adults. In: *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press.

Strange, W. 2011. « Automatic selective perception (ASP) of first and second language speech : a working model ». *Journal of phonetics,* nº39 (4), pp. 456-466.

Strange, W., et al. 2005. « Contextual variation in the acoustic and perceptual similarity of North German and American English vowels ». *Journal of the Acoustical Society of America*, nº118, pp. 1751–1762.

Troubetzkoy, N. 1939. *Principles of Phonology.* Berkeley: University of California Press.

VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction: theory and practice*. Nueva Jersey : Ablex Publishing Corporation.

Vaissière, J. 2011. « On the acoustic and perceptual characterization of reference vowels in a cross-language perspective ». *Proceedings of ICPhS XVII,* pp. 52-59.

Notes

[1] Par manque d'espace, les exemples fournis sont exposés de façon très générale. Cependant, le lecteur pourra consulter les fichiers audio, les fiches pédagogiques et les images dans le site de l'auteur : https://sites.google.com/site/fsantiagovargas/.

[2] Terme qui indique qu'une syllabe (ou la suite de plusieurs), généralement sans signification, répétée plusieurs fois du type « sasasa », « zazaza », etc. Il s'agit d'une technique couramment utilisée dans les études de phonétique expérimentale.