

La phonétique – base de la communication orale

Introduction

Ecouter et comprendre, parler et être compris, cela présuppose que l'on acquière diverses aptitudes orales, parmi lesquelles les aptitudes phonétiques tiennent une place privilégiée. La compréhension orale est basée sur l'écoute phonétique, la production orale l'est sur la prononciation. Aussi nous proposons-nous, dans ce qui suit, de discuter quelques aspects choisis de la phonétique sous l'angle des aptitudes orales et de la communication parlée. Nos réflexions, bien que basées sur l'allemand langue étrangère, s'appliquent pour la plupart à l'apprentissage et à l'enseignement des langues étrangères en général. Pour une meilleure compréhension, les exemples allemands ont été complétés par des exemples français.

1. La phonétique dans l'enseignement des langues étrangères

1.1 La situation actuelle

La place accordée à la phonétique dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère – comme sans doute de bien d'autres langues – n'a cessé de changer durant ces dernières décennies. Jusque dans les années septante du siècle dernier, une prononciation «correcte», respectant les «normes établies», était le but déclaré de l'enseignement. Puis, l'orientation communicative a fait que l'on accorda de moins en moins d'importance à la prononciation, si bien qu'au début des années nonante, les manuels ne comprenaient en règle générale plus d'exercices de prononciation du tout. Un paradoxe, puisque c'est précisément la base élémentaire de la communication orale qui fut négligée. A l'heure actuelle, la situation va pourtant en s'améliorant:

- Les manuels proposent, presque sans exception, des exercices de prononciation, en plus ou moins grand nombre, de bonne et de moins bonne qualité. Un problème réside dans le fait qu'ils s'adressent souvent à des groupes d'apprenants linguistiquement hétérogènes, ce qui a pour conséquence que les difficultés spécifiques dues aux différentes langues premières y sont forcément négligées. Dans sa contribution, Cordula Hunold montre combien la «régionalisation» du matériel phonétique peut être utile et prometteuse.
- Les éditeurs publient, bien qu'encore en (trop) petit nombre, du matériel d'enseignement et d'apprentissage complémentaire portant sur la prononciation, p.ex. Behme-Gissel 2005, Fischer 2007, Frey 1995, Hirschfeld / Reinke 2009, Hirschfeld / Reinke / Stock 2007; pour le français: Abry / Chalaron 1994, et Kaneman-Pougatch / Pedova-Guimbretière 1989. Mais là encore, on se trouve devant le fait que les difficultés et spécificités découlant des différentes langues de départ ne sont pas prises en considération. Il n'existe que très peu de matériel visant un public d'apprenants appartenant à un seul et même groupe linguistique (p.ex. Hirschfeld / Wolff 1998).
- De plus en plus de revues, manuels et autres publications consacrés à l'enseignement des langues contiennent des articles sur la phonétique fort valables. En voici quelques exemples: Cadre européen commun de référence pour les langues CECR, Conseil de l'Europe 2000, Krumm et al. 2010, Barkowski / Krumm 2010. (Pour des informations supplémentaires concernant FLE, veuillez consulter les bibliographies de Blanc, Moraz et Tomé à la fin des articles respectifs publiés dans le numéro 2/2011).

- Dans les colloques, les sujets phonétiques prennent de plus en plus d'importance; et souvent des sections entièrement consacrées à la phonétique sont proposées – tel est le cas des *Internationale Deutschlehrertagungen* (IDT) du IDV depuis 1993 (pour le dernier congrès IDT, Jena 2009, les textes ayant trait à la phonétique ont été publiés sous www.idvnetz.org/publikationen/publikationen.htm Magazin 81).
- Les recherches sont nombreuses, et les résultats publiés montrent qu'en plus des thèmes traditionnels, tels que la phonétique contrastive, l'on aborde aujourd'hui des sujets plus novateurs, dans des domaines aussi divers que la communication interculturelle et le plurilinguisme (l'allemand ou le français comme deuxième, voire troisième langue étrangère), la méthodologie et la didactique ainsi que l'analyse du matériel didactique.

Il reste cependant un point faible, à savoir la formation des enseignants – ce qui a évidemment des conséquences directes sur l'enseignement. Il va sans dire que, si les enseignants ne sont pas assez qualifiés, qu'ils manquent d'expérience et de motivation, la prononciation de leurs élèves ne peut se développer suffisamment, si bien que leurs aptitudes orales ne satisfont souvent ni aux besoins d'une bonne communication ni aux exigences que bien des apprenants ont envers eux-mêmes.

1.2 De quelques termes et concepts

Comme c'est le cas dans bien d'autres domaines de recherche, la phonétique connaît quantité de termes, qui, utilisés tantôt comme synonymes tantôt avec des acceptions divergentes voire contradictoires, demeurent souvent peu claires pour les non-initiés. Il n'est toutefois pas nécessaire de détailler tous les termes et concepts pouvant jouer un rôle par rapport à l'apprentissage des langues étrangères, puisque pour comprendre les textes du numéro 2/2011 de *Babylonia*, il suffit d'en connaître un nombre assez restreint.

a) Phonologie et phonétique

La phonologie est la discipline linguistique qui étudie la fonction et la classification des unités segmentales et suprasegmentales de la langue. Les plus petites unités segmentales du système de la langue sont les phonèmes, à savoir les voyelles et les consonnes, ainsi que les semi-consonnes et semi-voyelles. En allemand, *Staat* – *Stadt* ne se distinguent que par un seul phonème, de même qu'en français *mare* et *mer* ou encore *vendre* et *tendre*. Certains phonèmes ont divers allophones, c'est-à-dire des variantes perceptibles à l'oreille mais qui ne changent pas pour autant la signification d'un mot. Ceci est p.ex. le cas des différentes réalisations de /r/ aussi bien en allemand qu'en français. De plus, la phonologie s'intéresse à la fonction des traits suprasegmentaux, autrement dit des traits qui dépassent les simples phonèmes ou segments.

Contrairement à la phonologie, où il en va de la fonction, la phonétique étudie l'*articulation* des sons et des séquences de sons, leur *perception* ainsi que leurs *propriétés acoustiques*. Les unités phonétiques sont les sons (voyelles, consonnes, semi-voyelles, semi-consonnes) en tant que plus petites unités de parole analysables, que ce soit dans la perspective articulatoire, auditive ou acoustique. Comme la phonologie, la phonétique s'intéresse également aux phénomènes suprasegmentaux (cf. b), mais justement sous l'aspect de la production et de la perception. La phonétique est une discipline à part entière, qui recouvre de nombreux champs d'application interdisciplinaire, se situant entre la linguistique, la biologie, l'acoustique, la neurologie et la médecine. Lorsqu'il est question de phonétique dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, il y va essentiellement de la prononciation; elle

comprend les bases phonologiques et phonétiques, le domaine segmental et suprasegmental ainsi que la perception et la production de la langue (étrangère) parlée.

b) Phonologie suprasegmentale et phonétique

Quand on parle, les segments appelés voyelles et consonnes sont étroitement liés les uns aux autres; ce lien est si étroit que les sons s'influencent mutuellement. On appelle *coarticulation* ce phénomène; *l'assimilation* quant à elle est un cas particulier de coarticulation, où l'influence du segment voisin est nettement perceptible. Ainsi, dans le mot allemand *fünf* la nasale [n] est adaptée à la fricative qui suit [f] ce qui fait que l'on prononce non pas *fünf* mais bien *fünf*. En français, le passage de *je ne sais pas* à *je n'sais pas*, puis *j'sais pas* et pour finir *chaipas* est du même ordre.

Les traits prosodiques, qui s'étendent toujours sur plusieurs segments et influencent l'articulation et la coarticulation, sont la mélodie, l'intensité (ou le volume), la durée, le tempo et la tension. Combinés entre eux, ils servent à réaliser des fonctions phonologiques, c'est-à-dire à mettre en évidence certains éléments du discours, à lui donner un rythme, une structure, cf. en all: *August* (nom propre) – *August* (août), en fr.: *Moi*, je n'ai rien dit – *Moi* je n'ai rien dit?

A côté de «phonologie et phonétique suprasegmentales», on rencontre parfois les termes d'«intonation» et de «prosodie». Étant donné que certains auteurs emploient «intonation» comme synonyme de «mélodie», il est cependant préférable de renoncer à son utilisation. Le terme de «prosodie», quant à lui, a une acception plus vaste, puisqu'en dehors des traits mentionnés, il inclut également le timbre. Celui-ci est certes important dans la communication orale – par exemple dans une situation chargée d'émotions –, mais il est difficile à décrire et malaisé à cerner dans la pratique de l'enseignement des langues étrangères.

c) L'accent «étranger»

Lorsqu'on apprend une langue étrangère, il est tout naturel que l'on transfère les règles et traits segmentaux et suprasegmentaux de sa langue maternelle vers la nouvelle langue. Et comme l'articulation et la perception sont des processus hautement automatisés et par conséquent difficiles à influencer (cf. 3.1), il n'est pas rare que même des apprenants avancés parlent avec un «accent étranger» très perceptible. Ces particularités phonétiques dues aux interférences ne concernent pas que «l'accent» au sens strict du terme (accent de mot, accent de phrase) mais bien tous les traits suprasegmentaux et segmentaux. Ainsi dans l'allemand des apprenants francophones, «l'accent français» se manifeste souvent dans un déplacement de l'accent à l'intérieur d'un mot ou encore dans l'omission de [h] en début de mot (*Hund*). Pour leur part, les apprenants germanophones du français auront beaucoup de peine à ne pas aspirer les occlusives [p t k] dans des mots comme *pain*, *tarte*, *café*, puisque dans leur langue maternelle les occlusives non-voisées non-aspirées n'existent pas. L'accent étranger (qu'il soit français, allemand, russe ou autre) joue un rôle important dans la communication parlée, car il risque d'entraver la compréhension, de provoquer des effets émotionnels involontaires et de renforcer des clichés. Dans le numéro 2/2011, Kerstin Reinke étudie l'effet que peut avoir un accent étranger sur la manière dont une personne est perçue voire jugée par autrui. Ses résultats montrent clairement que de tels jugements sont fortement influencés par la façon dont «l'accent» est perçu – résultats qui devraient aussi nous faire réfléchir par rapport à ce qui se passe en situation de tests et d'examen.

2. Compétences, aptitudes et activités orales

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), les compétences communicatives (c'est-à-dire linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques) en langue étrangère se manifestent à travers les diverses activités langagières que sont la réception, la production, l'interaction et la médiation. Étant donné que l'aspect actionnel joue un rôle prépondérant, le CECR parle d'«activités langagières communicatives», auxquelles correspondent les quatre aptitudes «classiques» (écouter, parler, lire et écrire).

Écouter et parler, voilà les activités orales centrales; pour réussir, l'apprenant doit, toujours selon le CECR, «être capable de mener à bien une suite d'activités exigeant des aptitudes» (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf; chap. 4.5):

«**Pour écouter**, l'apprenant doit être capable

- de *percevoir* l'énoncé (aptitudes perceptives auditives)
- d'*identifier* le message linguistique (aptitudes linguistiques)
- de *comprendre* le message (aptitudes sémantiques)
- d'*interpréter* le messages (aptitudes cognitives)

Pour parler, l'apprenant doit être capable

- de *prévoir* et d'*organiser* un message (aptitudes cognitives)
- de *formuler* un énoncé (aptitudes linguistiques)
- de *prononcer* cet énoncé (aptitudes phonétiques» (ibid.)

Peu importe que cette description soit exhaustive ou non, ce qu'il faut retenir c'est que pour écouter (et comprendre!) et pour parler, des aptitudes phonétiques sont indispensables. Ces aptitudes sont étroitement liées aux compétences phonologiques et phonétiques que doivent acquérir les apprenants. La position du CECR ne laisse aucun doute à cet égard:

«Elle [la compétence phonologique] suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire

- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple, sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence de phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase:
 - accentuation et rythme de la phrase
 - intonation
 - réduction phonétique
 - réduction vocalique
 - formes faibles et fortes
 - assimilation
 - élision.» (ibid., chap. 5.2.1.4)

La maîtrise réceptive et productive de ces bases phonétiques constitue une part importante de la compétence communicative. Sans elle, il n'est pas possible d'agir et d'interagir convenablement dans différentes situations de communication, et la communication risque de se trouver gravement entravée. Lorsque les apprenants ne comprennent que trop tard ou qu'à moitié ce que dit leur partenaire, ou qu'ils interprètent mal ses propos (p.ex. parce que ceux-ci

sont chargés d'émotions), cela peut conduire à des malentendus, des irritations, des réactions inappropriées et, pour finir, à la démotivation. Du côté du partenaire (qui parle sa propre langue), il peut se produire des réactions semblables si la prononciation de l'apprenant est trop éloignée de ce qu'il a l'habitude d'entendre; s'ensuivent des malentendus et des réactions d'impatience, et il n'est pas rare que la communication en soit considérablement altérée, voire carrément interrompue.

Afin d'être en mesure de communiquer avec succès dans des situations variées, des compétences dépassant le simple niveau de la prononciation sont évidemment nécessaires. Celles-ci devraient normalement avoir été acquises dans la langue maternelle, du moins partiellement; si tel n'est pas le cas, l'enseignement des langues étrangères n'a pas seulement pour tâche de fournir aux apprenants les outils langagiers nécessaires à la communication, mais il doit en plus leur donner les moyens de développer les compétences de communication fondamentales.

3. Aspects pratiques

3.1. Difficultés d'apprentissage

Pour bon nombre d'apprenants, il est plus difficile d'acquérir la prononciation d'une nouvelle langue que d'en apprendre le vocabulaire ou la grammaire. Certes, il faut une bonne mémoire, mais cela ne suffit pas, et dans la plupart des cas il faut s'entraîner à l'écoute et à la prononciation afin de surmonter les difficultés physiques et psychiques, qui, par ailleurs, dépendent beaucoup de l'âge et des capacités individuelles des apprenants. Les difficultés de la nouvelle prononciation sont tout d'abord déterminées par la langue maternelle et, le cas échéant, par d'autres langues secondes. L'enfant développe, dans sa langue maternelle, des stratégies et habitudes de perception qui, par la suite, fonctionnent comme une grille à travers laquelle les formes segmentales et suprasegmentales de la nouvelle langue sont perçues et interprétées. Ainsi, il est difficile pour des apprenants dont la langue maternelle ne fait pas cette distinction de percevoir la différence entre voyelles longues et brèves en allemand (cf. *Staat – Stadt*); les apprenants de français, pour leur part, qui ne connaissent pas les nasales, auront de la peine à distinguer ce trait dans un mot comme *long*. L'articulation ainsi que la réalisation suprasegmentale sont elles aussi fortement marquées par la langue maternelle; les mouvements articulatoires sont inconscients et hautement automatisés, si bien qu'il est très difficile de les modifier. On voit donc que l'apprentissage de la prononciation demande également une grande adresse motrice. S'ajoutent à cela des facteurs psychiques qui peuvent entraver l'apprentissage, que ce soit la prétention de parfaitement bien faire et l'incapacité d'améliorer sa propre prononciation, ou encore la gêne de parler (devant le groupe) d'une façon si inhabituelle et si complètement différente de ce que l'on fait normalement – il y a en effet des apprenants qui ressentent cela comme une atteinte à leur identité, pour d'autres, le son de la nouvelle langue est si désagréable qu'ils n'ont pas envie de se l'approprier.

3.2. Conditions d'enseignement et d'apprentissage

En font partie les instructions et consignes que donnent les programmes en matière de prononciation et autres aptitudes communicatives, consignes souvent insuffisantes et peu concrètes, ainsi que le contexte dans lequel se déroule l'enseignement (nombre d'apprenants, hétérogénéité du groupe) et, bien sûr, le matériel et le temps mis à disposition. Mais le plus important est sans doute la qualification de l'enseignant (cf. 3.3). En effet, la façon de parler et le comportement communicatif de l'enseignant ont une influence déterminante sur

l'apprentissage des élèves. Les professeurs doivent être à même de créer une ambiance de communication propice en classe de langue, leur prononciation doit être le modèle à suivre. Et afin d'être en mesure de choisir les méthodes et matériels appropriés pour chaque groupe d'apprenants, ils doivent connaître et comprendre les différentes causes des difficultés de prononciation (cf. 3.1).

3.3. Qualification des enseignants

L'enseignant se qualifie tout d'abord en étant un modèle de par son comportement communicatif, sa manière de parler et sa prononciation. Mais comme chez les apprenants adolescents et adultes la simple imitation en tant que méthode d'apprentissage ne fonctionne en général plus comme auparavant, les enseignants doivent fournir des aides concrètes à leurs élèves:

- Ils doivent être capables d'expliquer les règles de prononciation de la langue étrangère, si possible en faisant le lien avec la langue première; ils ont donc besoin de connaissances en phonologie et en phonétique de la langue cible et en phonétique contrastive.
- Ils doivent pouvoir intervenir comme «orthophoniste» en cas de mouvements articulatoires imprécis, d'accentuation erronée ou de schémas mélodiques inappropriés; pour cela aussi, ils ont besoin de connaissances en phonétique articulatoire.
- Ils doivent assurer que les objectifs d'apprentissage puissent être atteints; il leur faut donc un savoir méthodologique, puisqu'ils doivent fixer des priorités, choisir des exercices ou en créer eux-mêmes, donner des instructions pour l'apprentissage et l'entraînement individuels, et évaluer les niveaux atteints et les progrès accomplis (cf. 3.4).
- Ils doivent motiver, aider et encourager leurs élèves; en d'autres termes, ils doivent également assumer le rôle de conseillers et de psychologues.

3.4. Développement des aptitudes et recommandations méthodologiques

Pour être à même de s'exprimer et de communiquer dans une langue étrangère, il est essentiel de développer les aptitudes réceptives, productives et interactives suivantes:

a) Aptitudes réceptives

Il faut tout d'abord établir de nouveaux schémas auditifs, qui permettront aux apprenants de différencier et d'identifier les unités et traits segmentaux et suprasegmentaux à l'écoute de la nouvelle langue. Sur cette base, ils pourront développer la capacité d'interpréter différentes variantes situationnelles, stylistiques, émotionnelles, régionales et individuelles dans la prononciation de leurs interlocuteurs; il importe en effet que l'on soit capable de faire abstraction de certains phénomènes acoustiques, tels que, par exemple, les diverses réalisations régionales ou individuelles du phonème /r/ (en allemand et en français).

b) Aptitudes productives

Pour acquérir une prononciation correcte et facile à comprendre, on doit forcément apprendre de nouveaux mouvements articulatoires, autrement dit, il faut que les apprenants prennent conscience des processus articulatoires (qui ne sont pas faciles non plus à influencer dans la langue maternelle) afin de pouvoir les automatiser. Cette automatisation est primordiale, puisque les mouvements articulatoires corrects doivent se faire inconsciemment. En effet, quand on parle on se concentre sur le contenu et sur la situation de communication, et non pas

sur la position des lèvres ou sur le mouvement de la langue. Il ne suffit donc pas de simplement expliquer la prononciation d'un son ou d'un mot en classe et de le faire prononcer deux ou trois fois par les élèves; comme pour tout exercice de gymnastique complexe, un entraînement intense est indispensable, jusqu'à ce que tous les mouvements puissent être exécutés à la perfection. Ceci n'est possible que si, en tant qu'apprenant, on arrive à surmonter ses réserves et préjugés envers «l'accent» étrange et étranger de la nouvelle langue et à vaincre ses blocages pour finalement s'identifier à sa nouvelle façon de parler dans la langue étrangère (à ce sujet, cf. aussi l'article de Smuha dans *Babylonia* 2/2011).

c) Aptitudes interactives

Les aptitudes réceptives et productives que nous venons de mentionner sont indispensables dans toute interaction (conversation, discussion, débat) pour que l'échange puisse se dérouler à la satisfaction de tous les participants. Mais ce n'est pas suffisant: La sensibilisation à des éléments non-verbaux ou para-verbaux – comme le timbre de la voix, la mimique, la gestuelle – est également très importante. En outre, les apprenants doivent développer la capacité de «se mettre dans la peau» de leurs vis-à-vis (empathie), ce qui demande qu'ils s'approprient les règles d'une autre culture communicative que la leur.

d) Recommandations méthodologiques

Voici quelques recommandations pour le travail sur la prononciation en cours de langue:

- La prononciation devrait être considérée, par les enseignants et par les apprenants, comme faisant partie intégrante de la langue. Elle ne relève ni du facultatif ni de l'esthétique, puisque la phonologie est une partie constitutive du système de la langue et que la phonétique est un aspect essentiel de la parole. En classe, on devrait par conséquent mettre en évidence les liens entre prononciation et grammaire pour en tirer profit. En cours d'allemand par exemple, on ne peut traiter ni les noms composés ni les verbes à particules séparables et inséparables sans prendre en considération l'accent et sa place dans le mot.
- Lorsqu'on propose des exercices d'écoute, il est important de toujours prévoir une possibilité de contrôle. En effet, des exhortations telles que «Ecoutez/Veuillez écouter!» (fréquentes dans les manuels), des questions comme «Avez-vous perçu la différence?» ou, plus vague encore, «Vous avez entendu la différence, n'est-ce pas?» ne sont pas d'une grande utilité. Lorsqu'on fait des exercices d'écoute, les élèves devraient, par exemple, pouvoir cocher la bonne réponse; en classe, on peut aussi se mettre d'accord sur des gestes simples traduisant les réponses des élèves (p.ex. montrer si l'accent se trouve sur la première, la deuxième ou la troisième syllabe en levant un, deux ou trois doigts) pour que l'enseignant ait le moyen de contrôler les résultats de l'exercice.
- En aucun cas, il ne faut limiter les exercices de prononciation aux simples sons; les exercices portant sur les traits suprasegmentaux sont tout aussi importants, étant donné que la prosodie a une influence déterminante sur l'articulation des sons (en allemand p.ex., les syllabes non accentuées sont plus ou moins atténuées). Dans les manuels, ce genre d'exercices est souvent inexistant ou ne prend qu'une très petite place en comparaison avec les exercices concernant les sons. Or, même les exercices qui ont pour objet principal les voyelles et les consonnes ne devraient pas se limiter aux simples sons ou mots (ce qui est généralement le cas) mais avoir recours à des unités plus complexes, à savoir à des groupes rythmiques et mélodiques, puisque ce sont eux qui constituent les éléments de base de la langue parlée (sujet et verbe, nom avec son article, groupes prépositionnels, etc.).
- L'emploi de la langue est basé sur des règles; le développement des compétences orales est donc tributaire de l'acquisition et de la maîtrise d'un certain nombre de règles, si

bien qu'en phonétique, comme dans tout autre domaine de la langue, il faut découvrir, apprendre et appliquer des règles. Celles-ci concernent différents aspects:

- les traits caractéristiques du système de la langue (en allemand, les voyelles longues et brèves sont à distinguer; en français, les occlusives ne sont pas aspirées),
 - l'articulation (pour prononcer la voyelle [ø] dans fr. *peu* ou all. *schön*, il faut arrondir les lèvres et avancer la pointe de la langue),
 - les relations entre graphèmes et morphèmes (en all, < h > après une voyelle signifie que celle-ci est longue: *lehren*; en français, le son correspondant au graphème < s > est non-voisé en début de mot, voisé entre deux voyelles: *soleil*, *oser*).
- Même si la tâche peut paraître difficile, il est indispensable d'attirer l'attention des apprenants sur leur erreurs de prononciation et de les corriger. Si l'enseignant se contente de relever les fautes de vocabulaire et de grammaire, les élèves risquent de penser que leur prononciation ne laisse rien à désirer, et leur déception sera d'autant plus grande lorsque la pratique leur démontrera qu'il n'en est rien. Pour prendre conscience de leurs fautes et pouvoir les corriger, ils ont besoin d'aide; on aura donc recours à l'exagération, à des gestes et des mouvements ainsi qu'à la déduction à partir d'éléments déjà connus (les apprenants espagnols, qui ne connaissent pas la voyelle [y] *lune*, peuvent ainsi commencer par prononcer [i] puis arrondir les lèvres pour aboutir à la prononciation correcte).
- Que la prononciation de la langue étrangère doit être suffisamment automatisée ne fait aucun doute. Pour motiver les élèves à se lancer dans cette entreprise longue et exigeante, il vaut sans doute mieux ne pas leur faire faire des exercices trop longs. On aura bien plus de succès en proposant des séquences d'entraînement brèves mais fréquentes, reprenant des situations et contextes les plus authentiques possibles. Il n'y a, en effet, aucune raison pour que les exercices de prononciation ne soient pas intéressants, variés et inventifs. Certains jeux se prêtent très bien à un entraînement ludique de la prononciation; on peut par exemple travailler avec des noms de personnes et de villes comportant les mêmes voyelles et/ou consonnes, ou encore des sons apparentés:
- rendre visite à des amis: *Wir besuchen Müllers in München, Bergers in Bern, Wielands in Wien*, etc.
 - composer des itinéraires: *Nous irons à Paris, puis à Bourges, à Bordeaux, à Pau et à Perpignan ...*

4. Comment évaluer la prononciation?

Il existe de nombreuses publications traitant de l'évaluation des compétences orales sous différents aspects (cf. aussi les contributions d'Arras et de Chudoba dans *Babylonia* 2/2011). Le CECR, quant à lui, mentionne les critères suivants: évaluation du savoir / évaluation de la capacité (performance); évaluation normative / évaluation critériée; maîtrise (compétences maîtrisées) / continuum ou suivi (compétences en cours d'acquisition); évaluation continue / évaluation ponctuelle; évaluation formative / évaluation sommative; évaluation directe / évaluation indirecte; évaluation de la performance / évaluation des connaissances; évaluation subjective / évaluation objective; évaluation sur une échelle / évaluation sur une liste de contrôle (check list); jugement fondé sur l'impression / jugement guidé; évaluation holistique / évaluation analytique; évaluation par série (plusieurs tâches, une catégorie) / évaluation par catégorie (une seule tâche, plusieurs catégories); évaluation mutuelle / auto-évaluation (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf; chap. 9.3).

Tous ces critères jouent leur rôle dans l'évaluation de la prononciation, qui constitue néanmoins un cas particulier, comme le montre Gregor Chudoba dans l'article susmentionné. En effet, les descriptions des niveaux de référence du CECR sont loin d'être toujours précises et parfois peu intelligibles. Le problème vient surtout de ce que

a) en matière de prononciation il n'y a pas simplement ce qui est juste et ce qui est faux, mais il existe de nombreuses nuances entre les deux. Ainsi, un apprenant de l'allemand pourra prononcer dans le mot *Weg* un [e] long, un peu moins long, mi-long, plutôt bref ou bref, son [e] pourra être plus ou moins tendu ou pas tendu du tout;

b) il existe des variantes plus ou moins acceptables selon la situation: Dans une conversation informelle, on peut dire *chaipas* sans que personne ne s'en formalise, alors qu'en situation d'examen il convient de prononcer *je ne sais pas*.

Il est donc évident que les jugements en matière de prononciation risquent d'être très subjectifs, et il est indispensable de se poser un certain nombre de questions:

- Doit-on évaluer moins sévèrement la prononciation des débutants que celle des apprenants plus avancés? Autrement dit, considère-t-on qu'il y a une progression dans l'acquisition de la prononciation (comme en grammaire)? Ou au contraire, les sons et les traits suprasegmentaux de la nouvelle langue ne devraient-ils pas être appris correctement dès le début?
- Doit-on être plus indulgent face à une apprenante chinoise, pour laquelle il est beaucoup plus difficile de s'approprier la prononciation française (ou allemande) que pour une Portugaise (ou une Néerlandaise)?
- Faut-il être moins sévère avec les enfants qu'avec les adolescents ou les adultes?
- Ne devrait-on pas honorer les efforts de celui qui a des difficultés de prononciation mais fait tout de même des progrès en lui donnant une meilleure note qu'à celle qui n'a aucun problème mais n'est pas du tout motivée?
- Lorsqu'on a affaire à un groupe dont le niveau général est bas, donnera-t-on une bonne note à un élève dont la prononciation est médiocre mais cependant meilleure que celle des autres? Ou au contraire: Dans un groupe à bon niveau, pénalisera-t-on celle qui n'a qu'une prononciation médiocre?
- Et qu'en est-il de l'enseignante qui a elle-même un fort accent? Sera-t-elle plus indulgente envers ses élèves?
- D'une manière générale, un prof tolérant sera-t-il plus indulgent qu'un prof sévère?
- Et pour finir, quel est le rôle que joue le rapport entre enseignants et apprenants?

D'autres questions découlent de la nature et du but de l'évaluation:

- L'évaluation se fait-elle dans le cadre d'un examen standardisé de fin de cursus? Dans ce cas, la réponse aux questions posées ci-dessus doit être «non».
- En revanche, lorsque l'évaluation se fait au cours du processus d'apprentissage, elle a une fonction didactique: l'objectif est de motiver les apprenants et de leur permettre la comparaison avec leurs collègues. Aussi pourra-t-on répondre par «oui» au moins à quelques-unes des questions posées.

Les examens et tests standardisés exigent que l'on définisse des critères objectifs, mais en réalité même les critères objectifs sont controversés. Sur quoi faut-il baser l'évaluation:

- sur le degré d'éloignement de la norme ou plutôt sur le degré d'entrave à la compréhension?
- sur le nombre de fautes: Quel est le nombre de sons mal prononcés? Ou plutôt: Combien de fois un même son est-il mal prononcé?

- sur le type de fautes: Quel son de substitution mérite d'être mieux évalué, si, p.ex., un [y] long est remplacé par un [y] bref, par un [i], un [u] ou encore par [ju] (cf. all. *über*)?

Etant donné que l'évaluation de la prononciation par les examinateurs et enseignants comporte toujours une part de subjectivité, elle devrait être complétée par l'évaluation des aptitudes et des connaissances phonétiques. On peut ainsi tester l'écoute phonétique à travers des tâches où les apprenants doivent p.ex. marquer la bonne réponse, compléter des éléments ou encore transcrire ce qu'ils entendent – des tâches qu'il est possible de juger objectivement. De même, on peut tester et évaluer le savoir des apprenants en matière de règles de prononciation. Bref, en introduisant un test comportant trois parties – parler + écouter + connaissances des règles –, on donne aux apprenants qui s'intéressent à la phonétique mais ont des difficultés de prononciation une réelle chance d'être jugés plus justement.