HAL
archives-ouvertes.fr

L'intégration problématique de la phonétique et de la phonologie en didactique de l'anglais au collège

Yvon Rolland

To cite this version:

Yvon Rolland. L'intégration problématique de la phonétique et de la phonologie en didactique de l'anglais au collège. Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2007, pp.61-70. <hal-01168552>

HAL Id: hal-01168552

http://hal.univ-reunion.fr/hal-01168552

Submitted on 15 Nov 2016

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.

L'INTÉGRATION PROBLÉMATIQUE DE LA PHONÉTIQUE ET DE LA PHONOLOGIE EN DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS AU COLLÉGE

RÉSUMÉ

L'apprentissage de l'anglais en collège implique une consolidation de la dimension phonétique et phonologique. Celle-ci est perturbée par une méthodologie problématique, des paramètres peu facilitateurs comme le manque de réceptivité, le triangle apprenant-enseignant-savoirs, des matériaux trop spécifiques. Les concepts scientifiques et les orientations institutionnelles témoignent de ce malaise. La notion de phonème (unité distinctive, réalité physique ou réalité psychologique), les fondements didactiques théoriques, les instructions officielles s'avèrent trop souvent contradictoires.

La priorité phonologique ne peut aboutir qu'avec l'apport de fondements théoriques nécessaires comme l'éthologie impliquant les représentations de notre perception ainsi que les processus associatifs, mais aussi les neurosciences intégrant la multisensorialité englobant la dimension émotionnelle.

La communication à visée cognitive très en vogue en didactique institutionnelle ne peut être seulement formelle, verbale ou linguistique, elle doit être aussi non verbale et extra-linguistique. Il faut arriver à faire coexister forme, sens, concept, stratégie et comportement : le collégien n'est pas qu'un réceptacle de savoirs, mais aussi un individu qui ressent ; la linguistique structurale et énonciative, l'approche communicative et la psychologie cognitive ont beaucoup apporté à l'apprentissage phonologique, mais doivent aussi intégrer davantage l'apprenant dans son comportement, son expérience, son acuité sensorielle et émotionnelle.

MOTS CLÉS

Phonologie, formalisme, psychologie, cognitivisme, linguistique.

L'apprentissage de l'anglais ne peut occulter la dimension phonétique et phonologique, et la didactique des langues tente tant bien que mal de l'intégrer. Le collégien est vite confronté, avec l'anglais, à des problèmes aigus. La langue n'est plus le seul objet d'apprentissage, car il faut aussi dominer très vite les savoir faire qui sont incontournables dans le cursus scolaire. Cet enseignement néglige trop souvent les compétences phonétiques et phonologiques pourtant incontournables pour une bonne maîtrise linguistique. Ceci se traduit par une réalité souvent problématique, et aggravée par des paramètres peu facilitateurs comme le manque de réceptivité, le triangle élève-enseignant-savoirs, des matériaux complexes. Sur le plan scientifique et institutionnel, les raisons de cette situation ne manquent pas. Les concepts mêmes de phonétique et de phonologie ne se recoupent pas vraiment. Si la phonétique concerne la science des sons de la parole ou science de la face matérielle des sons du langage humain, la phonologie, elle, traite de la science des sons qui remplissent une fonction déterminée dans la langue (Troubetzkoy 1986 : 3 à 11). Il en découle une dichotomie forme-sens. La didactique des langues avec ses fondements scientifiques s'avère plus que contradictoire : les théories psychologiques ont engendré des théories d'apprentissage, elles mêmes influencées par des écoles linguistiques antinomiques. Le formalisme et l'apport de connaissances bloquent la communication, qui est elle-même factice sans un développement de stratégies méthodologiques transférables. Chaque théorie apporte sa pierre mais aussi ses contradictions. Il en résulte des orientations institutionnelles conflictuelles. Il nous faut ainsi nous pencher sur l'intérêt d'autres fondements scientifiques comme l'éthologie qui nous précisera les représentations de notre perception associative, mais aussi les neurosciences avec le système sensori-moteur et l'intelligence émotionnelle.

1. Une réalité cahotique

1.1 Une méthodologie problématique

Les enseignants de collège sont incités à choisir des documents authentiques qui seront le mieux à même d'illustrer leurs cours. La tendance en didactique des langues va dans ce sens. Les articles écrits de la presse anglo-saxonne, les documents téléchargés sur la toile sont ainsi à l'honneur. S'ils conduisent les apprenants à se confronter de suite à la réalité de cet enseignement, s'ils favorisent le développement judicieux de stratégies de lecture transférables, ils ne sont pas les plus appropriés pour amener les activités phonologiques. Qui plus est, l'anglais comporte de nombreux termes dits « transparents » : s'ils sont facilement compris à la lecture, ils n'en demeurent pas moins difficiles à prononcer et accentuer. Leur longueur (nombreux affixes) et leur proximité du français les rend source d'obstacles phonologiques. Il est à juste titre difficile de commencer par faire lire, puis par travailler la dimension phonologique à partir du support graphique. Partir de la graphie pour arriver à la phonie interceptée selon les critères de la L1 est problématique, car la représentation mentale des sons est associée à la graphie selon des critères de L1 erronés. « Ferdinand de Saussure se plaisait à dire que l'écriture est un travestissement : lâcher la lettre, c'est le premier pas vers la vérité, avouait-il » (Adamczewski 1973 : 36).

JL Duchet et M Fryd (1998), mais aussi A Deschamps (1994) citent quelques exemples illustrant ce problème :

-L'exemple du « e » graphique en finale de mot amenant une tension de la voyelle qui précède est source de confusion entre *rate* et *rat.*

-Le digraphe consonantique « qu » a deux réalisations, /kw/ dans *liquid* mais /k/ dans *conquer.*

-« gh » est réalisé par le phonème /g/ dans *ghetto,* /f/ dans *cough,* il est aussi effacé dans *naughty.*

-« th » est réalisé différemment dans les mots *cloth* et *clothes*.
H. Adamczewski et D. Keen (1973) émunèrent la longue liste de réalisations complexes à partir de la graphie :
-« a » se prononce différemment dans *« name », « hat », « basket », care », « talk », « watch », « many », « language », « grammar », « total »*.
-De même, la lettre « o » se réalise de dix façons possibles dans *« old », « shop », « corner », « move », « money », « world », « woman », « women », « policeman », « lesson »*.
-Et que dire de « i » dans *« wine », « sit », « machine», « thirsty », « fire », « Yorkshire », « serious », « possible », « pencil »* ?
-Le digraphe « ea » pose problème dans les réalisations de *« bead », « break », « head », « hearth » et « heard »*.
-Seul le contexte permettra de prononcer correctement *« read », « bow », « row »*, sans parler de *« though », « tough », « thought », « trough », « through »* qui sont le cauchemar des enseignants...
Nous devons signaler aussi le problème de l'accentuation lexicale en anglais. Le déplacement de l'accent est une des causes majeures de l'incompréhension des apprenants étrangers, nous avoue P. Roach (2000 :100).
Quelques exemples témoignent de cette difficulté :
-l'apprenant confond le nom avec le verbe (*import Oo/ to import oO, a record Oo/ to record oO),*
-les mots transparents engendrent des hésitations et des erreurs comme *bronchitis 010* (Deschamps 2003 : 41),
-le rôle des suffixes non neutres est souvent incompréhensible comme pour *product 10, productive 010, productivity 20100,*
-les mots composés (Watbled, 1996 : 95-96) répondent à une logique mal connue comme *shopping-centre 1020, flying-saucer 2010* avec une inversion des accents lorsque le premier mot joue le même rôle qu'une proposition relative déterminative (*a saucer which flies*).
L'interférence du français à l'intonation montante influe de manière négative sur des énoncés anglais dont le schéma est bien montant dans *« have you met John ? »*, mais descendant dans *« where do you live ? »*. Mais que dire du schéma montant de *« where do you live ? »* si la question est répétée avec insistance ?
Nous rejoignons ainsi les théories linguistiques de la nativisation (Andersen 1983 *in* Ellis 1994 : 379) et surtout de l'interlangue, de la « fossilisation » (Selinker 1972-Corder 1976 *in* Ellis 1994 : 351-353). Ces processus mènent à la création de systèmes linguistiques indépendants de ceux de la langue cible.
« Les déviations d'un étranger proviendraient toutes de différences entre les systèmes phonétiques et phonologiques de la L2 et de la L1 » (Laver 1994 : 79).
Cette situation est rendue plus délicate par le degré de maturité des apprenants.

1.2 La réceptivité

Les positions des chercheurs divergent totalement sur la réceptivité. Le développement cérébral est semble-t-il déterminant, car la plasticité des jeunes apprenants serait facilitatrice, et la latéralisation hémisphérique plus aboutie à la puberté serait source de gênes pour l'acquisition phonologique (Singleton 1989 : 174-175). L'apprenant jeune accède facilement à la phonologie mais ne peut pas conceptualiser, l'apprenant plus mûr peut, lui, conceptualiser, mais est moins performant sur le plan phonologique. Autant dire que la tâche des enseignants du collège est difficile dans la mesure où ils accueillent justement leur public à la pré-adolescence. Tout va donc dépendre du vécu précoce de chaque apprenant.
Autre conflit problématique, le triangle apprenant-enseignant-savoirs.

1.3 Le triangle élève-enseignant-savoirs

L'approche cognitiviste a eu pour effet de privilégier la relation apprenant-savoirs. Mais les deux autres dimensions du triangle, l'enseignant-savoirs et l'enseignant-apprenant sont anormalement négligées.
Guiora (*in* Singleton 1989 : 197) explique que l'apprentissage d'une langue mène à un processus d'assimilation d'un ego à un autre : ceci est d'autant plus amplifié que l'apprenant est invité à imiter systématiquement le modèle phonologique de son professeur afin d'être reconnu dans sa démarche. Cette dimension psychologique et son influence sur la personnalité de l'apprenant, est semble-t-il, profonde selon Krashen (1988 : 35).
A ce problème d'enseignant s'ajoute celui des matériaux complexes.

1.4 Des matériaux peu adaptés

L'approche communicative privilégie les documents authentiques en corrélation avec le niveau des apprenants. La mise en place de compétences précises propres au CECRL en collège, influe sur les documents souvent dépourvus d'aides phonologiques, l'objectif majeur étant la maitrise de telle ou telle compétence en vue d'atteindre tel ou tel palier (A2/B1). La priorité donnée aux savoir faire néglige indirectement les savoirs que sont phonétique et phonologie. Les nouvelles technologies accentuent cette orientation, car l'authenticité des documents est source d'obstacles : une prédominance de l'écrit et, si le document est oral, une fréquente américanisation déstabilisante. Apprendre une nouvelle langue signifie adopter progressivement une nouvelle conscience linguistique (Piaget 1964 : 104 à 197).
Nous le constatons, la réalité de la dimension phonétique et phonologique en didactique de l'anglais est peu satisfaisante. Cette situation est aggravée par de multiples causes scientifiques et institutionnelles.

2. Les causes scientifiques et institutionnelles

Au niveau du phonème, le concept est loin de faire l'unanimité au sein des écoles linguistiques.

2.1 Le phonème

Une unité distinctive

La première, relève d'une unité phonologique distinctive (Ecole de Prague - années 30). Les consonnes sont classées selon des traits distinctifs (le voisement, la nasalité, la stridence, la durée et le lieu d'articulation phonétique du contenu des segments). Cette interprétation complexe se traduit le plus souvent par des activités de discrimination difficilement intégrables aux activités de communication.

Une réalité physique

Jones (1931) définissait le phonème comme « un son important de la langue relié à d'autres sons prenant place dans des séquences sonores particulières » (Hyman 1975 : 60). Cette interprétation structuraliste prend appui sur la substitution afin d'établir la notion de paires minimales pour aboutir à un inventaire des phonèmes. Cette interprétation du phonème comme réalité physique se traduit pas des activités de discrimination également très axées sur la forme physique forcément découplée du sens. Nous sommes toujours dans la dimension formaliste structuraliste.

Une réalité psychologique

Pour Courtenay (Twadell 1935 *in* Hyman 1975 : 72), « le phonème est une réalité mentale évoquant l'intention du locuteur ou l'impression de l'interlocuteur, ou les deux ». La phonologie générative innéiste s'appuie sur une entité psychologique supposant une pré-programmation basée sur des universaux innés. Sur le plan didactique, le repérage du ton et de l'accent peuvent traduire des sentiments, des attitudes, des états psychologiques précis permettant la construction du sens. Nous sommes davantage dans la perspective interprétative de la construction du sens.
Les fondements didactiques semblent aussi contradictoires sur ce plan.

2.2 Des fondements didactiques contradictoires

La linguistique structurale (audio-orale et audio-visuelle) incarne l'aspect formel de la phonétique et occulte souvent le sens (Rolland 2004 : 128-131). La faiblesse de ces théories est que l'on privilégie la forme physique en négligeant la construction du sens.

La théorie cognitive vise à se centrer sur la connaissance. Deux perspectives divergentes sur l'apprentissage en découlent, l'interactionnisme et le constructivisme. L'interactionnisme révèle des fondements contradictoires à la fois basés sur ce qui est inné et sur ce qui vient de l'environnement. Le constructivisme réfute ce qui est inné et privilégie l'action progressive de l'organisme sur le milieu.

Nous avons une juxtaposition de théories d'apprentissage antinomiques.

Les méthodologies issues des recommandations officielles traduisent ce malaise.

2.3 Des orientations institutionnelles conflictuelles

Les années 50 (Narcy-Combes M.F. 2005 : 32 à 41) sont celles des méthodologies directes et actives. L'apprentissage s'avère chaotique avec des codes antinomiques (phonétique et graphique) sources de confusions et de blocages.

Les années 60 voient l'avènement de l'approche structuraliste. Le volet phonologique est abordé par des exercices structuraux mécaniques. Mais les dialogues proposés sont artificiels, la compréhension et la réutilisation ne sont pas garanties, la langue est réduite à des structures dénuées de sens, la phonétique est omise, la phonologie s'acquiert par l'imitation, l'apprenant répète mais ne construit pas du sens.

Les années 80 mettent en exergue l'approche communicative de première génération et les notions-fonctions. La langue n'est plus le sujet formel de l'apprentissage, mais un outil significatif pour communiquer. On privilégie davantage les situations de communication en partant des besoins langagiers des apprenants. La notion d'enseignement à partir de l'enseignant disparaît au profit de la notion d'apprentissage centré sur celui qui apprend. Mais les matériaux proposés restent sous l'emprise du structuralisme. Si le sens est privilégié, la forme phonologique est omise. Cette approche, privilégiée au départ pour les adultes, est moins adaptée aux collégiens.

Les années 90-2000 enfantent le communicatif de deuxième génération d'obédience constructiviste, énonciative et cognitiviste. La communication reste au centre de l'apprentissage, mais avec des interactions plus libres et donc vécues par l'apprenant. Le transfert se fera ainsi plus facilement. Ce faisant, l'apprenant est conduit à comprendre des concepts fondamentaux par sa propre action : on est dans le CECRL.. La priorité donnée aux savoir faire néglige l'acquisition des savoirs.

Les conséquences

Les pratiques d'antan ont toutes laissé des traces et on assiste, de fait, à une juxtaposition d'approches très conflictuelles. L'apprentissage phonétique se fait par des activités de discrimination phonétique souvent basées sur les paires minimales relevant de principes structuralistes. L'apprentissage morpho-syntaxique, et donc phonologique, se fait par des activités interactives relevant du communicatif agrémenté de la pratique raisonnée de la langue issue, elle, de l'énonciation, sans oublier la compréhension, la connaissance et l'accompagnement méthodologique, que seul le cognitivisme peut apporter. Communiquer n'est pas conceptualiser, le sens ne se construit pas sans la forme et vice-versa. Le volet phonologique a toujours existé, mais sa mise en œuvre n'a pas toujours été judicieusement suivie. L'apprentissage phonologique supposé mis en place au début de l'apprentissage l'est-il vraiment ? La plupart des collégiens découvrent les règles fondamentales pourtant à la base de tout apprentissage. Il semble difficile de faire cohabiter la communication libre non programmable et en accord avec les besoins des apprenants, avec des référentiels programmés.

Comment surmonter toutes ces difficultés à partir de fondements aussi antinomiques que contradictoires ? Ne serait-il pas nécessaire de transcender ce champ scientifique non unifié pour tenter de mieux intégrer phonétique et phonologie en didactique de l'anglais ?

3. De nouveaux fondements théoriques pour faire aboutir la priorité phonologique

Les fondements structuralistes sont intéressants pour le travail phonétique sur la forme, tandis que la psychologie cognitiviste, par l'orientation interactionniste incontournable pour la communication, et l'orientation constructiviste utile pour la conceptualisation et la méthodologie, est appréciable pour une phonologie significative. Il reste que la composante comportementale, mentale, mnésique, émotionnelle complèterait favorablement les fondements traditionnels engendrant trop le cloisonnement problématique entre forme et sens. Les approches intégrant l'éthologie ou science du comportement et la neurobiologie semblent complémentaires.

3.1 Les représentations phonologiques de notre perception

La perception phonologique de la langue étrangère nous amène à des représentations souvent fallacieuses. «L'observation la plus banale devient un prodigieux travail de création neuro-imaginaire. Toute perception est conditionnée par qui nous sommes, et la façon dont nous ressentons le contexte dans lequel elle se situe» (Cyrulnik 1983 : 65). Notre personnalité linguistique et le vécu de l'apprentissage façonnent notre réceptivité. Nous remarquons que les apprenants ne peuvent pas percevoir un stimulus de la même manière, mais les interprètent selon leur expérience antérieure façonnée par la personnalité, la culture, la langue et le vécu scolaire de chacun (Camilleri et Vinsonneau 1996 : 28-30). Le poids de l'acquis linguistique maternel est lourd (Troubetzkoy 1986 : 66). Ce phénomène de nativisation inévitable, sera fructueux s'il est pris en compte par l'enseignant. Il sera mis en évidence et va permettre de prendre appui sur des repères connus de l'apprenant pour lui faire comprendre le décalage. L'expérience antérieure comporte ainsi une dimension sociale, comportementale et humaine permettant de mieux structurer le développement psycholinguistique de l'apprenant (Laborit 1994 : 138-139). Mais il faut intégrer la modification du système de représentations phonologiques du sujet qui engendre un conflit avec ce qui constituait jusqu'alors sa vision du monde accompagnée d'une véritable destruction cognitive et d'une déstabilisation affective. Les neurobiologistes insistent sur le handicap d'une certaine immaturité cognitive des apprenants qui est dû au développement lent et progressif du néo-cortex lié au raisonnement, et qui doit être compensé par la prise en compte de la puissance du cerveau limbique émotionnel chez les jeunes. Une dimension affective bienfaitrice permet de mieux structurer le développement cognitif et on en arrive à la notion d'intelligence émotionnelle, voire de quotient émotionnel (Goleman 1997 : 14). L'empathie de l'enseignant (Goleman 1997 : 129) permettra d'anticiper les charges émotionnelles négatives comportant des facteurs anxiogènes liés à l'apprentissage. Réciproquement, les apprenants pourront déchiffrer des signaux non verbaux, comme le ton de la voix, les gestes, les mimiques (Goleman : 1997 : 129), pour traduire l'input.

Le problème du décalage phonologique inhibiteur pour l'apprenant devrait être en partie résolu par les processus associatifs.

3.2 Les processus associatifs

Notre vécu est fait d'images mentales que nous gardons. Si cette donnée pose problème pour le passage de la L1 à la L2, le même processus peut être exploité en prenant appui sur un vécu d'apprentissage formateur. « La personnalité d'un apprenant est forgée par la pérennité de schémas corporels dans le temps et de l'utilisation du langage comportant des processus associatifs véhiculant des images mentales ancrées en chacun d'entre nous », nous dit Laborit (1994 : 121). Celui-ci insiste sur la juxtaposition de plusieurs processus dans l'apprentissage qui permettent, grâce à l'état conscient, de focaliser l'attention, d'automatiser certains mécanismes qui vont devenir inconscients à leur tour. Ces processus associatifs permettent de

manipuler des images qui peuvent être différentes selon tel ou tel enseignant, tel ou tel public, et ce, pour le même phonème. Un mot nouveau capté dans l'input sera inféré au niveau du sens par le contexte en prenant appui sur le connu (images mentales pérennes) pour en arriver à l'inconnu : cette inférence peut être lexicale ou morpho-syntaxique et phonétique ou phonologique (Bailly 1998 : 132). Les mots précités au premier paragraphe (*name, hat, basket, care, talk, watch, many, language, grammar, total, old, shop, corner, move, money, world, woman, women, policeman, lesson, wine, sit, machine, thirsty, fire, Yorkshire, serious, possible, pencil, bead, break, head, hearth et heard)* seront inférés par rapport au contexte (éléments syntaxiques ou synonymie) pour en dégager le sens, puis ils seront chacun associés au mot garant du phonème impliqué et qui aura fait l'objet d'une récapitulation en début d'année (*ten, six, green, cat, car, dog, four, look, two, shirt, one, water* pour les voyelles, *beer, eight, chair, five, cow, boy, boat, poor* pour les diphtongues, *ball, door, fat, girl, hi, key, colour, mouse, nuight, pen , red, sun, tea, van, white, yes, zoo, morning, shoe, French, television, bridge, three, father* pour les consonnes). Chaque phonème sera ainsi représenté par une affichette illustrée (6è) ou un mot simple référent (à partir de la 5è) et pourra être accompagné du symbole phonétique. Ces exemples montrent la possibilité, lors de l'apprentissage, de mener un travail à la fois sur le sens et la forme. Par la suite, ces mots pourront être repérés, par leur forme, comme mots porteurs de sens lors de l'écoute d'un document sonore en autonomie, et pourront servir d'appui comme vecteur de sens à tout l'énoncé. Enfin, ces mots pourront être produits oralement. Ce qui donne, dans le temps, un processus alchimique intéressant alternant apprentissage et autonomie, construction du sens et de la forme et vice-versa.

Ceci implique aussi la prise en compte du système sensori-moteur.

3.3 Le système sensori-moteur

Selon un philosophe japonais, Yasuo Yuasa, quand nous intégrons dans notre réflexion sur une question la personne qui la pose et le processus par lequel elle la pose, cette question reçoit une vie et une signification nouvelles (Varela : 1993 : 63). C'est tout le problème d'une contextualisation d'accompagnement de l'apprentissage phonologique qui est en jeu.

La latéralisation des hémisphères cérébraux, source de problèmes pour l'acquisition phonologique, suppose la mise en place progressive d'une complémentarité fonctionnelle : le gauche est l'apanage du verbal, de la perception et la production des sons du langage tandis que le droit est plus concerné par le rythme, les relations spatiales, le visuel, le non verbal, la mémorisation (Ginet 1997 : 63).

Solliciter seulement le canal sensoriel auditif simplement revient à bloquer l'apprentissage : ceci rejoint d'ailleurs la théorie du crible phonologique de Troubetzkoy qui constate notre surdité aux sons de la langue étrangère. La mémoire auditive est éphémère lorsqu'elle ne concerne que la phonologie, car elle ne prend appui que sur la forme et non sur le sémantisme, mais s'avère plus efficace à plus long terme si un fond sonore (musique et chanson) l'accompagne, car dans ce cas, le sens aide (Baddeley 1992 : 68).

Solliciter le canal sensoriel visuel est incontournable : il serait le principal régulateur de la communication en cumulant deux fonctions, celle de la vision, et celle du regard. Il implique l'attention, la catégorisation et renforce la cognition et la mémorisation. Le non verbal, les gestes, les mimiques, les mouvements de lèvres, d'yeux et de tête de l'enseignant, de même que les affichettes, les illustrations ou symboles visuels vont contextualiser l'apport phonologique. Des affichettes illustrant un objet, chiffre ou animal représentant un mot porteur d'un phonème, des claquements de doigts pour une syllabe accentuée, une numérotation par les doigts pour mémoriser les déplacements d'accents (*product, productive, productivity* 123), des mouvements de bras visibles pour les schémas intonatifs enrichiront l'imagerie mentale. La mémoire imagée implique la mémoire sémantique et la mémoire lexicale : « l'image doit passer en mémoire sémantique pour être interprétée avant de trouver

en mémoire lexicale le mot adéquat ; ce double codage explique la supériorité de la mémoire imagée » (Lieury 1997 : 36-42).
Solliciter enfin le canal sensoriel de la motricité et le domaine kinesthésique est capital. Un enseignant qui mime et s'exprime par des gestes et qui demande à son public d'en faire autant en silence lors de l'apprentissage améliorera la mémorisation : « une fois que le mot et le geste sont associés, il est possible de retrouver le mot en refaisant le geste ; les gestes seraient la réplique de la mémoire verbale » (Williams 1986 : 158). La représentation mentale de certains sons, comme par exemple, le /h/ produit en soufflant, bouche ouverte, sur la paume de la main marquera le public réfractaire. De même, placer ses doigts sur sa gorge vibrante ou pas pour mesurer la différence entre les consonnes dentales fricatives, soit sourde (*cloth*), soit sonore (*clothes*), permettra de mieux comprendre pour chacun l'existence des cordes vocales. Faire cliquer des doigts sur les syllabes accentuées, faire monter ou descendre le bras selon le schéma intonatif par toute la classe relève aussi de la même logique.
Le domaine kinesthésique, c'est aussi celui des émotions. L'impact sur une motivation affective de type intrinsèque (Thill 1997 : 377) est capital, de même que l'est la mémoire affective épisodique (Delannoy 1994 : 61). Cette mémoire est particulièrement fulgurante et aura des prolongements à long terme (Goleman 1997 : 39). Voir son enseignant mimer et mimer à son tour donne un côté ludique et émotionnel à l'apprentissage qui est mieux vécu et ainsi plus efficace.
Il résulte, de cette approche, une synchronicité des canaux sensoriels qui est bénéfique et utile car « une sensorialité en déclenche une autre grâce au lien établi par l'affectivité » (Trocmé-Fabre 1992 : 79). La dimension affective se trouve en synergie avec la dimension cognitive (Rolland 2003 : 99).
Cette approche sensori-motrice concerne l'apprentissage, c'est-à-dire la gestion de l'input et la phase de reproduction ; elle assure la contextualisation, la compréhension, la cognition, la conceptualisation, la mise en forme, la mémorisation, mais elle doit être délaissée pour déboucher très vite sur plus d'autonomie et une communication effective impliquant le passage du sens à la forme (Ellis 2003 : 113). La compréhension par autrui, c'est-à-dire le sens, sera l'objectif majeur et non plus la correction de la forme.

3.4 D'une nécessaire alchimie théorique à une pratique plus cohérente

L'apprentissage phonétique et phonologique implique obligatoirement la maîtrise de la forme physique que le structuralisme (par les traits distinctifs et les paires minimales) et la phonologie générative (par la phonologie segmentale et supra segmentale) peuvent apporter, tout en reconnaissant une dimension psychologique intéressante relayée par les environnementalistes : encore faut-il s'assurer que le sens ne soit pas négligé en y adjoignant de nouveaux fondements comportementaux et neuroscientifiques comme les processus associatifs et sensori-moteurs. De même, le cognitivisme constructiviste, agrémenté de la linguistique de l'énonciation, apporte sa contribution à cette alchimie complexe en privilégiant le sens et la conceptualisation. Mais y intégrer une approche formaliste judicieuse, sauvegarder la dimension affective impliquant l'enseignant et le choix des matériaux (virelangues, comptines, *chants*, chansons, réclames vidéos ou clips, reportages, cédéroms), privilégier l'oral et les supports sonores ou audio-visuels pour l'apprentissage phonologique, nous semble primordial.
Communiquer, pour des apprenants, signifie partir de leurs acquis, de leur expérience antérieure, et donc de leurs besoins, par des évaluations diagnostiques de début d'année de formation pour programmer ensuite un minimum de savoirs phonologiques transmissibles savamment intégrés à des activités de communication mêlant apprentissage/autonomie et forme/sens et vice-versa. C'est à partir d'un input authentique (document sonore, audio-visuel ou informatique) ayant fait l'objet d'un travail anticipatoire et exploité chemin faisant avec la méthodologie adéquate (inférence lexicale/syntaxique menant à une autre inférence

phonétique ou phonologique) que l'alphabet phonétique international sera progressivement dévoilé de façon contextualisée (illustrations), que les paires minimales seront exploitées chemin faisant pour des phonèmes et mots prêtant à confusion, que le rythme du mot, mais aussi des énoncés et l'intonation seront maîtrisés, tout en préservant la communication qui sera plus effective par la suite. Entrainer les collègiens à prendre pleinement possession de leur corps par des activités d'expression corporelle intégrant les humeurs et les sentiments ne pourra que favoriser l'éclosion d'une phonologie vécue et ainsi plus réaliste.

Conclusion

La communication est, et doit rester, au centre de l'apprentissage de l'anglais. Il n'est pas question de revenir à des pratiques d'antan privilégiant uniquement l'aspect formaliste de l'acquisition phonétique et phonologique. Il ne faut pas davantage ignorer l'importance de la dimension formelle de la langue apprise. La difficulté est justement d'arriver à concilier l'inconciliable.

La communication à visée cognitive très en vogue en didactique institutionnelle doit intégrer la dimension formelle, verbale ou linguistique et ne pas exclure la dimension non verbale et extra-linguistique que l'éthologie et les neurosciences peuvent apporter. Il faut arriver à faire coexister forme, sens, concept, stratégie et comportement, car l'apprenant n'est pas qu'un réceptacle de savoirs, mais aussi un individu. La linguistique structurale et énonciative, l'approche communicative et la psychologie cognitive ont beaucoup contribué à faire mûrir l'apprentissage phonétique et phonologique, mais le comportement, l'expérience, l'acuité sensorielle et émotionnelle du sujet qui apprend doivent aussi être prises en considération.

Certes, il est difficile de mesurer la dimension comportementale, expérimentale et émotionnelle de l'apprentissage phonologique, mais cela ne doit pas nous empêcher de postuler certains principes, car les conséquences de ces principes sont quant à elles bien visibles. C'est ce qui fait dire, non sans humour, à P. Kiparsky, cité par le phonéticien P. Carr (1993 : 162) que ce débat se compare à « la recherche d'un tigre dans de hautes herbes : ce n'est que quand il bouge que nous pouvons l'identifier ».

BIBLIOGRAPHIE

CYRULNIK B. (1983)
Mémoire de singe et parole d'homme. Paris : Hachette.
GOLEMAN D. (1997)
L'intelligence émotionnelle. Paris : Laffont.
LABORIT H. (1994)
La légende des comportements. Paris : Flammarion.
THILL E. (1997)
Motivation, émotion, attention et concentration. Paris : Vigot.
VARELA F., E. THOMSON et E. ROSCHE. (1993)
L'inscription corporelle de l'esprit. Paris: Seuil.

A faire apparaître sur le site

ADAMCZEWSKI H. et D. KEEN. 1973. *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain.* Paris : Colin.
BADDELEY A. 1992. *La mémoire humaine, théorie et pratique,* Grenoble : PUG.
BAILLY D. 1998. *Les mots de la didactique des langues,* Paris : Ophrys.
CAMILLERI C. et G. VINSONNEAU 1996. *Psychologie et culture : concepts et méthodes.* Paris : Colin.
CARR P. 1993. *Phonology.* Londres : Macmillan.

DELANNOY C. 1994. *Une mémoire pour apprendre.* Paris : Hachette.
DESCHAMPS A. 1994 *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit, phonétique et orthographe de l'anglais,* Paris : Ophrys.
DUCHET J.L. et M. FRYD 1998. *Manuel d'anglais pour les concours.* Paris : Didier.
ELLIS R.1994. *The study of second language acquisition*. Oxford : OUP.
-2003. *Task based language learning and teaching*. Oxford : OUP.
GAONAC'H D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.
HYMAN L. 1975. *Phonology : theory and practice.* New York : Holt.
KRASHEN S. D. 1988. *Second language acquisition and second language learning.* Londres: Prentice Hall.
LASS R. 1984. *Phonology, an introduction to basic concepts*. Cambridge : CUP.
LAVER J. 1994. *Principles of phonetics.* Cambridge : CUP.
LIEURY A. 1997. *Mémoire et réussite scolaire.* Paris : Dunod.
NARCY-COMBES M.-F. 2005 *Précis de didactique.* Paris : Ellipses.
PIAGET J. 1964. *Six études de psychologie*. Paris : Folio Denoël.
ROACH P. 2000. *English phonetics and phonology.* Cambridge : CUP.
ROLLAND Y. 2003. *L'anglais à l'école. Guide Belin de l'enseignement.* Paris : Belin.
-2004. *La difficile émergence d'une cohérence en didactique des langues par l'éclectisme théorique et la multiplicité de conflits d'interprétation.* ASp 45-46. Bordeaux.
SINGLETON D. 1989. *Language acquisition : the age factor.* Londres : Multilingual Matters.
TROCMÉ-FABRE H. 1992. *J'apprends, donc je suis*. Paris : Éd. d'organisation.
TROUBETZKOY N.S. 1986. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
WATBLED J.P. 1996. *La prononciation de l'anglais.* Paris : Nathan
WILLIAMS L. 1986. *Deux cerveaux pour apprendre.* Paris : Éd. d'organisation.

Yvon Rolland est maître de conférences à l'IUFM et à l'Université de la Réunion. Il est auteur d'une thèse de doctorat sur la dénativisation phonologique en apprentissage de l'anglais, d'un guide didactique pour l'enseignement de l'anglais à l'école (Belin, 2003) et d'un ouvrage sur l'épreuve préprofessionnelle au CAPES externe d'anglais (Belin supérieur 2007).

Yvon Rolland
5 allée des pamplemousses
97417 La Montagne
télephone 0262239268
y.roll@wanadoo.fr

IUFM de la Réunion
allée des aigues marines
Bellepierre
97487 Saint Denis cédex
yvon.rolland@reunion.iufm.fr