

L'enseignement de la prononciation dans l'école immersive. Perspective historique et innovation

Sílvia Llach, Jordi Cicres i M. Dolers de Ribot
Institut de Recherche Éducative, Université de Gironne

1. INTRODUCTION

Avec l'arrivée de nouveaux élèves issus de familles immigrées et qui, par conséquent, n'ont pas le catalan comme langue familiale, dans la majorité des écoles du Principat la situation actuelle a connu une grande transformation au cours des dernières décennies. De façon comparable, dans les écoles immersives ou bilingues de Catalogne Nord, la majorité des élèves n'ont pas non plus le catalan comme première langue. Cette situation rend nécessaire l'enseignement de la prononciation de la langue véhiculaire des écoles et des collèges immersifs.

Historiquement, divers modèles ont été proposés pour étudier les productions linguistiques de ceux qui apprennent une langue. Parmi les modèles qui ont eu le plus de répercussions, le premier est l'analyse contrastive, proposée dans les années 1940 par des auteurs comme Fries (1945), Weinreich (1953) et Lado (1957). Ce modèle était basé sur la croyance que les apprenants d'une langue étrangère commettaient des erreurs sur les aspects de la grammaire (à tous les niveaux, depuis la phonétique et la phonologie jusqu'à la pragmatique) où la langue maternelle différait de la langue objet d'apprentissage. Selon ces modèles, à partir de la comparaison des différences formelles entre la langue maternelle et la langue visée, on pouvait prédire les erreurs que commettraient les étudiants et, par conséquent, les éviter par une formation spécifique. Malgré cela, la réalité dans les classes démontrait que la majeure partie des erreurs que commettaient les étudiants ne pouvaient s'expliquer *seulement* par interférence avec la L1.

Le second grand modèle, l'analyse d'erreurs, essayait de résoudre les insuffisances de l'analyse contrastive. Il fut proposé par Corder (1967) et portait de l'analyse des productions linguistiques réelles des élèves. L'objectif était de détecter les erreurs, de les classer et d'en chercher les causes possibles. À partir de là, l'enseignant pouvait établir différentes stratégies de correction.

Finalement, le troisième grand modèle, l'analyse de l'interlangue (Corder, 1967, 1971; Selinker, 1969, 1972; Nemser, 1971; Porquier, 1975), qui est celui perdure encore aujourd'hui, part également des productions linguistiques réelles des étudiants mais considère le processus d'apprentissage comme un *continuum* au cours duquel l'étudiant d'une langue étrangère passera par diverses étapes tout au long de son processus d'apprentissage. D'une certaine manière, il étudie l'*idiolecte* de l'étudiant, qui a pour caractère d'être à la fois systématique et variable (il se régit par une série de règles que l'étudiant applique avec une certaine régularité mais qui changent à mesure que le processus d'apprentissage évolue).

Dans ce cadre, cependant, la diversité des langues d'origine qui se rencontrent dans les classes fait qu'il soit nécessaire d'établir une stratégie à suivre pour enseigner n'importe quel aspect en relation avec le domaine de la langue. Dans ce cas nous nous centrerons sur l'étude des sons.

2. LES SONS DES LANGUES

Si l'objectif que nous poursuivons est l'enseignement et l'apprentissage des sons d'une langue, une première question qui peut être posée est de voir quels sont les sons les plus faciles du point de vue de l'articulation et de la perception (et par conséquent, qui présenteront moins de problèmes pour ceux qui apprennent) et quels sont les plus difficiles (donc ceux qui présenteront le plus de difficultés spécifiques).

Dans le tableau 1 (Llach, 2010), qui utilise la base de données UPSID (elle fait inventaire des phonèmes de 450 langues représentatives de la diversité linguistique mondiale), il est indiqué le nombre de langues de la base qui partagent chacun des phonèmes du catalan. Ces phonèmes les plus habituels seront ceux qui présenteront le moins de problèmes, puisque le fait qu'ils soient présents dans un grand nombre de langues est le signe qu'il s'agit de sons bien caractérisés du point de vue de leur facilité productive et de leur efficacité perceptive. Parmi les voyelles, on observe que les voyelles moyennes et la voyelle neutre sont plus complexes que les voyelles cardinales (i, a, u). De la même manière, on observe aussi que les versions sonores des phonèmes obstructifs (occlusifs et fricatifs) sont plus rares que les versions sourdes. À partir de l'observation de ces données, il est également facile d'en déduire que les prin-

Sílvia Llach, Jordi Cicres et M. Dolers de Ribot sont professeurs à l'université de Gironne et chercheurs à l'Institut de Recherche Éducative. Ils participent à un GTR, Groupe transfrontalier de recherche, avec l'ICRESS de l'université de Perpignan. Dans le master de l'UPVD Enseignement et formation, parcours Enseignement bilingue et immersif, ils assurent des cours sur l'innovation et la recherche éducative et sur la didactique des systèmes plurilingues.

cipaux problèmes (indépendamment de la langue d'origine des élèves) se rencontreront dans les phonèmes fricatifs (en particulier les versions sonores), vibrants (le r apicodental), latéraux (surtout le palatal) et dans les

voyelles moyennes. Par contre les phonèmes occlusifs, nasals, graduels et les voyelles extrêmes ne présenteront pas de problèmes

UPSID													
vocal	oclusiva		nasal		fricativa		gradual		ròtica	lateral			
i	393	p	375	m	425	f	180	j	378	r	95	l	174
e	124	b	287	n	160	v	95	w	332	r	91	ʎ	20
ɛ	186	t	439*	ɲ	141	s	196						
a	392	d	291*	ŋ	237	z	62						
ə	76	k	403			ʃ	187						
o	131	g	253			ʒ	61						
ɔ	162												
u	369												

*Inclouen les llengües que tenen aquests sons amb articulacions dentals (com el català) i alveolars (com l'anglès)

Tableau 1. Nombre de langues d'UPSID qui contiennent les phonèmes indiqués dans les colonnes.

Par exemple, les voyelles cardinales sont plus faciles à produire et à percevoir puisqu'elles présentent la configuration articuloire et les caractéristiques acoustiques les plus extrêmes, comme on l'observe sur les images 1 (images de résonance magnétique des voyelles cardinales), 2 (images de résonance magnétique des voyelles moyennes antérieures) et 3 (spectrogramme

des voyelles du catalan). Comme on peut voir sur les images de la figure 1, pour les voyelles cardinales aussi bien l'ouverture de la bouche que le degré d'avancée ou retrait de la langue sont extrêmes. Par contraste, les voyelles moyennes antérieures (figure 2) présentent une ouverture et une position linguale similaires.



Figure 1. Images de résonance magnétique des voyelles cardinales (/i, a, u/).

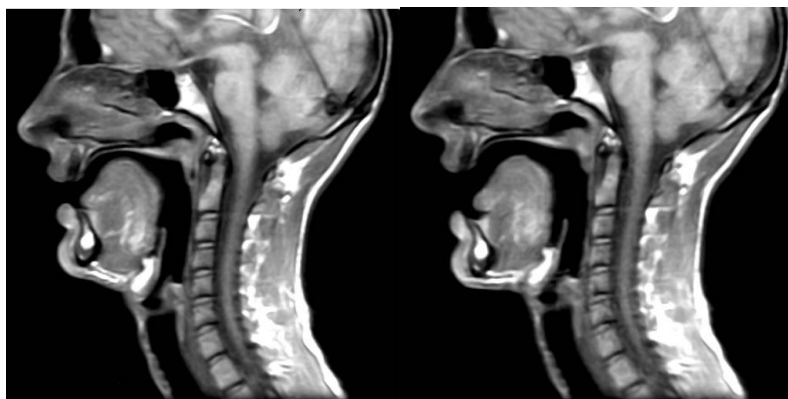


Figure 2. Images de résonance magnétique des voyelles moyennes antérieures (/e, ɛ/).

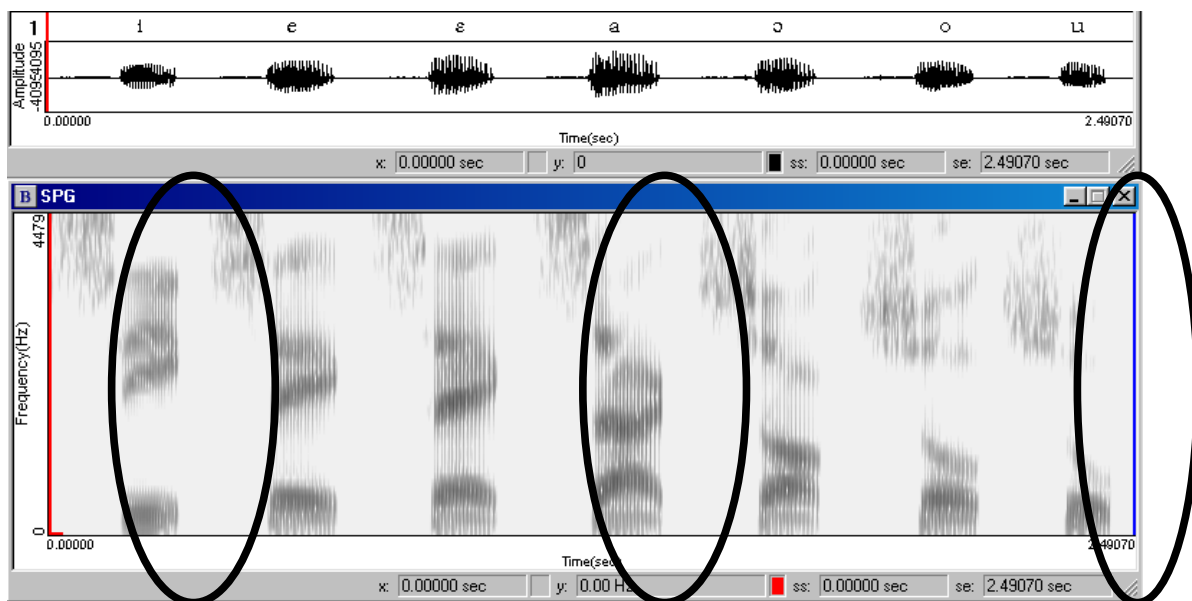


Figure 3. Spectrogramme des voyelles toniques du catalan (de plus à moins antérieures) précédées pour [s]. Les voyelles cardinales sont cernées.
Comme on peut observer, ce sont celles qui se différencient le plus acoustiquement du reste et entre elles.

2. L'ÉCOLE IMMERSIVE

Dans un contexte scolaire avec des élèves de langues maternelles diverses (et très éloignées entre elles), le rôle de l'école est fondamental pour assurer un apprentissage correct de la langue propre du pays sans porter préjudice à l'apprentissage d'autres langues. Ainsi, l'objectif doit nécessairement être de former des enfants ayant un plein contrôle de plus d'une langue. Il y a, par conséquent diverses options: l'immersion, les programmes d'enseignement bilingues ou multilingues, l'enseignement de langues étrangères comme matières, etc.

L'immersion linguistique est un type particulier d'enseignement bilingue. En fait, ce n'est pas le plus courant parmi les modèles éducatifs multilingues, mais il a montré d'excellents résultats dans les pays où il a été appliqué (Serra, 1997; Genesse, 2006). Selon le classement de Fishman (1976) nous trouvons trois grands modèles d'enseignement multilingue:

- 1- Le **modèle compensatoire ou de transition**, qui est destiné aux seuls locuteurs de la langue minorisée, avec l'objectif qu'ils atteignent une connaissance adéquate de la langue dominante, qui est la seule langue véhiculaire de l'enseignement. La langue minorisée finit par disparaître ou bien est reléguée comme une simple matière d'étude.
- 2- Le **modèle du maintien**, qui a pour objectif que seuls les locuteurs de la langue subordonnée puissent la maintenir - de manière secondaire - dans l'enseignement; pour les locuteurs de la langue dominante ce n'est pas une matière d'étude.
- 3- Le **modèle de l'enrichissement** au bénéfice de toute la communauté - et non pas seulement des locuteurs de la langue subordonnée -, a pour objectif que tous les élèves finissent par dominer avec la même intensité les deux langues. Par conséquent les deux langues sont véhiculaires (en proportion diverse) et objets d'étude..

L'immersion linguistique s'inscrit dans les modèles d'enrichissement. Elle commença au Québec dans la décennie 1970 (Lambert et Tucker, 1972). Dans le contexte catalan, les divers modèles d'immersion (voyez Serra, 1997) étaient surtout destinés aux élèves de langue et culture majoritaire, qui ignoraient la langue subordonnée (qui est véhiculaire à l'école). Ils ont toujours un professorat bilingue, et la langue est considérée comme un instrument d'apprentissage (et non comme une simple matière d'étude).

À grands traits, les résultats indiquent (Serra, 1997):

- 1- Que l'on obtient des résultats équivalents à ceux des élèves qui suivent des programmes d'enseignement monolingues en mathématiques et en sciences;
- 2- Qu'à la fin de l'enseignement obligatoire, on obtient des résultats semblables dans tous les systèmes d'immersion;
- 3- Qu'un plus grand usage de la L1 de la part des élèves qui suivent des programmes immersifs n'en améliore pas la compétence, mais par contre dégrade la compétence dans la L2;
- 4- Qu'avec l'immersion les élèves ne perdent pas leur identité ethnique;
- 5- Que l'usage de la L2 des élèves en immersion se limite aux usages "obligatoires" (école, lieux publics), mais pas dans les autres domaines (TV, radio, livres, journaux, cinéma...).

Ces résultats s'expliquent par **l'hypothèse de l'interdépendance** (Cummins, 1979, 1981), qui prévoit que les connaissances dans une langue sont transposables aux autres langues. Par conséquent, le fait que la langue véhiculaire de l'apprentissage soit une seconde langue pour beaucoup d'élèves ne porte pas préjudice à la connaissance de sa première langue, à condition qu'ils en aient une exposition suffisante (à la maison, à la télévision, avec les amis... et aussi à l'école, où elle est au moins une matière d'apprentissage).

3. L'ENSEIGNEMENT DES SONS DANS LES MODÈLES IMMERSIFS

L'apprentissage des sons d'une seconde langue est une tâche cognitivement complexe et pas toujours complètement réussie. Cette complexité s'explique par une série d'éléments en relation entre eux: la perception catégorielle, l'interférence phonétique et la structure phonologique.

A grands traits, la perception catégorielle explique que dans le processus d'audition nous ne percevons pas les différents sons du parler (qui sont différents acoustiquement) comme des éléments indépendants, mais que nous les classons en groupes abstraits qui correspondent aux phonèmes de la langue. Ce fait est en relation directe avec les processus d'interférence phonétique, qui ont été expliqués à partir des concepts de surdité phonologique et de crible phonologique (Polivanov, 1931; Trubetzkoy, 1939). La surdité phonologique fait référence au fait qu'un parlant ne peut percevoir (il est *sourd*) les phonèmes des langues étrangères qui diffèrent sous l'angle de sa langue maternelle. Le crible phonologique, à son tour, explique que les parlants, lorsqu'ils entendent un son d'une langue qui n'est pas native, le *filtrant* à travers un crible et le classent dans une des catégories du système phonologique de sa L1.

Si nous nous situons dans deux environnements d'apprentissage du catalan, nous pouvons préciser ces conditionnements. En Catalogne Nord, le français est la langue habituelle et le catalan est la langue véhiculaire de l'école immersive. En Catalogne Sud, le castillan est souvent la langue habituelle et le catalan la langue véhiculaire de l'école (nous n'avons pas le décompte des cas de locuteurs catalans monolingues). Donc, quand le catalan entre en contact avec l'autre langue nous avons quatre possibilités de contact de sons.

- Tout d'abord, lorsqu'il y a des sons identiques en catalan et en français/castillan; cette situation ne génère aucun type de problème, ce qui ne pourra pas se dire des trois possibilités restantes.

- En second lieu, lorsqu'il existe des sons en catalan sans équivalents en français/castillan. Pour le français, il s'agit des sons latéraux palataux (/ʎ/) et du r battant (/r/) et vibrant (/r̄/). Pour le castillan, ce sont les deux voyelles moyennes ouvertes (/ɔ/, /ɔ̄/) et les versions sonores des fricatives (/β/, /β̄/, /β̄̄/). Ce second point sera un des défis les plus difficiles de l'apprentissage: arriver à créer de nouveaux "espaces" pour de nouveaux phonèmes dans un système d'applications fermé. Pour y arriver, l'élève devra percevoir et isoler convenablement le nouveau segment, l'articuler de forme spontanée, apprendre grâce au lexique tous les mots qui le contiennent, et découvrir s'il y a un quelconque processus phonologique de la langue qui fasse que ce segment apparaisse de manière systématique dans tel ou tel contexte.

- La troisième possibilité est qu'il y ait des sons en français/castillan sans équivalent en catalan. Pour le français de sont: la voyelle haute labialisée /y/ (*rue*), les voyelles moyennes antérieures labialisées /œ/ (*bleu*) /ø/ (*heure*), la voyelle basse postérieure /ɑ/ (*pâte*), les voyelles nasalisées /ɔ̃/ (*quinze*) /ɔ̃̄/ (*on*) /ɔ̃̄̄/ (*sens*) /ɔ̃̄̄̄/ (*chacun*) et le r uvulaire /ʀ/ (*rue*). Pour le castillan ce sont: la fricative interdentale sourde /θ/ (*zapato*) et la fricative vélaire sourde /x/ (*jamón*). Cette situation amène que les sons existants en français/castillan puissent apparaître dans des contextes phonétiques et ortho-

graphiques du catalan qui ressemblent aux contextes du français/castillan (par exemple, dans un contexte de nasalisation, un parlant français émettra une voyelle nasalisée).

- La quatrième situation est qu'il y ait des sons semblables en catalan et français/castillan, mais non identiques. Dans ce cas, les sons existants en français/castillan occuperont les espaces des phonèmes du catalan (par exemple, le r du français occupera probablement les espaces des r du catalan).

Outre cette typologie de base, il faudra tenir compte des différences de distribution de phonèmes existant dans les deux langues que nous étudions, car il y a des sons qui peuvent seulement apparaître dans certaines positions (par exemple, /R/ peut apparaître dans n'importe quelle position en français; mais en catalan il y a /r/ et /r̄/, et /r̄/ ne peut apparaître en début de mot).

4. MODÈLES D'ENSEIGNEMENT

Actuellement il existe essentiellement cinq grands modèles d'enseignement de la prononciation d'une L2. Il s'agit de la méthode phono-articulaire, de la méthode basée sur la transcription phonétique, de la méthode technologique (ou laboratoire de langues), de la méthode d'oppositions phonologiques et de la méthode verbotonale. Il va sans dire que chaque méthode a ses points forts et ses points faibles, et qu'il est conseillé d'utiliser les aspects les plus utiles selon le style de chaque professeur et de chaque groupe d'élèves.

Quoi qu'il en soit, il est important que l'enseignant se pose quelques questions préalables. L'une des plus urgentes est liée à la variante linguistique et le registre qu'il doit transmettre à ses élèves. Cela dépendra à nouveau de leurs besoins spécifiques mais, dans les cours généraux, il est recommandé d'utiliser la variété dialectale propre de l'enseignant, même si elle ne coïncide pas avec la variété parlée dans le territoire le plus proche du lieu où on réalise le cours, car autrement il serait facile que l'enseignant fasse des erreurs et des incohérences dans l'usage d'une variante qui n'est pas la sienne. Par ailleurs, il est habituel d'enseigner la norme urbaine cultivée de la variante choisie. Il faut malgré tout proposer des échantillons d'autres variantes, autant pour rendre compétents les locuteurs dans la connaissance passive de l'ensemble des dialectes de la langue que pour leur en montrer la richesse.

Un autre aspect que l'enseignant doit tenir en compte au moment de réaliser sa tâche, c'est de comprendre que toutes les erreurs que commettront les étudiants n'ont pas la même importance: ce peuvent être des erreurs qui empêchent ou font difficile la communication, et dans ces cas il faudra agir en accord avec le niveau de maîtrise de la langue par les élèves, ou des erreurs qui n'entravent pas la communication mais qui dénotent un accent étranger, et dans ces cas il ne faudra agir que dans les cours plus avancés.

4.1. Méthode phonoarticulaire

Cette méthode a pour objectif d'enseigner les articulations correctes pour émettre les sons de la L2, de manière à ce que l'apprenti soit conscient de la configuration articulaire qu'il doit arriver à produire pour articuler les sons nouveaux. La description de la position des organes

articulatoire (surtout la langue) se fait grâce à des images (dessinées ou obtenues avec les techniques des rayons x, de l'échographie ou de la résonance magnétique), à des vidéos des lèvres, à la description ou à des palatogrammes: en catalan il existe la plateforme *les sons*

du *catalan* (1), qui offre ces outils (figures 4 a 6):

(1) <http://www.ub.edu/sonscatala/>.

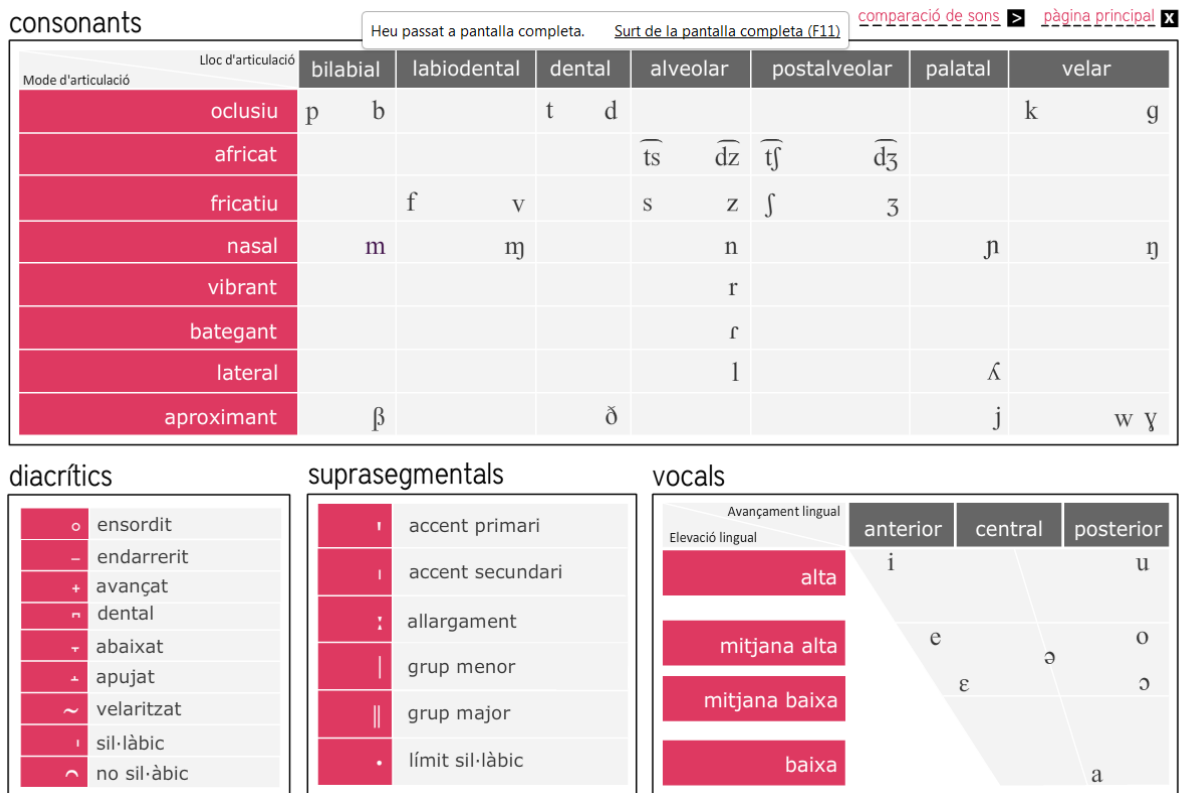


Figure 4. Tableau de l'AFI pour les sons consonantiques et vocaliques du catalan et pour les diacrítics segmentaux et suprasegmentaux.

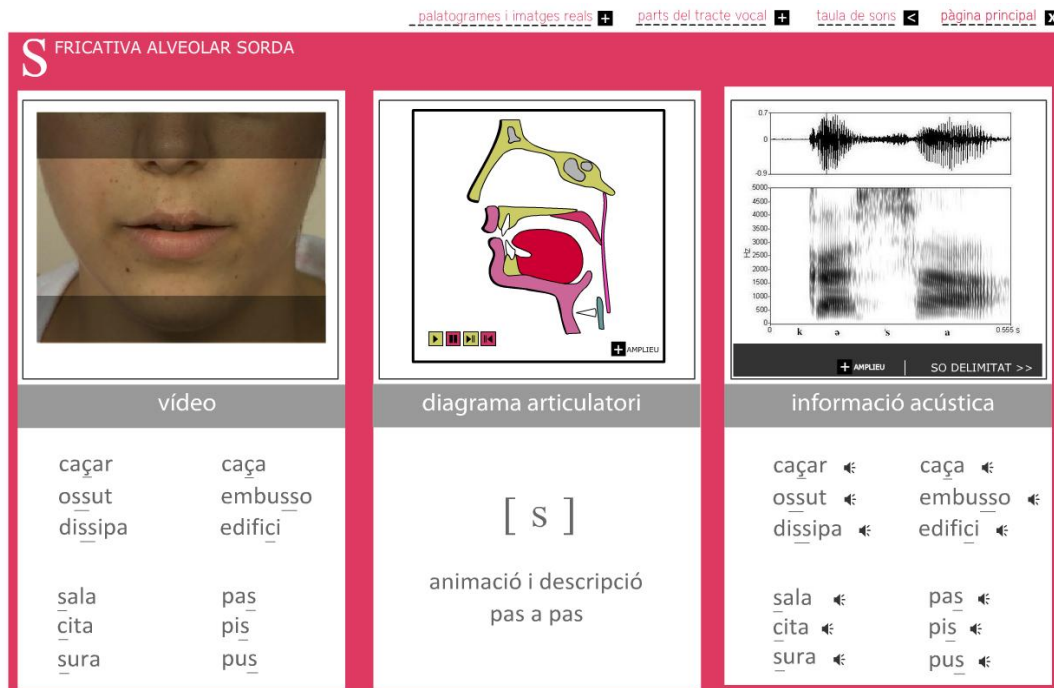


Figure 5. Écran du web avec des vidéos articulatoires, des représentations acoustiques et des exemples du son (écrits et enregistrés).

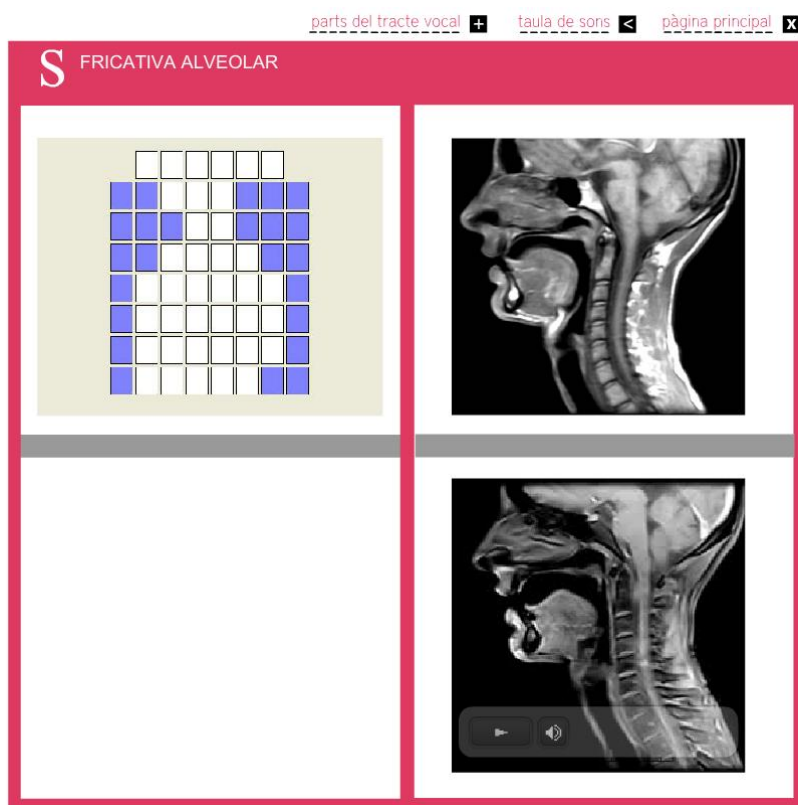


Figura 6. Ecran du web avec un palatogramme, une image et un vidéo de résonance magnétique du son fricatif alvéolaire.

Cette méthode s'imprègne des techniques logopédiques pour corriger les articulations défectueuses. C'est le cas, par exemple, des exercices que aident à 'forcer' une position particulière. Par exemple, le fait de mordre un crayon facilite la palatisation; ou le contact de la zone extérieure des cordes vocales avec les doigts permet d'améliorer le contrôle des sons sourds et sonores. On utilise aussi des moyens visuels (miroirs, images, animations) qui permettent à l'élève d'observer les positions des différents organes articulatoires et, par conséquent, rendent plus facile l'imitation consciente.

Cette méthode présente des problèmes évidents: tout d'abord, l'usage de descriptions et d'images articulatoires suppose des connaissances et une maîtrise de la phonétique articulatoire qui la font inadaptée à des débutants non experts en linguistique. De plus, des facteurs fondamentaux dans l'apprentissage des langues sont négligés: tous les aspects liés aux phénomènes de la coarticulation, la phonétique combinatoire et la prosodie. Elle ne tient pas non plus compte la discrimination auditive, aspect indispensable et préalable à la prononciation correcte des sons d'une L2.

4.2. Méthode basée sur la transcription phonétique

L'usage des transcriptions phonétiques grâce à des alphabets spécifiques (l'alphabet phonétique international

ou d'autres variantes moins complètes) est une méthode alternative. Mais elle demande au préalable des connaissances très élevées en phonétique, qui en rendent énormément difficile l'usage avec de jeunes élèves ou des non experts en linguistique. De plus, l'introduction du code écrit produit normalement un recul dans l'expression orale; c'est pour cela que ce système devrait être écarté dans l'enseignement primaire.

4.3. Méthode technologique (laboratoire de langues)

Avec la vogue des nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères diverses applications automatiques ou semi-automatiques pour travailler tous les aspects de la langue se sont progressivement introduites. En ce qui concerne la langue orale, on utilise des applications informatiques qui permettent l'enregistrement de la voix de l'élève et la confrontent avec les modèles prononcés par des natifs et préalablement enregistrés. Un programme spécifique évalue divers paramètres de la production de l'étudiant et les compare avec le modèle.

Cette méthodologie a l'avantage qu'elle apporte aux élèves des modèles de langue de natifs mais, par contre, elle laisse la responsabilité de l'apprentissage à l'étudiant et, souvent, celui-ci se voit incapable d'avancer dans son apprentissage sans l'aide de l'enseignant.

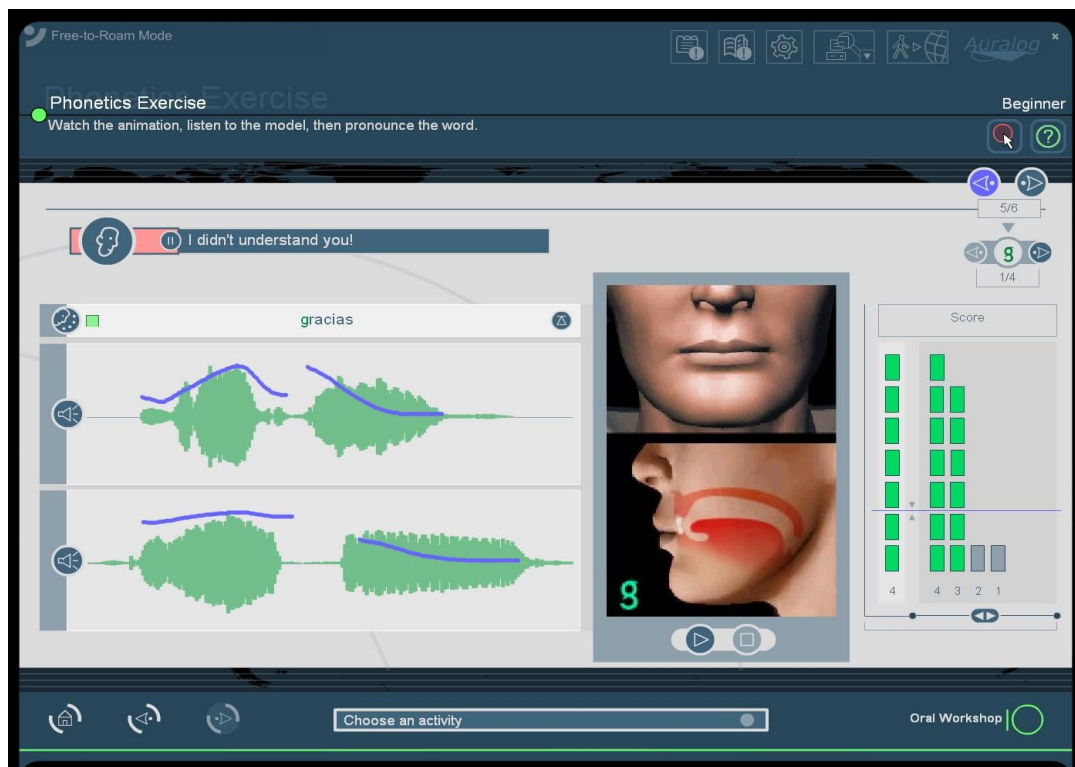


Figure 7. Exemple d'un programme d'apprentissage de l'anglais comme L2.



Figure 8. Exemple d'un programme d'apprentissage de l'anglais comme L2.

4.4. Méthode d'oppositions phonologiques

La méthode d'oppositions phonologiques est issue des théories de Bloomfield, Jakobson et Halle, qui classent les phonèmes en fonction d'une série de traits distinctifs. Le système part de l'audition: il présente à l'étudiant des mots qui ne se différencient que par le son et qu'il faut corriger. Ainsi, quand celui-ci perçoit la différence entre les sons présentés, il sera capable de les reproduire.

Parmi les inconvénients de cette méthode nous trouvons le fait que, comme avec la méthode phonoarticulatoire, il n'est tenu compte ni des facteurs prosodiques, ni des allophones ni les aspects de phonotaxie.

4.5. Méthode verbotonale

La dernière méthode largement utilisée pour l'enseignement-apprentissage d'idiomes est la verbotonale (Dalmau *et al.*, 1985; Renard, 1971; Vuletić et Cureau, 1976). Elle fut mise en place par Petar Guberina pour la réhabilitation de l'audition et du langage de personnes ayant des déficiences auditives ou des troubles du langage, mais elle a été aussi utilisée pour l'enseignement de secondes langues. Sur le fond, elle se propose d'obtenir un apprentissage inconscient du système de sons d'une langue en donnant la priorité à la perception auditive. On donne beaucoup d'importance surtout aux aspects suprasegmentaux (prosodiques): accent, rythme et intonation.

Cette méthodologie part de la conception des étudiants comme "sourds phonologiques" en relation avec les sons de la langue d'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils sont incapables (comme s'ils étaient "sourds") d'entendre un son nouveau d'une langue. De cette façon, tous les sons de la L2 passent à travers un "tamis phonologique" et deviennent classés dans l'espace d'un phonème de la L1.

Pour corriger ces effets, la méthode propose des techniques basées sur l'école du modèle et la répétition de la part de l'élève. Pour favoriser la correction phonétique, on utilise diverses méthodes. En premier lieu, on a recours à l'intonation et au rythme pour corriger le timbre (l'intonation ascendante favorise les timbres clairs et la descendante favorise les timbres sombres) et la tension, c'est-à-dire la force articulatoire nécessaire pour produire un son (les rythmes lents favorisent la relaxation et les rythmes rapides la tension). En second lieu, on prend en compte des variables comme l'accent (les syllabes accentuées favorisent une tension meilleure) et la structure syllabique (il y a une plus grande tension en position de début de syllabe, de mot, de groupe phonique ou d'énoncé). En troisième lieu, il est fait usage de la phonétique combinatoire, situant en positions adjacentes ou proches les sons qui auront une caractéristique articulatoire ou acoustique semblable, afin d'obtenir une perception convenable. Ainsi, les voyelles peuvent aider à corriger les prononciations des consonnes: les voyelles antérieures favorisent la palatalisation; les voyelles postérieures favorisent la vélarisation; les voyelles labiales favorisent la labialisation et les positions intervocaliques favorisent la relaxation des occlusives. De façon similaire, les contextes consonantiques favorisent aussi la correction de problèmes sur les voyelles: les consonantes labiales favorisent les timbres sombres; les alvéolaires les timbres clairs; la semiconsonante palatale favorise la fermeture de la voyelle; les fricatives sourdes provoquent une plus grande fermeture des voyelles, et les occlusives sourdes en favorisent l'ouverture.

Un autre procédé de correction phonétique, la *prononciation nuancée*, consiste à déformer le son que l'élève n'arrive pas à produire correctement par un autre qui aille dans la direction contraire de l'erreur. Ainsi, par exemple, si un élève se trompe dans la production d'une /ɛ/ parce qu'elle est prononcée fermée, le procédé de *prononciation nuancée* devrait consister à offrir à l'élève un modèle avec une /ɛ/ encore plus ouverte, y compris arrivant à une /a/.

Enfin, pour corriger l'intonation, la méthode verbotonale utilise la segmentation progressive et régressive. Elle consiste à segmenter l'énoncé que l'on veut travailler en unités plus petites (ayant un sens) qui conservent une unité rythmique et sémantique, que l'enseignant prononce comme modèles et que l'élève répète. On commence avec la dernière unité (segmentation régressive) ou la première (segmentation progressive), et on en ajoute progressivement. La segmentation régressive est la plus intéressante car les aspects suprasegmentaux (d'intonation et de rythmes) se maintiennent constants.

Finalement, le dernier apport de cette méthode est l'utilisation de filtres acoustiques qui éliminent certains rangs de fréquences pour donner à l'étudiant l'information acoustique la plus adaptée aux objectifs concrets. Ainsi, si on souhaite corriger des aspects d'intonation, il peut être utile d'apporter des exemples filtrés où on ne maintient que les fréquences les plus basses, qui sont celles qui incorporent l'information sur la fréquence fondamentale (la principale relation acoustique de l'intonation).

5. INNOVATION

Il est évident que chaque contexte éducatif (et finalement chaque école) a des particularités différentes et, par conséquent, également des besoins différents. Noguerol (2004) note quatre approches pour enseigner les langues dans un contexte multilingue:

- L'intégration des langues (TIL).
- Apprendre la langue à travers du curriculum (TILC), c'est-à-dire l'intégration de la langue et des diverses matières d'enseignement.
- L'intercompréhension entre les langues.
- La conscience linguistique et l'ouverture aux langues (à partir de la réflexion métalinguistique)

Avec son hypothèse de la compétence sous-jacente, Cummins (1979) met déjà en évidence que certaines connaissances développées dans l'apprentissage d'une langue peuvent être transférées dans la pratique d'une autre langue que l'on a apprise postérieurement. Par conséquent, on ne peut dire que l'apprentissage d'autres langues différentes de la maternelle puissent lui porter préjudice. Il faut donc travailler avec diverses langues mais de forme intégrée, en pratiquant une programmation commune, ce qui implique l'accord de tous ceux qui transmettent les contenus, les attitudes et les valeurs sur les langues.

Les nouvelles orientations posent donc une série de défis:

- l'acquisition d'une culture linguistique qui tienne en compte la diversité linguistique;
- le développement de méthodologies et de stratégies de réflexion sur les langues (comparaison, discrimination auditive, induction de règles, analyse du fonctionnement des langues...);
- le développement des attitudes et des représentations positives de la langue;
- la prise de conscience du rôle identitaire des langues et de leur rôle social.

Il s'agit, par conséquent, de considérer la diversité des langues, aussi bien celles qui sont présentes dans la classe - et tout particulièrement celles des élèves - que celles de l'environnement ou les plus lointaines, pour offrir aux élèves la possibilité d'envisager diverses langues en même temps. Le développement de la compétence plurilingue et interculturelle exige que deviennent présentes dans les classes les langues des élèves, celles de l'environnement, les langues minorisées et y compris les langues plus éloignées, "exotiques" ou inconnues, pour en tirer des enseignements et, également, pour apprendre auprès des personnes qui les parlent.

Le défi est de rendre compatibles la nature des sons, les méthodes d'enseignement, l'option pédagogique d'une école immersive (qui exige que la langue véhiculaire soit le catalan en Catalogne ou en Catalogne Nord) et l'exigence d'aboutir à une compétence multilingue. Il faut donc des stratégies concrètes, au quotidien, pour résoudre ce défi. En voici quelques unes:

- Adopter une stratégie comparative/contrastive. Il faut toujours avoir présent à l'esprit que dans le programme il y a deux ou trois langues. Il faut profiter de toutes les occasions pour mettre en contact les langues, et plus particulièrement les sons.
- Continuer à chercher des activités de langue fonctionnelles, dans le contexte, significatives, mais réservant toujours un espace pour développer la capacité métalinguistique (per exemple, dans un débat, l'observation de la prononciation...).
- Susciter toujours l'expression de commentaires sur les sons (ses propres sons et ceux des camarades).
- Susciter l'autoévaluation et l'autorégulation (dans la production et la connaissance de sons, pour exemple).
- Effacer la limite claire entre les classes de langue catalane et française/castillane, en cherchant des espaces où faire de la didactique intégrée des langues (également des sons).
- Partager la programmation des cours entre les maîtres et programmer ensemble les cours.
- Utiliser la même terminologie pour toutes les langues des programmes d'enseignement.
- Se concentrer sur tout ce qui se ressemble et ne se ressemble pas entre les deux langues.
- Utiliser des vocabulaires partagés pour pouvoir comparer les sons (2).
- Proposer des activités de prononciation de sons.
- Offrir des moyens pour prononcer correctement les sons.
- Proposer des activités d'écoute.

- Réaliser des activités de lecture de textes, de présentations orales.
- Utiliser des activités de changement de langue en classe (un même locuteur ou des conversations dans plus d'une langue entre divers locuteurs).
- Préparer des activités concrètes pour exercer la perception de sons ("Combien de fois entends-tu le son X"; "détecte le nombre de fois où tel son n'est pas prononcé de forme correcte", etc.).
- Écouter des locuteurs de diverses langues et reproduire les intonations.
- Chercher des relations entre des mots par le contenu et par le son.
- Utiliser les jeux sur les mots et d'autres jeux qui suscitent la réflexion métalinguistique.
- S'enregistrer et s'écouter.

En définitive, à travers l'exemple des systèmes de sons, nous voyons que l'école immersive peut regrouper des pratiques appropriées qui garantissent en même temps l'usage du catalan, le respect de la nature des sons et l'obtention d'une compétence plurilingue, et tout particulièrement avec les langues voisines. Dit d'une autre manière: appliquer la recherche actuelle n'est incompatible ni avec une attention aux contenus ni avec un modèle immersif.

6. RÉCAPITULATION ET CONCLUSIONS

Dans cet article nous avons examiné le contexte de l'enseignement des sons du catalan dans les modèles scolaires immersifs (comme c'est le cas de celui de la Catalogne et, en partie, de la Catalogne Nord) et nous avons exposés les principaux modèles théoriques et méthodologiques utilisés en enseignement-apprentissage d'une L2: le phonoarticulaire, le contrastif, le laboratoire de langues et le verbo-tonal. Nous avons vu les avantages et les inconvénients de chaque méthode. Finalement, nous avons présenté une série de propositions qui recueillent les apports de toutes les méthodologies et qui peuvent être utiles dans la vie quotidienne de l'école.

En conclusion, nous parlons d'une *méthode postméthode*, dans laquelle les méthodologies utilisées seront au service des situations concrètes, et non le contraire, où l'enseignement s'adapterait aux exigences de la méthode choisie.

Traduction Joan Becat

(2) Per exemple http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=ct&main_id=3&sub_id=2&datei=sieben.htm.

Referències

- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis". *International Review of Applied Linguistics* 9, 149-159.
- Cummins, J. (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question, and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Cummins, J. (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students" (3-49). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State

University.

Dalmau, M. et al. (1985). *Correcció fonètica: mètode verbo-tonal*. Vic: EUMO.

Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education: An international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury House.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.

Genesee, F. (2006) *Una revisió dels programes d'immersió en francès al Canadà*. *Quaderns d'Avaluació* 6, 56-77.

Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.

Lambert, W. E. i Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.

Llach, S. (2010). "Aprendre els sons del català en un entorn multilingüe: una proposta". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 79-97.

Nemser, W. (1971). "Approximative systems of foreign language learners". En *International Review of Applied Linguistics* 9(2), 115-123.

Noguerol, A. (2004). "Ensenyar llengua en una societat multilingüe". *Perspectiva escolar*, 290, 4-15.

Polivanov, E. D. (1931). "La perception des sons d'une langue étrangère". *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* 4, 79-96.

Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Université de Paris, VIII.

Renard, R. (1971): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.

Selinker, L. (1969). "Language transfer". *General Linguistics* 9, 67-92.

Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10(2), 209-231.

Serra, J. M. (1997). "Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social". *Quaderns per a l'anàlisi*, 9. Barcelona: Horsori Editorial.

Trubetzkoy, N. S. (1939) "Grundzüge der Phonologie", *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*. Traducció al castellà de D. García Giordano en col·laboració amb L. J. Prieto: *Principios de Fonología*. Madrid: Cincel.

Vuletić, B. y Cureau, J. (1976). *Enseignement de la prononciation: le système verbo-tonal: S. G. A. V.; suivi d'un précis de correction phonétique des francophones apprenant l'anglais*. Paris: Didier.

Weinreich, U. (1953). "Languages in Contact: Findings and Problems". *Publications of the Linguistic Circle of New York*, série núm. 1. Nova York.