

# Compétence phonologique<sup>1</sup>

La phonologie est un aspect de l'enseignement des langues qui n'est toujours pas enseigné de manière explicite. De nombreux enseignants manquent de confiance car ils craignent de ne pas être perçus comme fournissant le « bon » modèle, et parce qu'ils n'ont reçu que peu ou pas de formation spécifique. Malgré une augmentation considérable des recherches sur la phonologie :

« ... , la marginalisation de l'enseignement de la prononciation, dont Derwing et Munro soulignaient dans leur article de 2005 qu'elle pouvait avoir des conséquences graves, se poursuit malgré l'intérêt accru des éducateurs pour la prononciation. Dans une publication très récente (2015), les mêmes auteurs relatent une large série d'études qui ont révélé que « les enseignants hésitent à enseigner systématiquement la prononciation » (p. 78), qu'ils ressentent un « besoin d'accéder à plus de développement professionnel » (p.80) et que « les programmes des différents curricula dans lesquels les enseignants travaillaient ne mettaient pas l'accent sur la prononciation » (ibid.) avec des indications vagues et peu utiles le cas échéant » (Piccardo 2016 : 11)

Le CECR 2001 a commencé à aborder ce problème dans la mesure où le texte principal du CECR a fourni une description détaillée des aspects de la phonologie. Dans son analyse préalable à l'élaboration des nouveaux descripteurs de phonologie du CECR, Piccardo a résumé cela comme suit : « La compétence phonologique prend une place importante dans le schéma descriptif du CECR, même si cela ne se traduit pas par une série étendue et précise d'échelles et de descripteurs » (2016 : 7) et « La construction du CECR en relation avec la phonologie est approfondie et suffisamment large pour permettre une révision et une extension des échelles/descripteurs afin de capturer les nouveaux développements et réflexions dans l'enseignement des langues secondes/étrangères » (2016 : 8).

Cependant, l'échelle de phonologie du CECR 2001 n'a pas réussi à opérationnaliser cette construction et était en fait la moins réussie des échelles de descripteurs du CECR 2001 (North 2000 : 248-250), ce qui a incité les enseignants/chercheurs intéressés par la phonologie à la critiquer et à tenter de la compléter (par exemple, Cauvin 2012 ; Frost & O'Donnell 2018 ; Galaczi et al. 2011 ; Harding 2013 ; Horner 2010, 2013, 2014 ; Isaacs et Trofimovich, 2012). Malheureusement, la plupart des solutions qu'ils proposent continuent de faire des distinctions entre les niveaux ou les notes d'évaluation simplement en alternant les adverbes, malgré le fait qu'une telle approche a longtemps été critiquée comme étant trop vague (par exemple, Alderson 1991 ; Champney 1941, North 2000, 2014).

Les principaux problèmes de l'échelle de phonologie du CECR 2001 résidaient dans le fait qu'il s'agissait d'une échelle unique qui confondait les concepts et donnait l'impression que la progression de la compétence signifiait devenir de plus en plus comme un locuteur natif. En particulier, elle suggérait que cette transformation se produisait entre les niveaux B1 et B2, le descripteur B2 étant le suivant: *A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles*. Au niveau B2 et au-delà, l'accent n'était pas du tout mentionné, même si « la plupart des locuteurs de L2, même à des niveaux avancés, peuvent avoir des accents détectables (Moyer 2013) ; penser autrement est irréaliste » (Isaacs

---

<sup>1</sup> Traduit de Piccardo, E. et North, B. (à paraître), "Enriching the scope of language education: The CEFR Companion Volume", Chapter 1 dans North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis R. et Rüschoff B. (dir.), *Enriching 21st century language education: The CEFR companion volume in practice*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

et al. 2018 : 197). De plus, l'expression prononciation et intonation « naturelles » dans ce descripteur suggère fortement celles d'un locuteur natif, alors que l'utilité d'un « locuteur natif idéalisé » comme objectif de l'apprentissage des langues a également été critiquée depuis longtemps (par exemple Byram et Zarate 1996 ; Kramsch 1997) et n'a en fait pas été adoptée dans le CECR. En ce qui concerne la phonologie, comme le soulignent Muñoz et Singleton (2011), beaucoup dépend de la volonté de l'apprenant de ressembler à un « locuteur natif ». Et en outre, « prétendre presque être une personne différente dans chaque langue, dans la poursuite du modèle chimérique du locuteur natif ... conduit à des niveaux élevés de frustration et de sentiments d'inadéquation et à l'évitement consécutif de la langue - même dans les régions qui sont officiellement bilingues (voir, par exemple, Puozzo Capron 2014) » (Piccardo 2019 : 1010). Un tel état d'esprit de monolinguisme multiple, qui a été critiqué dans le contexte canadien par Cummins (2008) comme « les deux solitudes », est antithétique à une perspective plurilingue. La recherche a montré que l'intelligibilité est bien plus importante pour la communication que l'accent (Derwing et Munro 2015) et, par conséquent, la recherche sur la prononciation s'est orientée vers l'examen des facteurs linguistiques qui l'affectent le plus.

La nouvelle échelle de phonologie du CECR, dont la conceptualisation, le développement et la validation sont décrits dans Piccardo (2016), affine et élargit donc la manière dont a été construite l'échelle de 2001, en prenant l'intelligibilité comme facteur principal et en surmontant les problèmes du modèle « locuteur natif ». Il s'agit d'une échelle analytique, composée de trois sous-échelles : la première, *Maîtrise phonologique générale*, est destinée à ceux qui souhaitent une simple mise à jour de l'échelle holistique de 2001. Il existe en outre deux sous-échelles plus détaillées pour *Articulation des sons* et pour les *Traits prosodiques*. Les descripteurs de la *Reconnaissance des sons* ont également été validés, mais n'ont pas été inclus dans l'échelle finale ; ils se trouvent dans les descripteurs supplémentaires de l'annexe 8 du Volume complémentaire. La raison de la création d'une échelle analytique réside dans le fait que, bien que tout soit interconnecté, les principaux éléments impliqués (les sons et la prosodie) doivent être rendus visibles afin que les enseignants et les apprenants puissent prendre conscience de leur contribution égale à l'intelligibilité.

La nouvelle échelle élargit donc le champ de la compétence phonologique par rapport à l'échelle de 2001 et en supprime la notion de locuteur natif, dans le but général de fournir un soutien plus explicite aux enseignants. La compétence phonologique peut être un obstacle, car la communication est filtrée par elle. Les personnes qui ont un niveau de compétence très élevé peuvent encore être pénalisées par leur niveau de compétence phonologique, notamment par un accent perceptible, même si la majorité des utilisateurs/apprenants conservent un accent même au niveau C2 et plus. Ainsi, la nouvelle échelle contribue à la justice sociale en dévoilant ce problème, en réduisant les attentes irréalistes et en encourageant les enseignants à se concentrer sur l'enseignement des éléments de la compétence phonologique afin que leurs apprenants soient clairement intelligibles - à tous les niveaux.

Note : Dans la littérature sur la phonologie, une distinction est faite entre « intelligibilité » (c'est-à-dire la compréhension réelle d'un énoncé par un auditeur) et « compréhensibilité » (c'est-à-dire la difficulté perçue par un auditeur à comprendre un énoncé). Il a été décidé de ne pas appliquer cette distinction académique, significative mais subtile, dans les descripteurs du CECR, afin de ne pas surcharger les enseignants qui doivent déjà s'éloigner de la norme du « locuteur natif ».

## Références

Alderson J.C. A. (1991), "Bands and scores", dans Alderson J.C. A. et North B. (dir.), *Language testing in the 1990s*, Macmillan/Modern English Publications: British Council, Londres, pp. 71-86.



- Byram M. et Zarate G. (1996), "Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context", *Language Teaching*, No. 29(4), 239-43.
- Cauvin E. (2012), « Le CECRL et l'évaluation de la compétence phonologique: point de vue à partir d'un corpus sur l'anglais : Evaluer avec le CECRL », *Les Langues modernes* No. 106(1), pp. 33-40.
- Champney H. (1941), "The measurement of parent behavior", *Child Development* No. 12(2), pp. 131-66.
- Cummins J. (2008), "Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education". *Encyclopedia of language and education* No 5, pp. 65-75.
- Derwing T. M. et Munro M. J. (2005), "Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach", *TESOL Quarterly* No. 39(3), pp. 379-98.
- Derwing T. M. et Munro M. J. (2015), *Pronunciation fundamentals. Evidence-based perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Frost D. et O' Donnell J. (2018), "Evaluating the essentials, the place of prosody in oral production". In J. Volin and R. Skarnitzl (dir.), *Methodology of testing and teaching*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne, pp. 228-59.
- Galaczi E., Post B., Li A. et Graham C. (2011), "Measuring L2 English phonological proficiency: Implications for language assessment", dans Angouri J. et al. (dir.), *The impact of Applied Linguistics. Proceedings of the 44th Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics* Warwick: British Association for Applied Linguistics, pp. 67-72.
- Harding L. (2013), "Pronunciation assessment", dans Chappelle C. A. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Blackwell, Oxford, pp. 4708-13.
- Horner D. (2010), *Le CECRL et l'évaluation de l'oral: Anglais*, Belin, Paris.
- Horner D. (2013), "Towards a new phonological control grid", dans Galaczi E.D. et Weir C.J. (dir.), *Exploring language frameworks. Actes de la conférence d'ALTE, Kraków*, Studies in Language Testing: Vol. 36, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, pp. 187-204.
- Horner D. (2014), "And what about testing pronunciation? A critical look at the CEFR pronunciation grid and a proposal for improvement", dans Rupp L. M. et van den Doel R. (eds), *Pronunciation matters*, University of Utrecht.
- Isaacs T. et Trofimovich P. (2012), "Deconstructing comprehensibility: identifying the linguistic influences on listener L2 comprehensibility ratings", *Studies in Second Language Acquisition* No. 34(3), pp. 475-505.
- Isaacs T., Trofimovich P. et Foote J. A. (2018), "Developing a user-oriented second language comprehensibility scale for English-medium universities", *Language Testing* No. 35(2), pp. 193-216.
- Kramsch C. (1997), "The privilege of the nonnative speaker", *PMLA-Publications of the Modern Language Association*, No. 112, pp. 359-69.
- Moyer A. (2013), *Foreign accent: The phenomenon of non-native speech*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Muñoz C. et Singleton D. (2011), "A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment", *Language Teaching* No. 44(1), pp. 1-35.
- North B. (2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*, Peter Lang, New York.
- North B. (2014), *The CEFR in practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Piccardo E. (2016), *Phonological scale revision process. Report*, Council of Europe, Strasbourg, available at <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>.



Piccardo E. (2019), “We are all (potential) plurilinguals’: plurilingualism as an overarching, holistic concept”, *Cahiers de l’ILOB/OLBI Working Papers* No 10, pp. 183-204, available at <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3825/3781>, accessed 22 August 2021.

Puozzo Capron I. (2014), *Le sentiment d’efficacité personnelle d’élèves dans un contexte plurilingue. Le cas du français au secondaire en Vallée d’Aoste*, Peter Lang, Berne.

