

DES STRATÉGIES VOCALES POUR RÉUSSIR LA PRATIQUE DIDACTIQUE

ESTRATÉGIAS VOCAIS PARA O SUCESSO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Malak Moustapha-Sabeur

Doutora em Ensino de Linguas pela Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III.

Université de Carthage (UTC)

Tunis - Tunísia

Endereço

Avenue Fattouma Bourguiba, 2036

La Soukra – Tunis -Tunisie

E-mail

milamalak2@yahoo.fr

Artigo recebido em 06/06/2011

Aprovado em 17/06/2011

RÉSUMÉ

Le présent article entend souligner l'usage conscientisé de la voix professorale en classe de français langue étrangère. Répondant à des questions générales (écrites et orales) concernant la pratique didactique, des enseignants libanais témoignent de stratégies essentiellement prosodiques qu'ils mettent en œuvre pour accrocher leurs apprenants et pour faire face à plusieurs obstacles. Cette démarche ayant pour corpus des discours sur la pratique s'inscrit dans les travaux menés par F. Cicurel¹ (2005) au sein du groupe de recherche DILTEC², mais notre travail se distingue par l'étude du degré de conscience des enseignants de l'usage de leur voix dans le but de réussir leur cours. Les théories concernent la phonétique, la didactique et la sociologie. Les intentions de communication de l'enseignant (se faire entendre, motiver à parler, faire comprendre le message cognitif etc.) sont étroitement liées à sa manière de parler. C'est dans cette perspective que cet article propose une nouvelle dimension de recherche portant sur le rôle stratégique de la voix de l'enseignant dans la motivation des apprenants.

MOTS-CLÉ: Éducation en langue française pour les étrangers. **Stratégies vocales.** Stratégies d'enseignement.

RESUMO

O presente artigo pretende assinalar o uso consciente da voz do professor de francês como língua estrangeira. Respondendo a questões gerais (escritas e orais) que dizem respeito à prática pedagógica, os professores libaneses atestam estratégias essencialmente prosódicas, que chamam a atenção dos alunos e os colocam em face a vários obstáculos. Esta abordagem tem por *corpus* o discurso sobre a prática que se inscreve no trabalho dirigido por F. Cicurel (2004), no grupo de pesquisa DILTEC, e nosso trabalho se distingue pelo estudo do grau de consciência dos professores acerca do uso de sua voz para o sucesso de seus cursos. As teorias dizem respeito à fonética, à didática e à sociologia. As intenções de comunicação dos professores (de se fazer entender, motivar a falar, fazer compreender a mensagem, etc.) estão intimamente relacionadas a sua maneira de falar. É nesta perspectiva que este artigo propõe uma nova dimensão de pesquisa sobre as estratégias de voz dos professores na motivação dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da língua francesa para estrangeiros. Estratégias vocais. Estratégias de ensino.

Le contact permanent avec le contexte de la classe (les interactions avec les apprenants, les objectifs didactiques, les matériels etc.) fait acquérir à l'enseignant des *savoir-faire* vocaux nouveaux comme les manières de s'adresser à ses apprenants, d'attirer leur attention et de les motiver. Si l'enseignement se base essentiellement sur l'usage de la voix (quand l'enseignant parle pour lire, pour expliquer, pour interagir avec ses apprenants, pour les guider etc.), la « voix » constitue l'élément qui est directement affecté par le « temps de l'expérience ». Il changera après quelques années d'enseignement. Cette hypothèse est vérifiée à partir de questionnaires et d'entretiens effectués avec des enseignants libanais mais qui laissent explorer un élément important qui est *l'usage stratégique* de la voix pour faire face à plusieurs obstacles. Mais avant d'aborder ces témoignages on définit la stratégie prosodique et son rapport aux intentions de communication de l'enseignant en classe.

1. LA STRATÉGIE PROSODIQUE ET LES INTENTIONS DE COMMUNICATION CHEZ L'ENSEIGNANT

La stratégie prosodique consiste en un passage d'une « action vocale inconsciente ou involontaire à une mimique vocale, consciente dans le cadre d'une interaction ». (E. Guimbretière 2000 : 299). Elle permet à l'enseignant de français langue étrangère de mettre en valeur une partie de son discours, de segmenter les phrases mais aussi d'organiser les tours de paroles, et de guider les échanges dans le sens qui sert le processus d'apprentissage voulu.

La stratégie prosodique permet aussi d'éviter le malentendu qui repose sur une mauvaise interprétation, en agissant sur ses potentialités propres, comme le fait de varier le débit, la durée, l'intensité, les silences et la respiration et le degré d'adaptation du registre tonal à l'espace de la salle.

Une compétence communicative est une aptitude à « diriger » à « s'adapter », à « nouer des relations pour acquérir un pouvoir personnel et social » (J.-J. Gumperz 1989 : 18). Ainsi l'enseignant pourra rectifier et ajuster sa « position » en tant qu'enseignant dans la classe s'il possède une compétence communicative. J.-J. Gumperz rapproche aussi la notion de celle de *flexibilité communicative*. On peut, « en considérant simplement les caractéristiques précises de la performance, dire si deux locuteurs communiquent de façon active » (*ibid* : 22). En effet, si les paramètres vocaux constituent des *indices de contextualisation*, selon l'expression de J.-J. Gumperz, servant à faire passer la communication, la réussite de la communication en langue étrangère entre l'enseignant d'une part et ses apprenants de l'autre, demande un savoir-faire vocal particulier. Dans le même sens, E. Guimbretière estime que la communication passe non seulement par les mots [...] mais avant tout par la voix et la maîtrise de parler, savoir gérer ces deux éléments c'est savoir communiquer [...] (2000 : 310).

Quelles sont les intentions de communication liées à la perception du contexte didactique ?

1.1 L'intention de se faire entendre et l'usage vocal approprié

« La position en tant qu'enseignant » à l'intérieur de la classe tenant compte d'un public d'apprenants placé à une certaine distance nécessite d'abord une énergie beaucoup plus grande. Il s'agit d'élever sa voix, plus haut que la normale. Se faire entendre par les apprenants de derrière est l'intention permanente chez l'enseignant (qui s'y tient compte) à tous les moments du cours. Il s'agit du premier facteur influant la production vocale de l'enseignant en classe et contribuant au changement permanent dans l'énergie de sa voix à chaque fois qu'il entre en classe.

G.-D. de Salins pense que le volume « excessif » de la voix ne peut se présenter que dans certaines « circonstances spatio-temporelles ritualisées ». En public, le volume amplifié « est socialement marqué, soit comme rituel (d'appel à témoin), soit comme (voix de dressage), soit comme (stratégie de captation) » (2000 : 282). A l'intérieur de la classe, la voix de l'enseignant augmente d'énergie si l'enseignant a la volonté de se faire entendre par tous les apprenants et non seulement par ceux du premier rang. C'est sa conscience de la nécessité de se faire entendre qui fait produire une voix claire où la prononciation de la langue entre dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1.2 Engager la parole des apprenants par sa voix: une habitude ou une volonté instantanée ?

J.-J. Gumperz parle de « tâches communicatives »³ présentes dans toute communication verbale telles que « raconter ; expliquer ; argumenter ; accentuer ; instruire ; diriger » et dont l'accomplissement varie avec la variabilité de cultures, plus précisément selon :

*« - les différents présupposés culturels à propos de la situation, du comportement approprié et des intentions qui y sont associées;
- les manières différentes de structurer une information ou un argument dans une conversation ;
- les différentes façons de parler: l'utilisation d'un ensemble distinct de conventions linguistiques inconscientes (tel que le ton de la voix) pour accentuer, signaler les connexions logiques et indiquer la portée de ce qui est en train de se dire en des termes renvoyant à un sens et à des attitudes générales. » (1989: 18)*

Ainsi, chaque enseignant possède des manières de parler conventionnelles inconscientes qui sont en rapport avec la didactique: comme le fait d'accentuer, de focaliser etc. mais la volonté de chaque enseignant intervient dans le choix du moment, de la partie à focaliser, du degré d'accentuation, de l'intensité qu'il prend en parlant, de son rythme de parole etc. Donc, si chaque enseignant possède des manières de parler socialement connues par ses apprenants, il a ses propres manières qu'il crée ou qu'il produit en situation, selon sa volonté ou non d'agir par sa voix. En outre, l'enseignant qui tient compte de l'importance de l'oral en classe tend à faire parler ses apprenants en langue étrangère car la parole de ces derniers témoigne de leur niveau cognitif et du degré de leur motivation. Les manières intonatives qu'il utilise dans ce but relèvent en même temps d'une habitude didactique – on dira par exemple que l'enseignant a l'habitude de faire parler ses apprenants, en laissant toujours des pauses de silence à la fin de son tour de parole, ou en allongeant les dernières syllabes, ou en posant beaucoup de question etc... – et d'une volonté d'agir par sa voix dans l'instantanéité de la situation.

1.3 L'intention d'attirer l'attention des apprenants et les stratégies intonatives

L'intention consciente qui dépend de la volonté de chaque enseignant est celle de motiver les apprenants, d'attirer leur attention et de casser la monotonie. Cette intention se réalise à travers un changement et une variation voulue de l'intonation.

Dans un dialogue, l'intonation varie selon que l'écouteur considère son interlocuteur comme étant un « coénonciateur » ou comme un « colocuteur ». Dans le premier cas, la représentation entraîne les variations de la fréquence (mélodie) car celui qui parle « cherche à faire reconnaître le bien-fondé de son point de vue », alors que dans le second, « elle entraînera des variations dans l'intensité » car là, le locuteur veille à son droit à la parole, M.-A. Morel (2004: 338).

Dans le cas où l'enseignant est le locuteur, son droit à la parole est d'abord légitimé par sa position en tant qu'enseignant devant des interlocuteurs qui sont des apprenants (classe hiérarchique dominée). Mais dans le cas où il risque de ne pas parvenir à accrocher les apprenants « non maîtrisables », l'enseignant tend à montrer son droit de parler, mais il veut surtout révéler par son intonation, son droit d'être écouté, puis d'être compris. Pour assurer son métier, l'enseignant devra donc se montrer cohérent et produire l'amplitude vocale et les signes vocaux « attendus » tout en projetant sa voix. Dans la même perspective, G.-D. de Salins fait remarquer qu'

Une voix doctorale, une voix péremptoire, une voix bien posée signalent la maîtrise de soi d'une position dominante ; une voix tremblante, « mal assurée », une voix intimidée, une voix flatteuse ou admirative, traduisent une position de dominé [...] Le statut social des interlocuteurs se lit, ou du moins s'interprète, au ton de la voix. (2000: 272).

1.4 L'intention de faire comprendre le message cognitif à travers sa voix

L'objectif de faire comprendre le message qui se rapporte à la langue cible (qu'il soit une information sur la syntaxe, sur le style, sur le vocabulaire, sur la grammaire etc.) est un objectif qui

est officiellement connu. Mais parvenir à réaliser cet objectif dépend de la nature de la communication en cours, de la nature du message, de sa difficulté, du niveau des apprenants, de l'humeur de l'enseignant etc. L'usage la voix en vue de réaliser cet objectif diffère d'un enseignant à un autre. Le plus courant est le fait d'insister sur la partie voulue de l'énoncé car on croit qu'avec l'insistance, l'interlocuteur perçoit mieux le message et il le retient plus facilement.

Théoriquement parlant, l'insistance peut se faire au moyen de « l'accent ». I. Fonagy estime que l'accent est un « élément indispensable à la communication d'idées conscientes, d'un outil verbal de haute valeur » (1990: 109). L'accent se déplace suivant les émotions éprouvées, c'est un « accent dynamique » comme l'appelle I. Fonagy. C'est une « mise en valeur, une mise en relief d'une syllabe ». (*Ibid.*: 107). Et « L'accent d'insistance » selon M. Rossi (1980) est affectif ou émotionnel, intellectuel ou distinctif, donc il joue un rôle dans la hiérarchisation subjective de l'information. Lors de l'activité de l'hiérarchisation des proéminences, un choix s'opère sur l'axe syntagmatique pour mettre en relief, au moyen de l'accent, l'unité la plus importante de l'énoncé. Nous pouvons parler ainsi de fonctions hiérarchiques et informationnelles de l'accentuation.

L'accentuation du français présente la tendance au déplacement d'accent. Ce dernier dépend de la place de la syllabe dans le mot, de la place du mot dans l'énoncé, mais aussi, de facteurs phonétiques (structure phonétique de la syllabe dans le mot), de facteurs syntaxiques (catégories grammaticale et fonction syntaxique du mot), mais également de facteurs informationnels (sémantiques), individuels, émotionnels et contextuels (situationnels).

Outre que l'accent, la « palatalisation » est un outil qui pourra aider l'adulte à montrer son affection envers un enfant :

L'adulte qui palatalise évoque cette période précoce du développement du langage. Il se met à la place de l'enfant, pour solliciter les mêmes soins, la même affection qu'on porte au petit, pour marquer une innocence d'enfant – c'est le cas de la palatalisation dans une conversation tendre entre adultes - ou bien - en parlant à un enfant- il s'identifie à lui d'une façon démonstrative [...] pour souligner par là sa conformité, sa sympathie [...] (Ibid.: 79)

L'enseignant aussi palatalise parfois ses voyelles quand il parle en langue étrangère avec ses apprenants même s'ils sont des adultes, c'est peut être une manière effectuée dans l'intention consciente de leur faire « accepter » la langue en réduisant son « étrangeté » au moyen de « la palatalisation » des voyelles. Puisqu'il s'agit d'une langue étrangère, il est préférable que la perception soit réussie au niveau affectif, de sorte que les apprenants ressentent le plaisir à l'écouter. Bien que difficile, l'enseignant pourra parfois, étant conscient de l'effet de sa voix, agir sur son timbre vocalique, pour que sa parole soit plus ou moins mélodieuse en langue étrangère.

Son style vocal dépend donc en grande partie de son intention au moment où il parle en classe, à travers son style vocal. Il peut choisir parfois les arrêts, la hauteur et l'intensité avec lesquelles il prend la parole pour passer un message affectif (attirer l'attention, motiver, apprécier, ou au contraire, menacer, faire peur, gronder etc.), ou un message cognitif (mettre en relief un mot à fonction linguistique, syntaxique, sémantique, stylistique etc.), ou encore, pour bien mener sa démarche interactionnelle - telle qu'il a lui-même estimé avec ses apprenants - et plus encore afin de donner une bonne « image » de lui-même ou « projeter » le caractère et « l'ethos » qu'il souhaite communiquer à ses apprenants.

Cependant, l'étude de la voix du point de vue physiologique nous amène à poser les questions suivantes: dans quelle mesure une voix essentiellement définie comme « faible » ou « enfantine » de l'enseignant pourrait-elle ne pas répondre à son « intention consciente » de maîtriser le déroulement de l'interaction verbale en classe ou de « dominer la classe » ? Et une voix, essentiellement conçue « forte », « puissante » ou « aigre », pourrait-elle faire obstacle à son « désir d'être aimé » ?

Une prise de conscience de ses potentialités ou de ses lacunes vocales s'avère ainsi fondamentale pour que l'enseignant réussisse à « traduire » ses « intentions conscientes » en des actes effectifs. Celles-ci sont en rapport avec le contexte de la classe puisqu'elles sont essentiellement des intentions didactiques. Des questionnaires et des entretiens ont été effectués avec 17 enseignants libanais afin de vérifier ces hypothèses. L'analyse laisse explorer des problèmes vocaux chez les enseignants cibles au début de l'enseignement, un travail personnel et particulier de la voix, et des stratégies vocales différentes en vue de motiver et d'accrocher leurs apprenants.

2. LES PROBLÈMES RENCONTRÉS AU DÉBUT ET AU COURS DE L'ENSEIGNEMENT

Les questions posées à 17 enseignants libanais étaient générales demandant de parler des éléments suivants:

- le début de l'enseignement et les dispositions à enseigner.
- la différence de pratique didactique entre le début de l'enseignement et la situation actuelle
- les outils utilisés pour attirer l'attention de leurs apprenants
- le rôle que joue la voix dans l'enseignement.

Les enseignants sont désignés par des lettres alphabétiques de **A** jusqu'à **Q**.

2.1 La voix non adaptée à l'enseignement

Le début de l'enseignement n'avait pas de durée précise pour les enseignants cibles, mais il constituait pour chacun d'eux une étape à problèmes et à difficultés.

Les problèmes se situaient d'abord au niveau de la voix non adaptée à l'enseignement, à maîtriser la classe et à engager la parole des apprenant et à gérer les interactions avec eux.

La plupart des enseignants ont souligné que leur voix n'était pas appropriée à la pratique didactique en classe ou à sa mission que ce soit à travers l'usage de l'intensité ou du volume « bas », (**B, D, F, J, M**) ou bien encore au niveau de l'usage intonatif, c'est-à-dire au niveau des variations de *fréquences* pour des fins didactiques ou aussi pour dominer ou maîtriser la classe (**E**), il s'agissait de « voix moins changée, moins variée et moins manipulée » (**E, G, J, M**).

L'usage non approprié de la voix ou non adapté à l'enseignement constituait une première difficulté, un « affrontement » entre les influences de l'usage naturel de la voix et de son usage provoqué et imposé par la structure de la classe. Cette remarque pose la question de la formation vocale à l'enseignement. Sera-t-il possible d'intégrer des cours de « voix d'expression projetée » dans cette formation ? Cécile Fournier (1989 : 25-26) distingue la voix « d'expression simple » de la voix « d'expression projetée ». La voix dite « d'expression simple » correspond au ton de la conversation intime, à celui du monologue et à toute expression en état d'infériorité (lamentation...).

B	<i>Aux trois premières années par manque d'expérience, ma voix était souvent basse</i>
D	<i>J'ai d'énormes problèmes de voix cassée</i>
E	<i>Je croyais d'abord que la voix haute aide le prof à mieux maîtriser sa classe et attirer l'attention des élèves</i>
F	<i>Basse</i>
G	<i>La voix était moins ferme, non malléable, moins étudiée selon le contexte</i>
I	<i>D'abord enrouée</i>
J	<i>moins claire, moins assurée, moins manipulée</i>
M	<i>ma voix était beaucoup moins haute</i>
N	<i>Moins de rôle moins douce</i>

Tableau 1: la voix non adaptée à l'enseignement au début de l'enseignement

Tandis que la voix « d'expression projetée » sert le discours public et l'intention d'agir sur autrui. C'est l'expression en état de supériorité (ordre, appel). C. Fournier (1989) ne sépare pas le travail de la voix pour des missions de chant ou de théâtre de celui pour des missions de diction. E. Guimbretière, pour sa part, souligne que la projection vocale relève essentiellement des « données essentiellement biologiques et physiologiques [...] que nous ne pouvons en rien modifier sans travail spécifique préconisé dans certains contextes professionnels [...] ». Ce travail de la voix peut être celui pratiqué dans l'exercice du chant par exemple. (2000: 295). ...). La voix de l'enseignant est effectivement une voix « d'expression projetée » qui devra être travaillée selon des techniques particulières dans la période précédant la pratique de l'enseignement.

Les obstacles réduisant la motivation des apprenants

Les influences – qui sont négatives pour la plupart des enseignants cibles – rencontrées au cours de l'expérience de l'enseignement se rapportent à l'intérieur de la classe et à son extérieur. Il s'agit, en classe, de matériels didactiques « introuvables », de manuels scolaires et de programmes non appropriés au niveau et aux besoins des apprenants. En dehors de la classe, l'anglais est la langue qui « gagne du terrain » libanais. Tous ces facteurs – selon les enseignants cibles – ont constitué une génération d'apprenants non motivés à apprendre la langue étrangère, et ayant un niveau cognitif faible en cette langue.

A	<i>(insatisfait) de l'équipement en matériel pédagogique</i>
B	<i>le grand manque des matériels didactiques dans nos établissements de sorte que le professeur doit, dans beaucoup de cas, se débrouiller lui-même pour pouvoir faire parvenir à l'apprenant une information quelconque</i>
G	<i>(satisfaite) des matériels didactiques</i>
H	<i>pour travailler l'oral, on a besoin de matériel didactique comme les supports audio-visuels. Mais malheureusement ces supports ne sont pas disponibles à la portée des enseignants</i>
I	<i>l'absence quasi totale de matériels didactiques qui nous oblige à utiliser seulement des matériels traditionnels qui sont incapables de motiver les apprenants. Utiliser par exemple un rétroprojecteur pour expliquer la leçon peut créer une animation et une motivation qu'on n'arrive pas à susciter si on utilise seulement le tableau</i>
K	<i>le manque des matériels didactiques. le seul support qu'on utilise c'est le livre, il n'y a pas même une petite librairie à l'école.</i>
L	<i>l'absence des matériels didactiques: vidéo, rétroprojecteur, magnétophone etc. on ne dispose de rien au Lycée, rien n'est disponible</i>

Tableau 2: la carence en matériels didactiques

Le besoin de certains enseignants de matériels didactiques s'inscrit dans un but déclaré par quelques uns : motiver à apprendre (**I**) ou faire passer un message, une information quelconque (**B**). Bien que le nouveau programme au Liban ait l'avantage de donner une place privilégiée à l'oral (**C, H**), les manuels scolaires ne conviennent pas – selon les enseignants - au niveau de l'apprenant libanais ni à ses besoins, ils sont surchargés et leur contenu n'est pas bien organisé, les textes, les objectifs proposés et les évaluations ne sont pas cohérents (**A, B, D, E, G, H, J, K, N, O**). Tous ces inconvénients sont susceptibles de rendre de plus en plus difficile la tâche de maîtriser la classe face à des apprenants non motivés.

A	<i>ces facteurs restreignent le domaine du français pour laisser la place à l'anglais</i>
D	<i>très insatisfaite par la vision générale que l'on a à l'heure actuelle. L'anglais gagne du terrain et cela est normal. Je me demande parfois si tout n'a pas été organisé justement pour que les élèves détestent la matière</i>
E	<i>je m'efforce toujours à convaincre mes élèves que le français est une langue utile, une vraie langue de communication et la réalité démentit ce que je dis [...] la réalité qu'on vit est une réalité qui favorise l'anglais [...] ce qui me gêne c'est que le français n'a plus de place réelle dans l'entourage de mes élèves ... le cinéma, la télé, la publicité, les affiches, l'informatique ... tout dans notre contexte social et culturel favorise l'anglais au dépens du français</i>
M	<i>la place de l'anglais au Liban prend le dessus en ce moment et il n'est pas facile de faire des activités ou de chanter en français avec des enfants qui raffolent de tout ce qui est parlé et chanté en anglais</i>
N	<i>l'anglais, l'ordinateur, la vie devenue plus rapide créent cet écart entre l'enseignant et l'apprenant libanais</i>
O	<i>l'anglais gagne plus de territoire. Les apprenants qui apprennent le français sont chaque année moins nombreux. Les parents veulent que leurs enfants apprennent l'anglais le considérant plus important que le français : c'est la langue de la technologie, devenue indispensable dans notre vie.</i>

Tableau 3: l'anglais qui gagne du terrain

Les influences de la place donnée à l'anglais en dehors de la classe se révèlent d'abord à travers l'attitude négative des apprenants face à la matière à l'intérieure de la classe : « les élèves détestent la matière » (**D**), « les apprenants qui apprennent le français sont chaque années moins nombreux » (**O**). La communication est devenue difficile entre l'enseignant et ses apprenants. Ainsi, les facteurs extérieurs (les programmes et les manuels, les matériels didactiques et l'anglais) ont constitué des apprenants non motivés à la langue. Par la suite les enseignants ont de plus en plus conscience de l'importance de compter sur leur voix pour réussir leurs cours.

3. LA VOIX COMME MOYEN PRIVILÉGIÉ POUR ACCROCHER LES APPRENANTS

S'agissant de l'enseignement de langue étrangère où le discours employé dans la communication est principalement un discours métalinguistique, la stratégie prosodique s'avère plus indispensable, plus exigée car « le discours métalinguistique de l'enseignant doit être suffisamment ritualisé dans ses contours intonatifs [...] La répétition, la demande d'explication, l'explication, la sollicitation, les procédés de correction, etc. doivent être codifiés de manières différentes et soutenus par des réalisations intonatives spécifiques » (E. Guimbretière 2000: p. 307).

Les enseignants ont ponctué deux intentions présentes tout au long de leur pratique didactique :

- attirer l'attention des apprenants (objectif affectif).
- faire comprendre et apprendre l'ensemble ou une partie de ce qu'on dit (objectif cognitif).

3.1 Des stratégies intonatives connues et créées pour accrocher les apprenants

L'enseignant qui tient compte de ses interlocuteurs-apprenants, en d'autres termes, qui prend en considération leur niveau perceptif et cognitif, adoptera – de manière volontaire et intentionnelle – des stratégies rythmiques et intonatives qui, selon lui, conviennent à attacher affectivement les apprenants à ce qu'il prononce, et à tenir leur attention en éveil.

Or, les propos des enseignants ne recouvrent pas les productions vocales de chaque situation d'enseignement. Il s'agit plutôt de productions qui relèvent d'un usage permanent dans une situation qui se répète comme celle où les apprenants bavardent entre eux. L'intention permanente est celle d'« attirer leur attention et maîtriser la classe ». Les moyens intonatifs utilisés relèvent en partie de représentations construites dans le passé et en d'autre partie ils sont découverts et créés pendant l'expérience, en choisissant le registre de voix qui convient le mieux à accrocher les apprenants :

D : *j'essaie de varier mon intonation, le débit, car ma matière n'est pas motivante pour eux. Le seul moyen de les récupérer est justement de casser le rythme par tous les moyens*

E : *+ + bien sûr ↑ + on est parfois obligé de changer de ton ↑ + de changer ↑ + changer de débit même ↑ + c'est pas quelque chose qui suit des règles mais ↑ + mais c'est la circonstance qui exige parfois ↑ + + tout d'abord c'est pour casser la monotonie ↑ + parce que c'est la monotonie qui est épouvantable pour les élèves + une voix monotone ↑ + ça fait rêver ↑ + + ça fait penser à autre chose ↑ + oui si l'on change de voix avec toutes les qualités donc de la voix oui c'est ↑ + ça peut capter ↑ + capte l'attention des élèves ↓ +*

L : *j'accroche les apprenants par ma voix parce qu'il s'agit surtout d'une langue étrangère mon intonation est claire et audible.*

N : *Avec le temps, la voix, son tempo, son inflexion aura certainement un grand rôle dans la classe. Elle peut de même changer pour parfois attirer l'attention soit pour aider les élèves à rester en contact avec l'enseignant.*

Les pratiques vocales des enseignants sont donc conscientisées et répondent à des intentions se situant d'abord au niveau affectif et qui sont : motiver et attirer l'attention. Mais le recours à la variation de l'intonation comme moyen de motivation revient :

- soit à des raisons en rapport avec les représentations des attitudes perceptives des apprenants : « c'est la monotonie qui est épouvantable pour les élèves + une voix monotone + ça fait rêver + ça fait penser à autre chose » (**E**) ;

- soit à des représentations concernant la perception de la langue étrangère par les apprenants : « J'accroche les apprenants par ma voix parce qu'il s'agit surtout d'une langue étrangère ». (**L**) ;

- soit enfin à des représentations de la relation enseignant/apprenants où l'écoute attentive des apprenants démontre (au moins dans la forme) que l'enseignant réussit à « avoir » le respect ou l'attitude positive chez ses apprenants : « le seul moyen de les récupérer » (**D**), « aider les élèves à rester en contact avec leur enseignant ». (**M**). Tout enseignant a besoin d'être écouté afin de favoriser son respect, son statut et sa position d'enseignant.

3.2 Des stratégies intonatives différentes d'un enseignant à un autre pour maîtriser la classe

En ce qui concerne les pratiques intonatives conscientisées nous soulignons les stratégies utilisées par les enseignants pour attirer l'attention des apprenants (qui bavardent entre eux), et qui relèvent de leur style vocal permanent. Outre que les stratégies verbales (appeler les apprenants par leurs noms (**O**)), ou non verbales (contact des yeux, regard (**L**, **O**)) ou méthodologiques (sujet motivant, méthode (**L**)), les stratégies intonatives semblent les plus utilisées. Elles se rapportent à l'intensité⁵ de la voix, au débit de la parole et au silence. Six enseignants (**A**, **F**, **G**, **I**, **K**, **O**) haussent leur voix et trois d'entre eux (**A**, **E**, **M**) la baissent et sept (**C**, **D**, **H**, **K**, **L**, **M**, **N**) arrêtent l'explication et introduisent le silence.

	Hausser la voix	Baisser la voix	Arrêter l'explication	Parler plus lentement	Accélérer le rythme	Autre
A	+ (2)	+ (1)				
B	+			+		
C			+			
D			+			
E		+		+		
F	+					
G	+			+ (en même temps) Comme le robot		
H			+			
I	+					
J					+	
K	+		+		+	
L			+			
M			+			Contact des yeux, sujet (motivante), méthode
N		+ (2)	+ (1)	+ (2)		
O	+					Je les regarde; je les appelle par leurs noms

Tableau 4: les stratégies adoptées pour accrocher les apprenants

La tendance à hausser la voix pour accrocher quelqu'un est un usage connu socialement et peut être intégré de manière inconsciente dans les comportements vocaux des enseignants. « Hausser sa voix » est utilisé par tout individu qui veut attirer l'attention de quelqu'un d'autre (qui semble distrait ou qui regarde dans une autre direction). Il s'agit d'un usage qui contrarie ou qui s'oppose à la hauteur de l'intonation que prend l'individu quand il parle ordinairement. L'enseignant possède lui-même une voix parlée à l'intérieur de la classe qui s'inscrit dans un usage permanent de sa voix en classe (comme contexte spécifique). « Une montée intonative marque iconiquement un appel à l'attention de l'autre [...] (et) l'intensité [...] marque la façon dont, en tant que locuteur, il entend gérer son tour de parole M.-A. Morel & L. Danon-Boileau. (1998: 15-16).

L'enseignant en général possède – par sa position en tant qu'enseignant – le droit de gérer, lui, les tours de paroles en classe. Mais il aura besoin parfois de solliciter ce droit auprès des apprenants qui bavardent, ou, qui ne font pas attention à ce qu'il dit etc. D'autre part la diversité de stratégies utilisées pour attirer l'attention des apprenants est influencée par la différence de contextes (qualité des apprenants qui bavardent et qui sont plus sensibles à tel ou tel usage de l'intonation par l'enseignant) et par l'aptitude physiologique de la voix (capable d'augmenter et de varier l'intensité ou dont le timbre est plus ou moins influant).

3.3 Les stratégies intonatives selon l'aptitude physiologique de la voix

Puisque les enseignants cibles évoquent l'usage intonatif comme étant une stratégie permanente conscientisée, celle-ci ne dénote plus une manière vocale incorporée en dehors de la classe. Il s'agit plutôt d'un usage choisi après expérience qui dépend de deux facteurs essentiels: la conscience de chacun de la force ou de l'aptitude physiologique de sa voix d'un côté, et de la manière dont chacun conçoit la possibilité de réaliser l'objectif (accrocher les apprenants) s'il adopte telle ou telle stratégie avec ce type d'apprenants, dans telle ou telle situation, d'un autre côté (Tableau 5).

En ce qui concerne la force physiologique de la voix, ceux qui ont essentiellement une voix « basse »⁶, « douce », « non ferme », ont tendance d'abord à choisir de hausser leur voix (**B**, **F**, **G**) comme moyen de s'affirmer, et de manifester leur présence.

La même stratégie est adoptée par **N** et **A** dont la voix parlée en classe est généralement haute. En d'autres termes, chacun sait si le fait de parler en haussant la voix à l'intérieure de la classe peut accrocher ses apprenants ou non.

Mais la conscience de l'aptitude physiologique détermine parfois la pratique intonative dans la mesure où **D**, par exemple, dont la voix « se casse » tout le temps, choisit d'arrêter l'explication au lieu de hausser sa voix. C'est ce que font encore **M** et **H** qui possèdent essentiellement une voix « basse ».

L'arrêt de l'explication introduit une pause, un silence qui d'un côté marque pour les apprenants auditeurs que quelque chose s'est passée, et d'un autre côté, permet à la voix de l'enseignant de se reposer.

	Qualité et aptitude physiologique de la voix	Les stratégies pour attirer l'attention
A	(haute) ⁷	hausse et baisse
B	voix basse	hausse sa voix et parle plus lentement
D	(se casse)	arrête l'explication
E	(moyenne)	ne hausse pas sa voix
F	Basse	hausse voix
G	moins ferme	hausse la voix
H	voix douce	arrête l'explication
I	...	hausse sa voix
M	voix basse	arrête l'explication
N	(moins douce)	baisse sa voix et arrête l'explication

Tableau 5: Adaptation des stratégies à l'aptitude physiologique de la voix

Le rôle de l'expérience est fondamental car c'est elle qui permet à chacun de distinguer entre les stratégies qui réussissent et celles qui échouent. **E** par exemple possède une voix parlée moyenne en classe (ni très basse ni très haute » mais il a choisi de baisser sa voix pour accrocher les apprenants:

E *Je croyais d'abord que la voix haute aide le prof à mieux maîtriser sa classe et attirer l'attention des élèves.*

« Baisser sa voix » pour attirer l'attention s'avère une stratégie créée ou découverte puis adoptée consciemment par les enseignants **A**, **E** et **N**, au cours de l'expérience. Il s'agit d'un type de stratégies moins commun dans le but d'attirer l'attention. C'est la modalité de perception des apprenants qui est en question. Ces derniers ont du mal parfois à écouter la voix de leur enseignant si elle est haute pendant une durée assez longue. De plus si l'enseignant a besoin de temps en temps de faire reposer son appareil vocal, les apprenants de leur côté ont besoin de faire reposer « leur appareil auditore ». Peut-être ont-ils besoin de parler.

Les variations du débit de la parole accompagnent celles de l'intensité. Chacun choisit sa propre stratégie rythmique qui convient le plus à établir un changement brusque dans sa manière de parler et qui peut accrocher les apprenants.

Ainsi, avoir une compétence communicative en classe de langue étrangère nécessite une conscience de l'« usage » prosodique selon des stratégies adaptées à la nature du contexte (la classe, l'âge des apprenants, leur motivation, leur réaction à tel ou tel type de stratégie). Il existe alors des stratégies intonatives que chaque enseignant peut ritualiser ou codifier selon le contexte. Comment aider l'enseignant à acquérir consciemment sa propre stratégie prosodique semble une affaire qui concerne la formation « vocale » avant la pratique du métier.

Outre que l'usage de l'intensité, de la pause, de l'allongement (débit) en vue d'accrocher les apprenants, il existe des stratégies intonatives permanentes mais non déclarées par la majorité des enseignants et qui répondent à leur intention de faire passer le message cognitif.

3.4 Varier son intonation pour faire passer le message cognitif

Notons d'abord que deux enseignants seulement ont noté la possibilité de faire passer un message cognitif par la voix et de focaliser une partie du discours.

E :	<i>pour moi c'est pour insister qu'on est obligé à changer ↓ + en comparant avec l'écrit ↑ + c'est lorsque ↑ + comme on écrit en caractère gras par exemple ↓ + c'est pour ressortir ↑ + un mot ↑ + une expression ↑ + idée ↓ + +.</i>
N	<i>c'est à la voix de porter le message et de le transmettre.</i>

Tableau 6 : le changement d'intonation pour mieux porter le message cognitif à transmettre

« Insister », « faire ressortir » sont les expressions utilisées par l'enseignant **E** et qui sous-tendent le fait de focaliser. La focalisation intonative a ainsi un but cognitif où celui qui parle (ici l'enseignant) tend à faire apprendre à son auditeur un fragment de son discours. L'opération consiste à attirer l'attention sur une partie du discours donc elle agit essentiellement sur l'attitude perceptive de l'apprenant.

Si l'enseignant **E** est conscient de l'effet cognitif de son usage vocal, il ponctue une procédure plus ou moins courante dans le système pédagogique en général qui est « la focalisation ». Les autres enseignants n'ont pas fait attention à cet usage qui semble fréquent ou que les manières de parler (par exemple en lisant ou en expliquant un texte) pourront échapper à la mémoire de l'enseignant bien qu'elles soient conscientisées et intentionnelles au moment de la produire en classe pour des buts précis. Les manières de parler semblent, d'un côté, en rapport avec des stratégies ritualisées

au fur et à mesure que les tâches et les intentions didactiques se répètent de manière quotidienne et, d'un autre côté, en rapport avec des stratégies instantanées, créées au « feu » de l'interaction. Pour ce fait, accéder aux intentions spécifiques « projetées » par la voix de l'enseignant ne pourra se réaliser en dehors d'une observation du comportement vocal en situation d'enseignement. Mais les usages intonatifs déclarés par les enseignants permettent de circonscrire les premières caractéristiques d' « une voix professorale ».

3.4.1 Les changements vocaux sous l'effet de l'expérience dans le temps

Les enseignants ont évoqué des changements qui se situent au niveau de la voix, au niveau du psychisme, de la tenue, des interactions avec les apprenants, des représentations du métier. L'image de soi après un certain temps n'est pas la même chez tous les enseignants. Certains enseignants ont parlé d'un travail d'élaboration de la voix (**B**), « d'adaptation » (**E**), de malléabilité (**G**), d'un usage approprié à la situation (**E**), et d'une voix « étudiée » (**G**) d'une voix manipulée (**J**). D'autres ont remarqué un changement dans sa nature « plus ferme » (**G**), maintenant sonore (**I**). La voix de certains était basse au début du métier, le fait de « parler plus haut » est une compétence acquise par expérience:

G : *La voix est devenue plus ferme*

I : *Maintenant sonore*

J : *Plus claire, plus assurée*

M : *ma voix est beaucoup plus haute*

Le changement dans la nature de la voix n'est pas toujours positif au cours de l'expérience, certains d'entre eux ont perdu la qualité naturelle de leur voix :

C : *ma voix ne résonne plus comme avant*

F : *Ma voix devient de plus en plus haute c'est pour cela que je la perds trop souvent*

P : *Avec le temps elle est devenue enrhumée ↑ + je ne sais pas pourquoi*

D : *J'ai d'énormes problèmes de voix cassée, car je n'ai certainement pas su la « poser » au niveau de l'interaction verbale avec les élèves*

Pour ce fait, nous nous demandons dans quelle mesure la formation vocale à l'enseignement servira à éviter tous ces problèmes présents tant au niveau de la réalisation de l'intention d'accrocher les apprenants et de maîtriser la classe qu'au niveau de la transmission des connaissances. Que l'enseignant soit conscient de l'effet de sa voix facilitera peut être sa tâche d'enseigner.

« Projeter » sa voix n'est pas nécessairement un acte préparé à l'avance puisque, comme l'individu varie l'amplitude de l'émission de sa voix par acquisition de normes vocales socialement connues. Mais dans la mesure où elle est attachée au type du métier effectué, la voix ne devra pas non plus être un acte « non réfléchi ». L'enseignant aura besoin d'une connaissance préalable concernant l'usage de la voix « d'expression projetée » adressée à un public placé à une certaine distance. Cependant, il devra en même temps tenir compte de la protection de la qualité physique de sa voix. Du point de vue physiologique, nous pouvons dire qu'une voix physiologiquement « claire, haute, imposante » et « bien projetée » de l'enseignant – qu'elle soit innée ou travaillée par expérience – pourra lui garantir la maîtrise de la classe et par la suite « imposer » le respect et attirer l'écoute des apprenants. Au contraire, une voix « cassée, fatiguée, basse de nature, ou stigmatisée⁹ » influe de manière négative sur sa position et sur son statut d'enseignant, car sa voix ne sera pas bien « entendue » ou encore « attendue » par ses apprenants, et dans ce cas, les traits physiologiques de sa voix feront obstacle à sa tâche d'enseigner. A l'intérieur de la classe, si l'intention d'attirer l'attention des apprenants est permanente et déclarée par les enseignants cibles, beaucoup d'autres intentions durables et non stables peuvent apparaître dans le comportement vocal de chacun à chaque phrase verbalisée en classe.

Ainsi une étude de l'usage de la voix professorale ne pourra se faire en dehors d'un contexte précis et d'une situation précise, la production de la voix est – comme l'a fait remarquer l'enseignant **E** – travaillée selon le contexte, c'est un travail d'adaptation en premier lieu : «j'ai su [...] adapter ma voix et mon débit à la classe que j'enseigne».

Le présent article a souligné la présence de stratégies vocales dans l'enseignement du français langue étrangère. Hausser ou baisser la voix, varier le débit, accentuer les mots, laisser des pauses de silence bref, l'ajustement et le changement vocal sont en grande partie conscientisés. Il a mis l'accent sur la spécificité de la voix professorale dans la mesure où celle-ci demande un effort considérable, un travail de l'intonation (l'intensité, durée, la pause, la fréquence). Il s'agit d'une voix malléable, étudiée et manipulée, qui n'est pas toujours spontanée ou naturelle car elle dépend des intentions de communication spécifiques, des intentions didactiques particulières. D'autre part, l'article a montré que la voix est particulière à chaque enseignant dans la mesure où chacun a sa propre manière de travailler la voix (s'il la travaille), puisqu'à chacun son propre « profil prosodique » (E. Guimbretière 2000). Enfin, le présent article a fait remarquer qu'une voix d'enseignant est influencée par le contexte de la classe, précisément le type d'apprenants existants (leur niveau, leur motivation). Car face à des apprenants non motivés, le rôle de la voix sera primordial et l'effort de l'enseignant sera double.

BIBLIOGRAPHIE

CICUREL (F.), 2005, «Agir professoral en milieu homoglotte et francité», 2ème Colloque international de l'ADCUEFF, Université Charles de Gaulle ; Lille 3, 17 et 18 juin 2005, *L'enseignement apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte: spécificités et exigences*

CICUREL (F.), 2007, « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque », dans I. Plazaola Giger & K. Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck. 2007.

DE KETELE (J.-M.) & ROEGIERS (X.), 1996, *Méthodologie de recueil d'informations*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

DE SALINS (G.-D.), 2000, « Ethnographie de la communication: la voix et ses valeurs socioculturelles », *Apprendre, enseigner, acquérir: la prosodie au cœur du débat*, sous la direction de Elisabeth Guimbretière, publication de l'université de Rouen, CNRS 2000, coll. Dyalang.

FONAGY (I.), 1991, *La vive voix : essais de psycho-phonétique*, 1991, Paris, Payot.

FOURNIER (C.), 1989, *La voix un art et un métier*, Grenoble, C.C.L. éditions.

GOFFMAN (E.), 1963, *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, traduit de l'anglais par Alain Kihm, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », 1975, Les Editions de Minuit.

GUIMBRETIERE (E.), 2000, « enseigner ou suivre sa voix », *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*, sous la direction de Elisabeth Guimbretière, publication de l'université de Rouen, CNRS 2000, coll. Dyalang.

GUMPERZ (J.), 1989, *Engager la conversation*, Les Editions de Minuit.

LAHIRE (B.), 2001, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

MOREL (M.-A.) · 2001/2002, « Intonation et gestion du sens dans le dialogue oral en français », *Intonation et Genres, Le statut de l'écouteur*, Paris, Université Paris III Sorbonne nouvelle.

MOREL (M.-A.) & L. Danon-Boileau, *Grammaire de l'intonation*, Ophrys 1998

MOREL (M.-A.), 2004, « Intonation et regard dans la structuration du dialogue oral en français. », *Interactions orales en contexte didactique*, A. Rabatel (dir.), Presses universitaires de Lyon.

ROSSI (M.), 1999, *L'intonation : le système du français : description et modélisation*, Paris, Ophrys

SECA (J.-M.), 2001, *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin.

¹ Responsable du projet « Interactions et discours d'enseignement », F. Cicurel étudie la manière dont se constitue une compétence à enseigner une langue (ensemble des stratégies, tactiques et savoirs mis en œuvre dans le processus d'enseignement). Voir sur ce point F. Cicurel (2005) « Les interactions en classe de langue » *Le français dans le monde*, n° spécial.

² Le DILTEC est une équipe de recherche de l'Université Paris III Sorbonne nouvelle. Elle est constituée à partir d'un colloque international en 2002 « la didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » conçu par J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, et D. Véronique. Le domaine de la recherche est la didactique du français et des langues avec ses composantes d'abord linguistiques mais aussi littéraires et culturelles.

³ Selon J.-J. Gumperz (1989) une « tâche communicative » est un « concept renvoyant à des liens sémantiques entre les énoncés constituant une séquence verbale ». p. 18

⁴ Les signes : + et ++ désignent une pause de silence plus ou moins longue en parlant. La flèche ascendante désigne une continuation de l'intonation et celle descendante désigne une conclusion de l'intonation.

⁵ Les deux paramètres dans la voix de l'individu : la mélodie (ou la fréquence fondamentale) et l'intensité peuvent augmenter ou diminuer de valeurs. En posant la question aux enseignants cibles, nous n'avons pas précisé s'il s'agit d'un haussement d'intensité ou de fréquence car nous pensions que les enseignants n'allaient pas comprendre de quoi il s'agit. Le terme hausser la voix est par contre connu socialement en tant que attribué au « volume » de la voix, à son intensité.

⁶ « basse » est écrit dans le sens « d'intensité diminuée » et non pas dans son sens musical « voix basse, voix ténor, « soprano » etc.).

⁷ Les enseignants A et E n'ont pas précisé la nature de leur voix, mais nous avons assisté à leur cours et nous avons remarqué que généralement A parle avec une voix généralement haute bien entendu, tandis que E parle avec une intensité de voix normale (ni haute ni basse).

⁸ Selon Goffman (1963), le « stigmaté » est constitué par ce qu'il appelle l'écart entre les traits catégoriels attendus et les traits effectifs. On aura par exemple une voix « efféminée », ou « une grosse voix d'homme ».