

DESCRIPTIONS PHONÉTIQUES ET ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS EN ESPAGNE AU DÉBUT DU XX^e SIÈCLE (JUSQU'EN 1936)

Javier Suso López
Université de Granada

Nous nous proposons d'exposer au cours de cet article comment est envisagé l'enseignement de la prononciation en Espagne au cours du premier tiers du XX^e siècle¹, en examinant non seulement les grammaires et les manuels destinés à l'enseignement du FLE qui ont été édités en Espagne, mais aussi ceux qui y ont été utilisés. Nous allons limiter notre étude à quatre aspects :

1. Les descriptions nouvelles des sons du français
2. L'utilisation de l'A.P.I. et la transcription phonétique des leçons

¹ Cette étude veut compléter ainsi celle qui a été réalisée par des chercheurs au Colloque de la SIHFLES de Linköping/Vadstena en 1996 (voir *Documents* n° 19, 1997), mais aussi d'autres études contenues dans le numéro 17/1 de la revue *Histoire, Épistémologie, Langage* (de façon spéciale, l'article d'E. Galazzi : « Phonétique, Université, Enseignement des langues à la fin du XIX^e siècle », pp. 95-114) ou encore dans *Etudes de Linguistique Appliquée* (1993, 90), numéro coordonné par H. Christ et D. Coste.

3. Les procédés d'apprentissage traditionnels,
4. La répercussion dans les dispositions législatives espagnoles des nouvelles tendances sur les questions phonétiques.

1. Les descriptions nouvelles des sons du français

Si l'on prend comme point de référence les descriptions des sons qui étaient faites par les grammaires au dernier tiers du XIX^e siècle, la phonétique nouvelle manifeste un progrès énorme : il existe un avant et un après l'A.P.I. Elle comporte en effet une révolution radicale : on arrive finalement à définir, dénombrer et classer les sons, non seulement d'une langue particulière, mais de toute langue, et cela d'une manière scientifique, c'est-à-dire, valable pour tous les studieux et spécialistes de la question. En peu d'années (1875-1895), la phonétique surgit et se constitue comme la science des sons. Les nouvelles descriptions phonétiques comportent un classement nouveau des sons à partir de la réunion de trois critères d'analyse : le lieu d'articulation (palatal, vélaire...), le mode d'articulation (occlusif, fricatif...) et le mode de phonation (impression acoustique: voisé, non voisé...). Dans le cas des consonnes, les progrès sont très nets, et l'accord total parmi les phonéticiens français (Passy, Rousselot, Grammont...) : on introduit la distinction entre consonnes voisées (sonores) et soufflées (sourdes), on élimine le h aspiré et le l mouillé (qui n'existent plus dans le parler français moderne), on établit l'existence des semi-voyelles ; le nombre de consonnes est ramené à 20.

En ce qui concerne les voyelles, si l'accord se fait rapidement quant aux voyelles nasales, pour les voyelles orales, les choses n'étaient pas si simples : une définition commune du timbre vocalique se fit attendre plus longtemps, se produisant des divergences dans les classements, que Rousselot met en relief (*Revue de Phonétique*, 1911 : 1, 28). En 1887, Passy distingue 14 voyelles orales en français, qu'il ramène à 12 avec l'adoption de l'A.P.I. (il supprime le "o" non arrondi de *comment*, et le "e" très ouvert de *tête* qu'il distinguait du "e" ouvert de *maison*). Quant à l'abbé Rousselot, estimant que le critère de l'ouverture est insuffisant pour un classement des sons vocaliques, il ajoute un second critère, d'ordre acoustique (les résonances), et maintient la notion traditionnelle de longueur/brièveté, et son alphabet de la Société des Parlers de France (mis au point dès 1887) : il se plie à l'A.P.I. en 1906, toutefois (voir E. Galazzi 1997 : 173, 176).

D'autre part, ces phonéticiens n'étaient nullement des chercheurs enfermés dans leurs laboratoires : un esprit d'application pratique et une volonté commune de répercuter immédiatement leurs recherches et découvertes dans le domaine de l'enseignement les animent. Comme l'indique J.-Cl. Chevalier, il se produit "une rencontre remarquable entre le renouveau de l'enseignement des LE et la découverte et l'expansion d'une phonétique expérimentale" (1997 : 158). Il s'agit ainsi d'un mouvement de "linguistique appliquée" avant la lettre qui concerne plusieurs domaines :

-la réforme de l'orthographe française : des Sociétés de Réforme

Orthographique se constituent, et proposent diverses modifications destinées à doter le français écrit d'une orthographe plus rationnelle et basée sur les sons.

-l'apprentissage de la lecture, pour les cours de français langue maternelle (LM) ; les illettrés et les analphabètes disparaîtront rapidement : si l'on suit la "méthode phonétique", "un adulte lettré peut apprendre à lire en quelques minutes, un adulte illettré en quelques jours, un enfant en quelques semaines" (Passy 1896 : Avant-propos).

-l'enseignement de la prononciation à des étrangers. Cette espèce de malédiction de Babel, selon laquelle l'apprentissage par un étranger d'une bonne prononciation serait voué à l'échec, va finalement disparaître.

On pourrait croire ainsi que les descriptions phonétiques et les nouveaux modes de faire se sont rapidement étendus ; or, il n'en est rien. Pourquoi ?

a) Tout d'abord, parce que ces nouvelles descriptions phonétiques sont pratiquement ignorées en France même. L'analyse des formes sonores du langage n'est pas intégrée au rang des études universitaires: les programmes de philologie ou de grammaire des Facultés des Lettres françaises n'incorporent pas la phonétique. Seules les lois de l'évolution (la linguistique diachronique : la reconstitution des stades d'évolution du latin au français médiéval) et la dialectologie auront droit de cité et une reconnaissance officielle. Comme l'indique G. Bergounioux, "l'acoustique fut confinée dans des instituts spécialisés

en marge de l'université, pour Rousselot au Collège de France², pour Brunot -et ses Archives Sonores- au Musée de la Parole et du Geste [...] Peut-être le caractère “expérimental” corrélatif aux manipulations du laboratoire s'écartait-il trop du modèle du savant de bibliothèque” (1995: 16, 71). E. Galazzi montre fort bien « cette insensibilité des institutions françaises de l'époque envers la phonétique nouvelle » (1995 : 112), si l'on exceptue les institutions privées (L'Institut Catholique, la Faculté Libre des Lettres). L'exclusion académique de la phonétique expérimentale comme branche du savoir philologique va retarder longtemps la prise en compte de ses propositions de la part des grammaires scolaires françaises, et à leur suite des grammaires de FLE. Il faudra attendre la MAVSG pour récupérer tout cet héritage.

Les grammaires pour le français LM vont continuer d'exposer les classements traditionnels sans tenir compte des propositions des phonéticiens : par exemple, la *Grammaire française* (cours élémentaire) de Brachet et Dussouchet (Hachette, 1910), continue de définir la voyelle “comme un son qui peut se prononcer sans le secours d'aucun autre” ; le français en possède 6 : “a, e, i, o, u, y”, etc. La *Grammaire* de Larive et Fleury distingue 23 consonnes (dont ph, th, rh)³. La *Grammaire* de l'Académie française, parue en 1932, ne consacre

² En réalité, “un baraquement en planches construit dans l'arrière-cours du Collège”, comme le dit E. Galazzi (1995: 102).

³ Brachet et Dussouchet, dans l'édition de leur *Grammaire* de 1910, affirment ainsi qu'il existe vingt consonnes, mais auxquelles il faut ajouter “les consonnes composées *ch, ph, th* que l'on entend dans chanvre, philosophe, thème” !

qu'à la prononciation qu'un traité à manière d'avant-propos de 5 pages (sur 238).

b) D'autre part, la volonté impatiente du visionnaire qui inspirait P. Passy et les membres français de l'Association Phonétique pour réformer d'urgence l'orthographe française. Bien sûr, ils ne peuvent pas attendre que l'Académie Française leur donne raison, et ainsi les premiers ouvrages de Passy (par exemple, *Les sons du français*, de 1887) sont rédigés en employant les nouvelles propositions d'orthographe simplifiée. Cette attitude va leur attirer des opposants plutôt que des partisans parmi les professeurs de français.

Le maintien des descriptions traditionnelles des sons dans les grammaires françaises (de LM) de l'époque se répercute sur les grammaires ou méthodes utilisées pour l'enseignement du FLE en Espagne : un cas paradigmatique est celui du manuel composé par C.J. Ventenac (1900), qui est une adaptation de la *Première Année de Grammaire* de Larive et Fleury, et qui est destiné à être utilisé dans le Collège français de Madrid : les élèves vont apprendre le français avec la même méthode (naturelle) que les petits Français ; et dans cette logique, le manuel utilisé est le même que celui des élèves français de leur âge. Au cours des différents exercices, les élèves apprennent ainsi à distinguer (dans une analyse de phrases écrites) quelques questions de phonétique (la transformation interrogative, les 3 types de "e", le h muet ou le h aspiré, les accents, l'élision) qui sont en rapport avec l'orthographe. Aucune mention aux nouvelles descriptions phonétiques n'est faite. Constatant par la pratique la difficulté de l'entreprise (enseigner le FLE exactement comme le FLM), il compose un

manuel destiné exclusivement à faire apprendre la lecture à ces élèves espagnols (*Nuevo método de lectura francesa*, 1901), qui s'inspire presque totalement des descriptions traditionnelles sur la prononciation.

En ce qui concerne les manuels de FLE destinés à être utilisés dans les lycées espagnols, les nouvelles descriptions et classements des sons restent totalement inconnues. C'est le cas bien sûr des manuels à inspiration traditionnelle, qui sont largement majoritaires, élaborés par des Professeurs ("Catedráticos") des lycées (Casadesús, Ostenero, Ugarte, Gogorza, Monreal, Francoz...). Dans ces cas, l'approche consiste non pas à enseigner à prononcer, mais à enseigner à lire un texte écrit : ainsi, la confusion traditionnelle entre son et lettre se maintient ; de là, les listes interminables de règles, exceptions et contre-exceptions : façon de prononcer les différentes lettres de l'alphabet, de façon isolée, puis en combinaison entre elles, et enfin selon leur place dans le mot. Certains manuels possèdent cependant un habillage pratique, et réservent une part grandissante aux exercices. Certains (par exemple, le *Método Ugarte*, 1932) rejettent carrément les nouvelles tendances "dues à la mode" qui sont très "nuisibles" et qui ont provoqué d'énormes dégâts dans l'enseignement des langues vivantes: ces professeurs qui appliquent une MD dans les académies de langues (véritables entreprises "industrielles") ne sont que des "aventureros indocumentados sin ninguna responsabilidad ni seriedad científicas" (1932 : 5). La confrontation entre phonéticiens et grammairiens s'est étendue aux professeurs de LE, et les débats enflammés qui se produisent au début du siècle

en Europe gagnent aussi l'Espagne. Tout en reconnaissant l'importance de posséder une bonne prononciation (principe numéro 1 de la "possession" de la LE), Ugarte revient à l'exposé des traditionnelles règles de "prononciation", s'écartant même totalement des orientations du Programme officiel (le *Cuestionario* de 1927). Si l'on jette un coup d'œil aux programmes des cours de français établis par les professeurs à l'époque on observe que les règles de prononciation sous un format totalement traditionnel occupent une grande place du contenu grammatical de la première année (voir les programmes édités par Senén Martín, à Madrid en 1927, et à Ávila). Un autre cas emblématique est celui de la *Fonotecnia francesa* (1^e éd. 1899 ; la 5^e éd., de 1926, n'introduit aucun changement !), de Carlos Lacôme G. Arquiga, manuel qui, sous une présentation moderne (sous forme de 30 tableaux) et une terminologie technique ("fonotecnia o fonética experimental", "gimnasia fonética", "lectura subsilábica y silábica", "el buen método exige que se proceda analíticamente en la enseñanza de la pronunciación", 1926 : Introducción) est d'inspiration tout à fait traditionnelle.

Même dans le cas des manuels "mixtes", utilisés dans certains lycées, mais surtout dans des académies privées, des Écoles de commerce, Écoles militaires ou Écoles techniques, le contenu phonétique est très largement traditionnel. Dans l'ensemble des manuels de l'époque, on trouve en effet encore les explications suivantes (on sélectionne quelques questions frappantes) :

a) il existe en français six voyelles (a, e, i, o, u et y) ; des voyelles simples et des voyelles composées (ai, ei, au, eau, eu...) : Massé (1923 : 3) ; Perrier (1917

: 7) ; Tanty (1904 : 2-6) ; Bruño (1910 : 13-17).

b) on s'occupe encore de la question des "syllabes inverses" (ab, eb, ib, ob, ub, yb, etc.), des syllabes mixtes (mal, mel, etc.), et des consonnes doubles ou composées (ch, ph, gn, ill) : Perrier (1923 : 28) ; Massé (1923 : 3-7) ; Tanty (1904 : 9, pour le cas de ph).

c) la description des sons qui n'existent pas en espagnol est très problématique, notamment le [y], le [z] (s sonore), la fricative prépalatale sonore, les nasales ; dans ces cas, on doit recourir à la "vive voix du maître". Ou alors, si on fournit une description, les explications sont largement fantaisistes : on ne décrit point l'articulation exacte, ou bien on essaie de donner une idée acoustique du son français grâce à des sons ou des bruits similaires de la nature : "la s francesa [sonore] es sensiblemente igual a la s sevillana. Se obtiene su sonido pronunciando nuestra s, pero con la punta de la lengua bien extendida y colocada junto a la unión de los dientes, permaneciendo éstos cerrados" (Lacôme 1926 : 21) ; pour le cas du [y], il faut mettre les lèvres comme pour siffler (Lacôme 1926 : 7) ; "on prononce les j, g en mettant les lèvres pour imiter le bruit de la vapeur de l'eau qui sort d'un tuyau sans qu'il possède un son guttural" (Massé 1923 : 5) ! ; "le u français n'a rien à voir avec le i", "la sílaba en suena como an del castellano, pero nasal" (Perrier) ; el sonido nasal "es una especie de gangueo resultante del conurso de la faringe" (M.B. s.a. : 7). Dans quelques cas, on incorpore des distinctions nouvelles (ainsi, l'opposition entre consonne sourde et sonore), mais en expliquant de façon erronée ce qu'elles impliquent du point de

vue articulatoire : par exemple Lacôme fournit l'explication suivante pour arriver à prononcer le [v] : "Esta letra tiene siempre el sonido de una f sonora. Para pronunciarla, se aplica el borde del labio inferior contra los dientes superiores, y en lugar de emitir el soplo sordo característico de la f, se hace vibrar el labio mediante una abundante emisión de voz" (Lacôme 1926 : 21).

Quelques manuels à méthodologie "mixte" ou "éclectique" montrent cependant des nouveautés concernant la description (ou le contenu), et surtout la présentation des sons :

a) présence de certaines descriptions physiologiques et acoustiques des phonéticiens :

-Massé et Bruño commencent leurs traités sur la prononciation par l'accent tonique ;

-les voyelles nasales sont des sons vocaliques "où l'on ne prononce pas le n" (Massé 1923 : 6) ; "le r devrait être prononcé comme en espagnol, mais peu plus doucement, mais à Paris on lui donne un son guttural, semblable au j espagnol, qui s'est étendu presque à toute la France" (Massé 1923 : 6) ; "on prononce le u avec les lèvres dans la position de la prononciation du u espagnol mais en disant un i" (Massé) ;

b) une forte réduction du contenu grammatical concernant la prononciation. La *Méthode de Français* de Massé (1923, 10 éd., premier livre) ne destine que 5 pages à la prononciation ; la *Méthode Intuitive* de Bruño (1910 ?, 6 éd.), une vingtaine de pages (avec des exercices) ; le *Cours préparatoire* de

Perrier est globalement destiné à la prononciation (49 pages) : il faut dire qu'il se compose surtout d'exercices de lecture et de traduction interlinéaire, et que les règles de prononciation sont décomposées en petites unités. D'autre part, il insère la conjugaison des verbes. L'adaptation espagnole de la méthode Gaspey-Otto-Sauer (par F. Tanty, 1904) consacre 16 pages à la prononciation (sans exercices) ; l'adaptation de la *Méthode* de Simonne (par Isaza, s.a.), 5 pages (il s'agit d'un manuel d'inspiration pratique à la manière de Ahn). Dans le cas de Bruño, il indique même que ce contenu doit être incorporé peu à peu le long des leçons (1910 : Prólogo).

c) L'incorporation de tableaux synoptiques : ils sont destinés à fournir une vue d'ensemble de la prononciation française, et ils sont composés normalement d'un catalogue de rapports lettres-sons, d'exemples de mots et d'une transcription phonétique particulière (Bruño : 11).

d) L'utilisation de typographies spéciales (caractères gras, lettre cursive) pour indiquer dans les exercices les lettres qui ne se prononcent pas, ou bien qu'il faut prononcer d'une certaine façon ("e muet, é fermé ou è ouvert", par exemple, voir Bruño : 16-19).

C'est donc vers les manuels à méthodologie directe qu'il faut se tourner pour trouver une influence des phonéticiens : Alge-Rippmann (*Leçons de Français*, 1904), Solano (*Méthode de français*, 1914), Berlitz (*Premier livre*, 1915), Marc de la Valette (1915), Camerlynck (*Pour les petits*, 1921; *France*, 1re année et 2^e année, 1926, 5^e éd.), qui ont été utilisés en Espagne surtout dans des

académies privées, mais aussi dans un contexte institutionnel (collèges privés, et même des lycées publics). Et cette influence se fait sentir tout d'abord par l'élimination des descriptions concernant la prononciation: on y trouve tout au plus une reproduction de l'A.P.I. et quelques notions phonétiques de base. Aucune description ou explication théorique sur l'articulation (lieu, mode) ou l'impression acoustique (voisé, non voisé) n'est fournie dans les manuels des élèves. Ces connaissances font seulement l'objet du savoir des professeurs qui désirent adopter la méthode de la réforme: de là le succès des cours organisés par l'Alliance française à Paris dès la fin du XIX^e siècle (voir Chevalier 1997: 162). Rien que par cet aspect, la transformation de l'approche phonétique était ainsi radicale.

2. L'utilisation de l'A.P.I. et la transcription phonétique des leçons

« [Le professeur] se servira d'une transcription phonétique, qui sera employée à l'exclusion de l'orthographe traditionnelle pendant la première partie du cours » (Principe n° 2 de L'AFIPLV). Cette question va être très débattue en Europe ; les instructions officielles prussiennes de 1892, par exemple, interdisent l'emploi d'une écriture phonétique ; l'utilité de la transcription phonétique avait été contestée par les adversaires du mouvement réformiste, mais aussi par quelques-uns de ses partisans (voir Reinfried 1997 : 189-190). Passy défend ardemment les avantages d'apprendre d'abord à lire au moyen de l'alphabet phonétique, dans le cas de la langue maternelle : “quand une fois on lit

couramment l'écriture phonétique, il suffit de quelques heures pour apprendre à lire l'écriture ordinaire". Mais aussi, "la connaissance de l'écriture phonétique est d'un très secours pour l'étude des langues étrangères", déclare-t-il dans le feuillet *Les sons du français* (1894) qu'il inclut dans le manuel *Leçons de choses* (Passy, Tostrup, 1895), destiné à "servir au premier enseignement du français". La transcription phonétique constitue ainsi l'outil de base fondamental pour "rendre familiers les sons du français aux élèves étrangers".

Dans le reste des manuels directs consultés, il ne se produit pas une présentation préalable de l'orthographe phonétique : celle-ci est même postérieure. Mme et M. Camerlynck reproduisent le tableau de l'A.P.I. (*Pour les petits*, 1921 : 123 ; *France I*, 1926), ainsi que les textes des leçons en transcription phonétique à la fin du manuel, ce qui nous laisse supposer que, après la phase de travail oral, quand on ouvrait le manuel, c'est l'orthographe traditionnelle que les élèves affrontaient tout d'abord ; c'est le cas aussi du manuel d'Alge-Rippmann, qui présente à la fin du manuel un tableau des sons très réduit, différent du classement de l'A.P.I., et une transcription phonétique des textes des leçons. Dans ces deux cas, la transcription phonétique joue un autre rôle, moins fondamental : Camerlynck conseille ainsi « l'emploi, à titre auxiliaire, de la notation phonétique » (1926 : 6) ; elle sert plutôt de référence ou encore de remémoration pour une pratique de la prononciation liée à la lecture des phrases, des questions ou des textes qui avaient été auparavant travaillés sous une forme orale.

En tout cas, la présence du tableau des sons selon l'A.P.I. et la transcription phonétique des textes constituent un renforcement des procédés « naturels » (l'imprégnation-imitation de la vive voix du professeur). L'imitation est en effet appuyée par une démarche pédagogique dont le but consiste à “apprendre à reproduire les sons consciemment” (Galazzi 1997 : *Documents* 19, 171) : Nieberding parle à ce propos justement de “méthode d'imitation raisonnée”, (*ib.*, p. 149). Cette idée devient explicite dans les manuels de Passy et de Camerlynck : pour savoir prononcer un son inconnu d'une LE, en plus de son écoute directe, il est essentiel de comprendre le mécanisme physiologique de production. Des notions très simples concernant la physiologie (les organes phonateurs), des schémas servant à visualiser l'appareil phonatoire (de là, les dessins de Camerlynck) et un simple tableau classificateur sont suffisants, en principe. La conceptualisation du fonctionnement de la langue (dans l'objet qui nous occupe, les correspondances graphèmes-sons), propre à la MT, est remplacée par la conceptualisation du mécanisme de production des différents sons.

Dans les autres manuels directs consultés, il n'y a même pas de transcription phonétique : Berlitz, Marc de la Valette et Solano écartent tout système de transcription des sons. Et encore, Berlitz et Marc de la Valette éliminent totalement la composante phonétique, et s'en tiennent au seul principe maternel de l'imprégnation-imitation : aucune conceptualisation n'est proposée au sujet de la prononciation. Solano, du moins, récupère certains fragments de la

description traditionnelle au sujet de la prononciation. Dans sa *Méthode de français*, même s'il suit une démarche directe, Solano (1914) propose une discrimination leçon par leçon des difficultés phonétiques selon un ordre plutôt traditionnel. Ainsi, il incorpore à la fin de chaque leçon un exercice de prononciation spécifique (les différents types de "e", les voyelles [u] et [y], le [z], etc.), sans fournir aucun type d'explication théorique, ni au sujet de l'articulation, ni au sujet de la correspondance du son avec l'orthographe courante.

3. Les procédés d'apprentissage traditionnels (mémorisation de règles, lectures, récitation)

Sauf ces quelques manuels directs, la plupart des manuels et des grammaires utilisées en Espagne reprennent la méthode traditionnelle théorique. Nous avons exposé cette idée quant à la description du contenu grammatical concernant les sons ; nous la constatons quant aux procédés qui l'accompagnent. Les professeurs se limitent à présenter les règles, que les élèves doivent mémoriser ; puis, on applique les règles dans des lectures choisies (mots isolés, phrases, textes longs), lecture qui s'accompagne souvent d'une analyse : l'élève doit dire pourquoi il applique telle ou telle règle (c'est-à-dire pourquoi il doit lire tel ou tel son). L'apprentissage par cœur de bouts de phrases-modèles ou de phrases complètes (questions-réponses), adaptées à des situations préfixées complète la mémorisation des règles. La récitation à voix haute de poésies, la déclamation oratoire, où l'on peut exercer les intonations, culmine ce laborieux

chemin. Dans les manuels à méthodologie mixte, une place de choix est faite cependant à la pratique et à l'imitation du professeur, en déplaçant le rôle de l'explication des règles et de leur mémorisation. Bruño indique aussi le besoin de réaliser ces différentes phases dans ses "exercices de prononciation" :

- lecture d'une phrase de la part du professeur ;
- lecture de cette même phrase à voix haute par une élève, plusieurs fois, puis pas d'autres élèves, puis de façon collective : en effet, l'imitation de la vive voix du maître est le meilleur moyen d'enseigner à bien prononcer" (Bruño : 7) ;
- possibilité de dicter des mêmes mots ou phrases pour "exercer la compréhension" ;
- lecture individuelle (à la maison), à voix haute
- mémorisation des phrases ou du texte en question (un fragment de poésie)
- récitation individuelle, au début de la classe suivante
- récitation collective (Bruño : Avisos preliminares)

4. Les Programmes officiels et l'enseignement de la prononciation

Il existe donc une énorme hétérogénéité quant à la description du contenu (les sons), quant à l'approche globale (enseigner à lire ; enseigner à parler/prononcer), et quant aux procédés utilisés en classe: les méthodes les plus traditionnelles coexistent avec les propositions les plus novatrices. Le principe de "liberté de chaire", cher aux libéraux et conquête de la fin du XIX^e siècle, se retourne contre les partisans du changement dans l'enseignement : s'il protège les

professeurs des interventions de l'état, il favorise aussi l'immobilisme. C'est ainsi qu'un ministre conservateur (Décret 6 juillet 1900) entreprend de fixer des programmes (questionnaires) auxquels les professeurs devront s'assujettir ("à l'intérieur desquels pourra s'exercer la liberté de chaire"), et que les manuels devront suivre ; on fixe le concept de chaque matière (Ordre du 18 août 1900 : "les LE devront être enseignées avec une finalité pratique") : le changement de ministre paralysera cette tentative. La situation devient tellement insoutenable que c'est un ministre libéral (Ruiz Jiménez, RD 23 octobre 1913) qui reprend l'initiative, de façon pressante (il donne quatre mois aux Universités de Madrid et de Barcelone pour rédiger les programmes) : en vain, cette tentative de modernisation et de mise à jour des contenus et des méthodes d'enseignement ne parviendra pas à bout.

Il faut attendre l'année 1927 (R.O. 9 août 1927) pour que soit publié un nouveau programme pour l'ensemble des matières : dans le cas des langues vivantes, le programme ("Cuestionario") est divisé en 3 sections : Phonétique, Vocabulaire et Grammaire. Une place de choix est faite ainsi à l'enseignement de la Phonétique. On peut dire que le retard a été dans ce point profitable, puisque le législateur peut invoquer les progrès importants accomplis par les sciences linguistiques dans le dernier quart de siècle ; de même, le recul du temps et l'expérience "permet de surpasser les conflits idéologiques survenus". Il se fait écho des propositions des phonéticiens, mais d'une manière pourrait-on dire "raisonnable". L'esprit de la révolution phonétique de la fin du XIX^e siècle est

présent par l'importance concédée à la prononciation dans l'enseignement d'une LE. C'est en effet la première question abordée, mais aussi il se produit un changement total de l'optique traditionnelle : le professeur de LE doit fixer comme premier objectif l'acquisition par les élèves d'une bonne prononciation, ce qui est possible grâce aux phonéticiens : "posséder une bonne prononciation" est un objectif "légitime" et "possible" ; la malédiction de se contenter d'une prononciation approximative ou marquée par la LM est rejetée. La façon d'y arriver est simple : "l'éducation de l'ouïe et des organes de la parole" ; on fait une confiance absolue dans la Phonétique expérimentale en tant que science. En effet,

Le moyen le plus rationnel, le plus efficace et en même temps le plus facile d'exprimer un phonème inconnu consiste à indiquer les positions des organes à l'aide desquels il est produit et à démontrer l'amplitude des mouvements exécutés, ainsi qu'à montrer la collaboration interorganique de l'émission articulée (*Cuestionario*, 1927).

Les propositions des phonéticiens sont cependant modérées par le législateur, car :

-on déconseille l'introduction dans les classes des appareils de laboratoire pour l'analyse de la parole : "l'observation par l'ouïe, le toucher et la vue suffisent à fournir aux professeurs et aux élèves des mouvements des organes"

-on voit de bon oeil que les auteurs de manuels introduisent la transcription phonétique de l'A.P.I., mais on conseille une réduction des signes diacritiques et des caractères nouveaux, et une mesure dans leur usage ("parquedad") pour éviter

le risque de fournir aux élèves un double alphabet et de susciter des confusions avec l'orthographe.

Cependant, quant à répartition par années du contenu phonétique, on continue de réserver pour la deuxième année (et finale) l'étude des accents (intensité, insistance) et des intonations, bien que l'on reconnaisse leur importance comme moyen d'expression.

Comme nous l'avons dit dans une étude générale sur cette époque (Fernández, Suso 2000 : 388), la répercussion pratique de ce "Cuestionario" sera limitée : il sera en outre remplacé par un autre programme en 1934, et le programme de 1938 revient à une conception totalement traditionnelle de l'enseignement. En tout cas, pour réformer l'enseignement de la prononciation, la première chose à faire consistait sûrement à former les professeurs dans les nouvelles descriptions phonétiques, ce qui ne sera abordé que très récemment en Espagne (dans les années 60-70).

BIBLIOGRAPHIE

ALGE, S. ; RIPPMMANN, W. (1904) : *Leçons de Français*. St-Gall, Librairie Fehr, 9^e éd. entièrement refondue.

BERLITZ, M.D. (1915) : *Premier Livre pour l'enseignement du français*. Berlin, Siegfried Cronbach.

BRUÑO, G.M. (s.a.) : *Método intuitivo de lengua francesa hablada*. Madrid,

Bravo Murillo, 6^e éd. augmentée.

CAMERLYNK, Mme. ; CAMERLYNCK, G.H. (1921) : *Pour les petits. Méthode directe de français avec notation phonétique*. Paris, H. Didier.

CASADESÚS, José (1899) : *Curso de Idioma francés*. Barcelona, Imp. de José Cunill.

CHEVALIER, Jean Claude (1997) : « Phonétique expérimentale et Cours pour étrangers en France à la fin du 19^e siècle », in E. Hammar 1997, pp. 158-165.

CHRIST, Herbert ; COSTE, Daniel coord. (1993) : *Pour ou contre la méthode directe. Études de Linguistique Appliquée*, n° 90. Paris, Didier.

Cuestionario de Lenguas vivas. Real Orden de 9 de Agosto de 1927.

FERNÁNDEZ, M^a Eugenia ; SUSO, Javier (2000) : *La enseñanza del francés en España (1767-1936)*. Granada, Método.

GALAZZI, Enrica (1995) : « Phonétique/Université/Enseignement des langues à la fin du XIX^e siècle », *Histoire, Épistémologie, Langage* 17/I : 95-114.

-(1997) : « Physiologie de la parole et enseignement de la prononciation fin 19^e/début 20^e siècles », *Documents* 19, 166-183.

HAMMAR, Élisabeth. éd. (1997) : “Phonétique et pratiques de prononciation”, *Documents* 19. Paris, SIHFLES.

LACOME G. ARQUIAGA, C. (1899) : *Fonotecnia francesa*. Madrid, Librería de Fernando Fé. 5^e éd. corrigée et augmentée, 1926, Valladolid, Imp. de O. Lozano.

-(1936) : *Cien lecciones teórico-prácticas*. Valladolid, Casa Martín, 4^e éd.

MASSÉ, R. (1915 ?) : *Método práctico de Francés. Primer libro*. Barcelona,

Imp. Clásica. 10^e éd., 1923.

MILLET, Adrien (1933): *Les grammairiens et la Phonétique ou l'enseignement des sons du français depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours*. Paris, A. Maretheux et Pactat.

OTTO, E. ; KORDGIEN, G. (1904) : *Gramática sucinta de la Lengua Francesa*. Heidelberg-Madrid, Julio Groos. 4^e éd. refundue par F. Tanty.

PASSY, Paul (1887) : *Les sons du français*. Paris, Firmin-Didot.

-(1896) : *Premier livre de lecture (méthode phonétique)*. Paris, Firmin Didot, 3^e éd. entièrement refundue.

PASSY, Paul; TOSTRUP, Thalla (1895) : *Leçons de choses*. Paris, Firmin-Didot.

PERRIER, Alphonse (1915 ?) : *Método Perrier de Lengua Francesa. Curso preparatorio*. Barcelona, Éd. Perrier.

SIMONNE, T. (s.a.) : *Método para aprender a leer, escribir y hablar el francés. Ordenado en lecciones progresivas con ejercicios orales y escritos. Enriquecido con la pronunciación figurada, como se estila en la conversación*. Paris, Garnier Hermanos.

SOLANO, A. (1914) : *Méthode de Français*. Madrid, Imp. de Julián Palacios.

VALETTE, Marc de (1915) : *La méthode directe pour l'enseignement des langues vivantes*. Paris, M. de Valette, Premier Livre, 6^e éd. Deuxième Livre, 1917, 4^e éd.

VENTENAC, C.J. (1900) : *Estudio teórico-práctico de la Lengua Francesa*. Toulouse, Éd. Privat.

