

LA ACTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA FONÉTICA FRANCESA A TRAVÉS DE LA *REVUE DE PHONÉTIQUE APPLIQUÉE* Y DE *PAROLE*

Encarnación MEDINA ARJONA

Universidad de Jaén

El creciente interés por la didáctica de las lenguas extranjeras exige a todo profesor de FLE una puesta al día que, en el caso de la enseñanza de la Fonética, no puede eludir las experiencias e investigaciones propuestas por la *Revue de Phonétique Appliquée*. Acercándonos ya al final de una década, nos parece que esta comunicación, por su limitación y por su pretensión actualizadora, debería centrarse en las aportaciones que los años noventa han dado a la didáctica de la fonética y fonología francesas.

El número 94 de la *Revue de Phonétique Appliquée (RPA)* es el primero de una serie en esta década, precisamente muy volcada sobre la didáctica de la fonética. Aparecido en 1990, ya el artículo “Pour un enseignement intégré de la phonétique” de Azoulay-Vicente hace una defensa de la enseñanza integrada de la fonética, proponiendo “une démarche d’enseignement de la phonétique appliquée qui, utilisant le texte écrit comme point de départ, conduit l’étudiant à dériver la forme phonétique de l’énoncé à travers un certain nombre d’étapes succesives (syllabisation, identifications de phonèmes)” (Azoulay-Vicente, 1990:1).

En este mismo año de 1990, y en su número 95-96-97, la revista publicó los trabajos presentados al VIII^e Colloque International SGAV, organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona. Numerosos fueron las investigaciones expuestas en esta ocasión, que pueden nutrir los estudios de enseñanza de la Fonética Francesa. A saber:

H. Besse se interesó por la faceta pedagógica de los “calembours”. Su naturaleza fónica y su esencia lúdica son puestos de relieve para enfatizar su utilización en clase. “Essentiellement oral, le calembour repose sur des homophonies ou parophonies. [...] Pour qu’il y ait calembour, volontaire ou non, il faut que la suite sonore, présentée par le contexte comme porteuse d’un certain sens, laisse entendre qu’elle en est porteuse d’un autre, plus au moins distant” (1990:73).

M. Billières (1990:83-87) abordó el impacto de lo no-verbal sobre el proceso de integración fonética en lengua extranjera. En general, los componentes de ámbito verbal y no verbal están organizados en torno al “crible phonique” (“composantes segmentale, supra-segmentale y kinésique”) y al “crible psychique” (“composantes proxémique et personnelle”).

M. Boixareu, D. Popa-Lisseanu, C. de Santiago y A. Mariño, con “*Cher Ami*. Une approche SGAV pour l’apprentissage du français langue étrangère”, dieron a conocer las bases metodológicas estructuro-globales del manual *Cher Ami*. Las aplicaciones funcionales inmediatas del mismo están basadas en un estudio del sujeto al que va dirigida la enseñanza del francés: “L’apprenant est un adulte avec des besoins pédagogi-

ques: spécifications des objectifs, méthodologie active, maintien de la motivation, rythmes d'apprentissage, progression logique du matériel, guide pédagogique, évaluation des progrès. [...] Le relevé phonologique: oral: répétitions guidées; systématisation (phonologique progressive); écrit: reconnaissance graphique des phonèmes; oral-audition-repérage des nouvelles structure; autocorrection: pratiques autocorrectives de discrimination phonologique; transcription" (1990:97-106).

La percepción y la re-producción, en cuanto que elementos indispensables a nivel de clase de lengua extranjera, fueron estudiados por A. Borrell: "Ce couplage est fondamental en méthodologie verbo-tonale. Pour qu'un son soit bien réalisé, il faut d'abord qu'il soit bien perçu" (1990:109).

J.-G. Lebel trató la corrección fonética auditiva y visual, así como la adecuación del tipo de corrección según las características del alumno: "Les profils dominants de l'apprenant: [...] l'apprenant visuel: travaille bien en salle de classe, a besoin de sa main pour répéter, se soumet. [...] L'apprenant auditif: travaille bien en laboratoire, n'a pas besoin d'aide corporelles.[...] La verbo-tonale est parfaite pour les apprenants problématiques" (1990:244). La corrección fonética y su utilización en clase a través del ritmo corporal y musical fueron abordados por M. Wambach (1990:367-377).

El ámbito de comunicativo y su relación con la enseñanza de la fonética estuvieron presentes de la mano de R. Renard, en "Structuro-global et verbo-tonal au niveau avancé" (1990:299-313). Renard sostiene que el ámbito científico exige al método verbo-tonal una adaptación de las actividades a la comunicación hablada (entrevista, intervención, exposición, debate, reunión, mesa redonda). También en dicho encuentro, L. Nussbaum y A. Tusón se inclinaron igualmente por la defensa de la comunicación y la interrelación de la competencia discursiva con el aprendizaje de las lenguas extranjeras: "Mais la classe de langue étrangère peut être conçue comme un micro-cosme où se (re)créent des situations de la vie réelle à travers des interactions communicatives" (1990:280).

Este número de la *RPA* fue generoso con los intereses pedagógicos, abordando de igual manera temas de didáctica de la lengua extranjera (C. Guillard, F. Ferreres, E. Lago, M. Levailant, C. Mestreit, M. Pendanx y M. Tost, 1990:191-200) y del texto literario (F.-C. Gaudard, 1990:153-158), así como de la formación de los enseñantes (O. Guash i Boyé y M. Milian i Gubern, 1990:201-206).

Se había iniciado, pues, un periodo rico en interés por la práctica de la enseñanza de la fonética. Un total de cinco artículos, aparecidos entre el número 98 y el 99-100-101, de la *RPA* de 1991, dan cuenta de ello:

A. Durand-Deska y P. Durand estudiaron la corrección fonética desde el punto de vista de las nuevas tecnologías y metodologías, concretamente a través del ordenador: "Schéma sommaire d'un programme de correction phonétique par ordinateur sans prise en compte des caractéristique vocales de l'apprenant [...]:production de l'énoncé, [...] reproduction par l'apprenant de l'énoncé, [...] calcul par le logiciel de la distance de l'énoncé à reproduire à sa reproduction, [...] acceptation ou refus de l'énoncé ainsi produit en fonction d'un seuil de rejet déterminé [...] D'autres programmes pourraient tenir compte des caractéristiques du locuteur, de son tractus vocal, etc." (1991:17-18).

B. McCarthy, con “L’accentuation en classe de français langue étrangère” (1991:105-119), define la lectura en voz alta como ejercicio de coherencia a nivel del enunciado, la repetición como ejercicio de coherencia en el interior de las unidades semánticas, los ejercicios estructurales como nulos, en cuanto que no aportan nada a la enseñanza de la acentuación, y la conversación como único acto, aunque menos correcto, de comunicación normal.

Entre el 23 y el 26 de mayo de 1991 se celebró en Ottawa el IX^e Colloque SGAV con el título “Où en sont les méthodologies?”. La *RPA* (n°99-100-101) recoge, entre otros, el artículo de C. Phelouzat sobre la formación inicial de los profesores de FLE. En él subraya la auto-corrección como elemento que “[...] responsabilise l’enseignant dans l’acquisition de son savoir, dans sa tâche de facilitateur, de diversificateur d’apprentissage...” (1991:248).

A. Borrell, en “Importance de la phonétique dans l’enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères” (1991:261-270), pone de relieve la importancia de la prosodia para llegar a la competencia comunicativa y fonética. Producir sonidos correctamente supone ya, según Borrell, producir sentido. Sobre la formación de los profesores dirá: “Il va sans dire que pour permettre aux élèves de s’exprimer correctement à l’oral il faut que les enseignants soient eux-mêmes très compétents à ce niveau” (Idem:264). Y sobre todo destaca la motivación que anima al profesor como parámetro esencial que le empujará eventualmente a llevar a cabo y perfeccionar su formación en materia de fonética general y fonética correctiva.

R. Renard se hace eco de la inquietud pedagógica que acompaña a la enseñanza de la fonética. En “Système verbo-tonal et intégration pédagogique” (1991:281-284) señala una bibliografía propia que se ha ido ocupando de la vertiente de la práctica en clase. Así, su trabajo sobre la solidaridad entre las nociones “estructuro-global” y “verbo-tonal”, los fundamentos psico-sociolingüísticos (Renard, 1888), las incidencias pedagógicas, la metodología verbo-tonal y la corrección fonética (Renard, 1979), y la importancia de la formación (Renard, 1985).

De los años 93 y 94 hemos extraído el trabajo de A. Borrell sobre la conveniencia de utilizar en didáctica de las lenguas los aspectos articulatorios o los aspectos acústicos de la fonética: “Il faudrait donc, en phonétique comparée et corrective, des enseignements capables de raisonner non plus seulement dans les termes de la phonétique articulatoire mais aussi dans les termes de la phonétique acoustique et perceptive” (1993:109). También el trabajo de J. É. Gombert, U. Goswami y L. F. de Barrera (1994:195-220) viene a completar el elenco de estos años. Interesándose por la relación entre la fonología, la ortografía y el aprendizaje de la lectura, los autores tratan la analogía de la lengua materna con lo ya conocido a nivel de relación oral-escrito (estadio logográfico, estadio alfabético “correspondencia con grafemas y fonemas” y estadio ortográfico).

A mediados de esta década, M. Billières, en “Didactique des langues et phonétique. La place du verbo-tonal” (1995:43-64), ofrece un balance de lo que supone el método verbo-tonal en la enseñanza de las lenguas. Partiendo de la idea de que “la verbo-tonale écarte l’intellectualisation de l’apprentissage phonique” (idem:50), obser-

va que la intelectualización es válida para el alumno de nivel avanzado, pero no para el principiante. Respecto del laboratorio de lenguas, el autor recuerda que con el método verbo-tonal la enseñanza se desarrolla siempre en clase; en el laboratorio sólo si los alumnos “oyen” (hay que recordar que el niño siente la entonación materna desde el 6º mes de embarazo). Entre otras comparaciones, el método verbo-tonal es distinto al método articulatorio, pero debe tener en cuenta las nasales, la labialización, el fonema /R/. Y, por último, a modo de conclusión, resume que se debe tener en cuenta la competencia micro-lingüística (morfosintaxis), la competencia macro-lingüística (discurso), y la competencia socio-cultural.

Psychologie et didactique es el tema del segundo número de la *Revue de Phonétique Appliquée* aparecido en 1995. En dicho número colaboran C. Meistret y M. Oliva Bartolomé con su artículo “Quelques observations sur l’activité gestuelle dans l’apprentissage du FLE” (1995:293-304). Inician su exposición recordando que, ya en 1981, el profesor Petar Guberina subrayaba en el congreso SGAV de Toulouse que se comienzan a vivir los sonidos a través del cuerpo y que es el cuerpo prioritariamente el susceptible de percibir la entonación y el ritmo, elementos que primeramente capta y expresa el niño.

También es verdad, dicen los autores, que aunque la metodología SGAV ha demostrado la importancia del cuerpo y del gesto como “prolongement de la parole”, es cierto también que las orientaciones metodológicas, los productos pedagógicos, quizás no han sabido siempre traducir concretamente dicha prioridad, y uno puede preguntarse si no hay aquí un dominio poco explorado en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Desde su experiencia, estos profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona han distinguido primeramente la gestualidad “syllinguistique” o de acompañamiento de la comunicación verbal, es decir, la de los gestos asociados necesariamente a la palabra, de la gestualidad codificada, que constituye un verdadero sistema semiótico (mimo, señales, etc.). Su análisis tiene en cuenta las relaciones entre melodía y gestualidad, y por tanto la gestualidad asociada a la palabra. Para ello se han apoyado en trabajos que ponen en evidencia los fenómenos de autosincronía, así como en los del equipo del Institut de Phonétique d’Aix-en-Provence, que muestran igualmente una relación estrecha entre la prosodia y el mimo-gestual.

La observación de que existen en el estudiante de forma general una mayor gestualidad en francés que en español tendería a confirmar que la gestualidad co-verbal es especialmente solicitada en el transcurso de una locución creativa, y que la actividad verbal va ligada a la actividad motriz (Stephan, 1982). Dichas observaciones deberían llevar, según los autores, a ciertas propuestas pedagógicas en lo que concierne a la gestualidad.

En el marco del aprendizaje de una lengua extranjera, más bien que de exigir, se trataría, como preconiza O. Ledru-Menot, de detectar, por una parte, el repertorio gestual del aprendiente en su lengua materna y de reestructurar su comportamiento kinésico en función de elementos prosódicos de la lengua extranjera, y, por otra parte, de realizar un trabajo simultáneo sobre la gestualidad y sobre la palabra a través de actividades de observación y de escucha en lengua extranjera.

También en 1995, M.-M. Rivenc, con el trabajo “La compréhension orale chez les débutants: stratégies de réception, stratégies d’enseignement” (1995:331-344), parte de la idea de que si comprender en la expresión oral viene a ser algo así como tratar en tiempo real informaciones lingüísticas y no lingüísticas, entonces habría que preguntarse sobre cuáles son los objetivos de los aprendientes, sobre qué procedimiento debería seguir el enseñante, si comprender o bien comprender y expresarse.

Si el objetivo es comprender y expresarse, el aprendiente no podrá evitar apropiarse, más o menos rápidamente, de una parte de las capacidades del nativo: percibir, interpretar y utilizar correctamente las pautas lingüísticas, pragmáticas, socioculturales de la lengua, y esto en tiempo real. Para ello tendrá que: a) aprender a comprender sobre bases diferentes de las de la lengua materna; es decir acostumbrarse a un nuevo paisaje sonoro, pero también encontrar elementos importantes para la interpretación; b) a partir de la fase de comprensión, interiorizar las reglas de funcionamiento de la lengua extranjera para prepararse a la producción; c) aprender a dominar el tiempo real, objetivo tan difícil de conseguir al principio del aprendizaje.

Efectivamente, el aprendiente novato que intenta comprender lo que le expresan suele pedir a su interlocutor: “répéter”, “aller moins vite”. Repetir no significa sólo volver a decir. Esto nos envía a la progresión lingüística, más o menos amazotada o distribuida, presentando o no redundancias, y a los contenidos pragmáticos y socioculturales. Ir más despacio, para el estudiante que se inicia, significa la necesidad de suspender el tiempo (un poquito...), la velocidad, para llegar a tratar las múltiples informaciones que le llegan, nuevas o conocidas, lingüísticas o no.

El autor también ha dispuesto unos soportes que él llama “lentos” y “rápidos”. Para los lentos se ha basado en su experiencia con los primeros métodos SGAV, que le han permitido constatar que, cuando el sonido está acompañado por secuencias de imágenes fijas y situacionales para facilitar la comprensión global (las imágenes codificadas son más difíciles de descifrar), es posible ralentizar el ritmo de presentación sin que esto aparezca a los ojos del aprendiente como algo artificial. Es necesario manipular el tiempo de asociación entre la imagen y el sonido. Si la imagen aparece un segundo antes del sonido, el aprendiente la percibe globalmente, pero no tiene tiempo de analizarla ya que el sonido llega enseguida, con sus elementos conocidos y desconocidos, sobre los cuales puede realizar hipótesis gracias a la imagen. Ésta permanece el tiempo necesario para una repetición mental del enunciado (si al aprendiente se le escapan las palabras, sólo le queda tiempo para retener la prosodia).

En los soportes rápidos, el sonido como tal y el video se desarrollan en tiempo real. Estarán pues indicados para adquirir rapidez o para aprendientes específicos (comprensión de textos largos, por ejemplo). Los soportes rápidos permiten ir adquiriendo progresivamente el dominio del tiempo real: reconocimiento en desarrollo temporal normal de textos abordados en situación lenta, eventualmente en situaciones con ruidos, para habituarse a la realidad, y sin soporte visual.

En un primer momento, los soportes y procedimientos lentos son más apropiados para ayudar al estudiante a entrar en la lengua, permitiéndole descifrar cómodamente sus numerosos componentes.

C. Roberge, con “Un facteur négligé de la fin des groupe rythmiques du français oral, les courbes montantes” (1995:345-356), retoma el interés de la didáctica de la fonética por la prosodia. La mayoría de los autores reconocen que, en francés oral, el acento normal, llamado también acento lógico, acento tónico, corresponde a un acento de grupo rítmico que recae sobre la última sílaba de ese grupo; del mismo modo, está de acuerdo en que se trata de un acento caracterizado por su longitud, que la vocal de la sílaba final resulta ser por término medio dos veces más larga que las sílabas inacentuadas y que su intensidad se mantiene más o menos en relación a las sílabas no acentuadas. Aunque éste ha sido el tema más trabajado por numerosos estudiosos (Fouché, 1954; Delattre, 1967; Malécot, 1980), la duración vocálica ha sido el factor más ampliamente estudiado, ya sea en posición final abierta absoluta, ya en función de la consonante final.

Tras su estudio sobre los grupos rítmicos del francés oral, Roberge concluye que la pedagogía del FLE debería aplicar mayor celo en que la subida se manifestara más a menudo al final. La atención del profesor y de los alumnos ha acaparado a menudo la búsqueda del vocabulario adecuado, los errores de sintaxis y las sustituciones fonéticas, pero, según el autor, debería girar más hacia el final de los grupos rítmicos. Demasiadas veces uno se contenta con grupos rítmicos sin variación de altura que, para el francés medio, dan la impresión de un interlocutor enfermo, que está expresando un monólogo sin consecuencias o que no necesita que se le otorgue atención.

A. Borrell, en su artículo “Systématisation des erreurs de production et donc de perception chez les apprenants étrangers?” (1996:1-15), y partiendo de la noción de “crible phonologique”, trató el principio habitualmente aceptado de que hay en los aprendientes de una lengua extranjera una posible sistematización de errores de percepción y, por consiguiente, de producción.

Cuando el aprendiente se enfrenta a un sistema fonético-fonológico de otra lengua, experimenta regularmente dificultades con las unidades de esa lengua que no existen en la lengua materna. Esas unidades que faltan son más o menos bien percibidas y, por consiguiente, producidas con mayor aproximación. Se sabe que para que un sonido sea bien (re)producido es necesario primero que sea bien percibido, es decir reconocido, identificado respecto a otros. Así, por ejemplo, las vocales que no existen en una lengua son realizadas con deformaciones respecto a la “cible”. A menudo son reemplazadas por unidades que existen en el sistema de la lengua materna que ha sido fijado y utilizado desde más o menos tiempo según la edad de los sujetos. A esto se refería P. Guberina (1965) cuando decía que “tous ceux qui prononcent \emptyset comme e prononcent y comme i, par contre ceux qui prononcent \emptyset comme o prononcent y comme u”.

Al afirmar esta relación, Guberina se refería a una lógica que quisiera ver en el sistema auditivo-perceptivo del discente, una tendencia hacia una cierta sistematización de los errores en un sentido. Pero la realidad nos enseña que esta lógica no siempre es lineal. Y es que los sonidos de una lengua extranjera son aprehendidos, filtrados, por la “criba” de nuestra lengua materna. Esta última constituye en nuestro cerebro una estructura que permite reconocer las unidades de la misma. Desde el momento en que oímos un nuevo sonido, perteneciente a otra lengua, lo interpretamos filtrándolo a través de la

criba, la estructura que poseemos correspondiente a nuestra lengua materna. En este sentido, el trabajo de Borrell pretende mostrar, no obstante, que existe a la vez una variación interindividual y también una intra-individual en los errores de producción de los aprendientes.

La variación interindividual es debida en gran parte al hecho de que los aprendientes no están todos al mismo nivel de competencia en la lengua "cible". Por otra parte, no todos han aprendido con el mismo método. Se sabe que un aprendizaje basado en el escrito desde el principio puede inducir a errores de producción que no serán debidos a una mala percepción, sino a interferencias causadas por la grafía. Esta influencia de la grafía ya ha sido ampliamente evocada por P. Intraivaia (1977), quien la tiene en cuenta como una causa importante de errores en el aprendiente: "Le pédagogue n'ignore pas que la vue des caractères écrits altère les conditions de perception auditive et déclenche chez le sujet des habitudes articulatoires en fonction de la langue maternelle".

Se ha constatado también que un mismo aprendiente puede presentar diferencias en las faltas para una misma "criba". "Por qué existen a la vez variaciones interindividuales y variaciones intra-individuales" Podríamos imaginar que las primeras son el resultado de especificidades auditivo-perceptivas personales. Las segundas son debidas seguramente al hecho de que, para los mismos sonidos, los contextos varían y hacen que la realización de un sonido mal percibido haya sido más clara o más oscura. El esquema rítmico juega igualmente un papel importante, así como la entonación, ya que se percibirán los sonidos más o menos claros según estén en la cima o en la base entonativa.

El número 118-119 de la *RPA* publica un exhaustivo y profundo trabajo de M. Freland-Ricard, "Mal formés ou mal informés?" (1996: 93-112), centrado en la formación y práctica de los profesores de FLE para la enseñanza de la prosodia. A menudo acusados de estar mal formados para la misma, reconoce el autor que los conceptos históricos y metodológicos de una enseñanza formal y rigurosa de la prosodia están aún por definir. El estatus de su didáctica, las modalidades y los medios son aún imprecisos y es lógico que los profesores de FLE no se sientan cómodos enseñándola.

La docencia del FLE conlleva un cierto número de tareas, entre las que la enseñanza de la fonética siempre ha figurado como la pariente pobre. Después de años de fonética esencialmente articulatoria, nos orientamos lentamente hacia una formación más flexible, pero más eficaz, que pone el interés sobre la prosodia de la lengua. Como señalan Billières y Borrel (1990), la fonética y la didáctica de las lenguas necesitan la una de la otra, pero no encuentran los medios para ponerse de acuerdo. Así dos posiciones se oponen: los partidarios de la fonética explícita y los de la fonética implícita.

Uno de los argumentos de los detractores de la fonética es que las adquisiciones gramaticales, lexicales y semántico-sintácticas son muy prioritarias sobre la adquisición prosódica, que de todos modos se aprende de forma implícita en éstas. Sin embargo, en trabajos recientes se ha demostrado que la prosodia de la segunda lengua no se adquiere sin una enseñanza específica. La dimensión prosódica es la base del lenguaje verbal y juega un papel determinante a la vez en la comprensión y en la reproducción.

Sobre el papel de la prosodia en la didáctica, el autor anota que, entre todas las funciones de la prosodia, la de estructuración del discurso parece primordial. El código

prosódico une las dos formas del lenguaje -oral y escrito- situándose la diferencia entre la simultaneidad o no de la prosodia. Es, pues, la prosodia la que permite no percibir un continuum de palabras en el que el oyente no podría reconocer unidades rítmicas.

Respecto de la formación de los enseñantes, será necesario recordar que nunca hemos sido formados para identificar los aspectos sonoros de nuestra lengua, luego no hemos formado nuestro oído para detectar las faltas. Muy rápidamente la enseñanza sólo se preocupa del escrito, para llegar a olvidar totalmente el oral. La percepción prosódica sonora es sustituida por la percepción visual de la puntuación, y el código prosódico toma entonces una forma normativa. El adulto no sabe ya utilizar sus palabras, jugar con la sonoridad de las mismas como lo hace el niño. No sabe ya, excepto el actor, jugar con su cuerpo, utilizar su respiración, que no obstante es la base de la corrección fonética. Sin embargo, tomar conciencia del ritmo biológico de cada uno permite una corrección eficaz de problemas específicos. La gestión de la respiración permite controlar las pausas.

Los profesores encargados de enseñar a extranjeros a utilizar el soplo de aire, dosificar su respiración para producir enunciados correctos, no han sido nunca formados para llevar a cabo esta labor. Lo mismo ocurre con los aspectos sensoriales de la lengua, ya que las palabras están a menudo acompañadas de juegos de fisionomía, que a menudo son involuntarios o inconscientes, pero que acompañan los rasgos prosódicos. Los profesores tienen la misión de hacer descubrir todos los aspectos gestuales y de comportamiento de la lengua.

R. Renard (1996:145-147) ofreció en el último número de la *RPA*, en el apartado "Note de lecture", una reseña sobre el libro de E. Lhote *Enseigner l'oral en interaction - Percevoir, écouter, comprendre*. Describiendo la comunicación oral, esta autora muestra, a partir de ejemplos simples, el papel de la entonación y de la mímica. Esto va a permitirle desarrollar la noción de "paysage sonore", en donde el acto del lenguaje asocia la imagen auditiva (mental) con la imagen visual. Elisabeth Lhote muestra cómo se constituye naturalmente en el niño el paisaje sonoro de su lengua materna, que va a condicionar la estrategia perceptiva que tendrá de ésta. Comprender implica poner en práctica la gestión de una estrategia muy elaborada, pero que el nativo acorta por el dominio que tiene de la red polimorfa y polisensorial de la percepción. El procedimiento paisajístico que intenta siempre integrar a la vez al locutor, al oyente y a las condiciones propias del intercambio, va así a dar principalmente la prioridad al oyente, ya que "il faut être un bon auditeur pour maîtriser la communication orale" (Lhote, 1995:30). Es necesario, pues, "apprendre à écouter", lo que ofrece a todos la "occasion privilégiée de redécouvrir son écoute personnelle" (Idem: 41). Aprender a escuchar la lengua es captar el ritmo, la entonación, y también ponerse en condición de percibir los indicios facilitadores (algunos conectores lógicos); es también desarrollar una escucha global, analítica, perceptiva, recapitulativa.

Según R. Renard, E. Lhote ha encontrado la forma de desmitificar la fonética: esa ciencia que parece de pedantes. Es, pues, una obra que, según su recensor, debería ser apreciada por los enseñantes que ambicionan ver cómo sus alumnos adquieren el dominio de la comunicación.

En 1997, la *Revue Parole*, publicada también en la Université de Mons-Hainaut, viene a tomar el relevo a la *Revue de Phonétique Appliquée*. Es una revista interdisciplinar, que tiene como objetivo la publicación de artículos científicos, de reseñas de investigaciones o de reflexiones relativas a todas las manifestaciones observables del lenguaje. Los ámbitos que cubre son la adquisición de una L2, bilingüismo, didáctica de las lenguas, traducción/interpretación, comunicación intercultural, descripciones lingüísticas o fonológicas de variedades orales o escritas del lenguaje, estudios articulatorios, fonética, reconocimiento del habla, peritaje judicial, percepción, sociolingüística, psicolingüística, neurolingüística, psicología cognitiva, pragmática, etc.

Los artículos de E. Mora, S. Courtois y C. Cavé, “Étude comparative de la perception par des sujets francophones et hispanophones de l’accent lexical en espagnol” (1997,1:75-85); de C. Bauvois, “Profession, sexe et registre : les enseignants perçoivent-ils différemment la formalité d’épreuves linguistiques” (1997,3-4:233-248); de N. Armstrong y Z. Boughton, “Identification and evaluation responses to a French accent: some results and issues of methodology” (1998,5-6:27-60), y la reseña que Sandrine Decamps (1997,3-4:343-345) hace de “Ortographe et prononciation, approches de la connaissance phonographique” de P.-P. Chevrot, dan cuenta del interés por la vertiente pedagógica de las investigaciones más recientes.

Y en definitiva, esta panorámica sobre los estudios de fonética confirma el interés de los especialistas en los problemas del profesor, y que realmente caminan juntos en la evolución de la didáctica de las lenguas.

Cuando en los años sesenta la formación en FLE tenía como misión capacitar especialistas que pudieran enseñar la lengua hablada además de la lengua escrita, algunos manuales integraron la fonética en la clase de lengua, pero los aspectos prosódicos raramente fueron tocados. Curiosamente, el periodo de los años setenta, marcado por el comunicativo, no llevó consigo el desarrollo paralelo de la enseñanza de la prosodia. Los profesores especialistas de fonética, fundamentalmente articulatoria, fueron preparados disociando los cursos de lengua de los de fonética, con el fin de obtener mejores resultados. En los años noventa, toma forma una investigación para una nueva enseñanza de la fonética. Es la época en que la prosodia ocupa un lugar primordial en las metodologías, e incluso es la base misma de la progresión del aprendizaje. De dicha década y de sus cambios hemos podido captar a lo largo de este trabajo cómo la *Revue de Phonétique Appliquée* ha sido en todo momento su portavoz y su garante.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMSTRONG, N., y BOUGHTON, Z. (1998): “Identification and evaluation responses to a French accent: some results and issues of methodology”, *Revue Parole* 5-6, 27-60.
- AZOULAY-VICENTE, A. (1990): “Pour un enseignement intégré de la phonétique”, *RPA* 94, 1-16.
- BAUVOIS, C. (1997): “Profession, sexe et registre : les enseignants perçoivent-ils différemment la formalité d’épreuves linguistiques?”, *Revue Parole* 3-4, 233-248.

- BESSE, H. (1990): "Pour une pédagogie des calembours", *RPA* 95-96-97, 73-81.
- BILLIÈRES, M. (1990): "L'impact du non verbal dans le processus d'intégration phonétique en langue étrangère", *RPA* 95-96-97, 83-87.
- BILLIÈRES, M. (1995): "Didactique des langues et phonétique. La place du verbo-tonal", *RPA* 114, 43-64.
- BILLIÈRES, M., y BORRELL, A. (1990): "Quelques problèmes soulevés par les différentes variétés d'accents dans les méthodes de français langue étrangère", *Revue de Phonétique Appliquée* 94, 17.
- BOIXAREU, M.; POPA-LISSEANU, D.; SANTIAGO, C. de, y MARIÑO, A. (1990): "Cher Ami. Une approche SGAV pour l'apprentissage du français langue étrangère", *RPA* 95-96-97, 97-106.
- BORRELL, A. (1990): "Perception et (re)production dans l'apprentissage des langues étrangères", *RPA* 95-96-97, 107-114.
- (1991): "Importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères", *RPA* 99-100-101, 107-114.
- (1993): "Relation entre les aspects articulatoires et les aspects acoustiques en phonétique. Quels outils utiliser en didactique des langues?", *RPA* 107, 97-111.
- (1996): "Systématisation des erreurs de production et donc de perception chez les apprenants étrangers?", *RPA* 118-119, 1-15.
- CHEVROT, P.-P. (1996): "Ortographe et prononciation, approches de la connaissance phonographique", *Revue de Linguistique et de Didactique des langues (Lidil)*, 13, Presses Universitaires de Grenoble.
- DECAMPS, S. (1997): "Notes de lectures", *Revue Parole* 3-4, 343-345.
- DELATTRE, P. (1967): "La nuance de sens par l'intonation", *French Review* 41, 1967, 326-339.
- DURAND-DESKA, A., y DURAND, P. (1991): "Quelques perspectives en correction phonétique: pour un renouveau technique et méthodologique", *RPA* 98, 15-31.
- FOUCHÉ, P. (1956): *Traité de prononciation française*, Paris: Klincksieck.
- FRELAND-RICARD, M. (1996): "Mal formés ou mal informés?", *RPA* 118-119, 93-112.
- GAUDARD, F.-C. (1990): "Didactique et texte littéraire. Essai de théorisation d'une expérience pédagogique", *RPA* 95-96-97, 153-158.
- GOMBERT, J. É.; GOSWAMI, U., y BARRERA, L. F. de (1994): "Phonologie, orthographe et apprentissage de la lecture", *RPA* 112-113, 195-220.
- GUALLARD, C.; FERRERES, F.; LAGO, E.; LEVAILLANT, M.; MESTREIT, C.; PENDANX, M. y TOST, M. (1990): "Approche d'un traitement pédagogique des connecteurs argumentatifs en classe de FLE", *RPA* 95-96-97, 191-200.
- GUASH I BOYÉ, O., y MILIAN I GUBERN, M. (1990): "La formation linguistique des instituteurs en Catalogne", *RPA* 95-96-97, 201-206.
- GUBERINA, P. (1965): "La méthode audio-visuelle structuro-globale", *RPA* 1, 35-64.
- INTRAVAIA, P. (1977): "Validation quantitative de quelques procédés de correction phonétique", *RPA* 42-44, 143-167.
- LEBEL, J.-G. (1990): "Pour une correction phonétique auditive et visuelle", *RPA* 95-96-97, 239-245.

- LHOTE, E. (1995): *Enseigner l'oral en interaction-Percevoir, écouter, comprendre*, Vanves: Hachette FLE.
- MALÉCOT, A. (1980): *Introduction à la phonétique française*, The Hague: Mouton.
- MCCARTHY, B. (1991): "L'accentuation en classe de français langue étrangère", *RPA* 98, 105-119.
- MEISTRET, C., y OLIVA BARTOLOMÉ, M. (1995): "Quelques observations sur l'activité gestuelle dans l'apprentissage du FLE", *RPA* 115-116-117, 293-304.
- MORA, E.; COURTOIS, S., y CAVÉ, C. (1997): "Étude comparative de la perception par des sujets francophones et hispanophones de l'accent lexical en espagnol", *Revue Parole* 1, 75-85.
- NUSSBAUM, L., y TUSÓN, A. (1990): "Compétence discursive et apprentissage des langues étrangères", *RPA* 95-96-97, 277-281.
- PHELOUZAT, C. (1991): "Questions sur la formations initiale des professeurs en FLE", *RPA* 99-100-101, 237-251.
- RENARD, R. (1979): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3e. édition, CIPA, Didier.
- (1985): "Former les maîtres de langues à la problématique de leur enseignement", *Travaux de didactique du FLE* 14, Université Paul Valéry, Montpellier III, 17-33.
 - 1988): "Présupposés psycho-linguistiques dans l'élaboration d'une méthode", in Lafayette, C. (éd.) *L'enseignement du français aux Etats-Unis, Perspectives américaines et étrangères*, Didier Erudition, CIPA, Mons, 1988, 109-114.
 - (1990): "Structuro-global et verbo-tonal au niveau avancé", *RPA* 95-96-97, 99-313.
 - (1991): "Système verbo-tonal et intégration pédagogique", *RPA* 99-100-101, 281-284.
 - (1996): "Notes de lecture", *RPA* 118-119, 145-147.
- RIVENC, M.-M. (1995): "La compréhension orale chez les débutants: stratégies de réception, stratégies d'enseignement", *RPA* 115-116-117, 331-344.
- ROBERGE, C. (1995): "Un facteur négligé de la fin des groupe rythmiques du français oral, les courbes montantes", *RPA* 115, 116, 117, 345-356.
- STEPHAN, H. (1982): "Le corps dans l'approche communicative", *RPA* 61-62-63, 151-158.
- WAMBACH, M. (1990): "De la rythmique corporelle et musicale à la correction phonétique", *RPA* 95-96-97, 367-377.

