



**HAL**  
open science

# L'efficacité d'une approche prosodique dans l'enseignement de la phonétique du FLE à des apprenants vietnamiens adultes de niveau A1

John Ringlé

► **To cite this version:**

John Ringlé. L'efficacité d'une approche prosodique dans l'enseignement de la phonétique du FLE à des apprenants vietnamiens adultes de niveau A1. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01835384

**HAL Id: dumas-01835384**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01835384>**

Submitted on 11 Jul 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**L'efficacité d'une approche prosodique  
dans l'enseignement de la phonétique du  
FLE à des apprenants vietnamiens adultes  
de niveau A1**

-  
*volume 1*

**RINGLÉ  
John**

Sous la direction de ABOU HAIDAR Laura

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et  
Communication  
Département Sciences du langage & Français langue étrangère  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018





**L'efficacité d'une approche prosodique  
dans l'enseignement de la phonétique du  
FLE à des apprenants vietnamiens adultes  
de niveau A1**

-  
*volume 1*

**RINGLÉ  
John**

Sous la direction de ABOU HAIDAR Laura

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et  
Communication  
Département Sciences du langage & Français langue étrangère  
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2017-2018



## **Remerciements**

Je tiens d'abord à remercier l'Idecap, plus particulièrement à travers les personnes de M. Michel Le Gall et de M. Duy Thiên Pham, pour m'avoir accepté en tant que stagiaire alors qu'il n'était pas dans les habitudes de l'institut de faire ainsi et que je n'avais pas encore de véritable expérience professionnelle, et plus généralement pour m'avoir donné la chance de mettre en œuvre les projets pédagogiques qui m'intéressaient.

Je souhaite également remercier ma directrice de mémoire, Mme Laura Abou Haidar, pour m'avoir permis de travailler sur le sujet qui me tenait le plus à cœur, pour ses encouragements et ses bons conseils, de la préparation à la rédaction du mémoire, ainsi que pour le tempo qu'elle m'a indirectement donné dès le départ, et qui a été une source de motivation précieuse.

Je souhaite enfin remercier ma femme, qui m'a inspiré, m'a constamment encouragé et a fait preuve de compréhension durant cette année de stage et de mémoire, ainsi que mes parents, qui m'ont soutenu tout au long de mes études, même à distance comme aujourd'hui.



**DÉCLARATION**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ..... RINGLÉ .....

PRÉNOM : ..... John .....

DATE : ..... 08.05.2018 .....

SIGNATURE :



# Sommaire

Introduction.....	6
Partie 1 - Caractéristiques du contexte et enjeux didactiques.....	9
<b>CHAPITRE 1. PRESENTATION DU TERRAIN DE STAGE .....</b>	<b>10</b>
1. LE FRANÇAIS ET SON ENSEIGNEMENT AU VIETNAM, AUJOURD'HUI.....	10
2. L'IDECAF .....	12
3. LE PUBLIC DE L'IDECAF .....	15
<b>CHAPITRE 2. UNE COMMANDE, UNE DEMARCHE ET UN INTERET SCIENTIFIQUE.....</b>	<b>20</b>
1. LA COMMANDE DE STAGE .....	20
2. MISE EN PLACE DE LA DEMARCHE INGENIERIQUE .....	24
3. INTERET SCIENTIFIQUE DE LA DEMARCHE INGENIERIQUE ADOPTEE .....	27
Partie 2 - État de l'art sur la prosodie et ses applications ingénieriques .....	31
<b>CHAPITRE 3. LA PROSODIE ET SON ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>32</b>
1. LA PROSODIE DES LANGUES VIVANTES .....	32
2. LA PROSODIE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS : RETROSPECTIVE HISTORIQUE .....	40
<b>CHAPITRE 4. COMMENT INCLURE LA PROSODIE AU CŒUR D'UN PROGRAMME DE PHONETIQUE ? .....</b>	<b>45</b>
1. QUELQUES PRINCIPES FORTS POUR DONNER LIBRE COURS A LA PROSODIE .....	45
2. APPLICATION DES PRINCIPES AU DISPOSITIF DE REMEDIATION.....	50
Partie 3 - Mise en place du protocole expérimental et analyse des performances .....	63
<b>CHAPITRE 5. COMMENT MESURER UN ECART EN PERFORMANCE ORALE ?.....</b>	<b>64</b>
1. METHODE DE PROTOCOLE EXPERIMENTAL ET DE TEST .....	64
2. MISE EN ŒUVRE EFFECTIVE DE L'ENSEMBLE DU DISPOSITIF .....	68
<b>CHAPITRE 6. ANALYSE DES PERFORMANCES ET BILAN SUR LA PROSODIE .....</b>	<b>72</b>
1. ANALYSE DES PERFORMANCES DU GROUPE HOMOGENE .....	72
2. ANALYSE COMPARATIVE DE DEUX APPRENANTS DE CLASSES DIFFERENTES .....	78
3. BILAN FINAL SUR L'EFFICACITE DE LA PROSODIE DANS UN DISPOSITIF.....	82
Conclusion .....	84
Bibliographie & sitographie.....	87
Glossaire .....	91
Sigles et abréviations utilisés.....	93
Conventions orthographiques et symboliques .....	94
Table des illustrations .....	95
Table des annexes .....	96
Table des matières .....	109

Dispositif de remédiation conçu - Livre de l'enseignant de l'atelier d'entraînement phonétique de l'Idecaf,  
niveau 1 (CECRL A1) ..... volume 2

## Introduction

« Utiliser "l'oreille chinoise" au service de l'apprentissage du français ». Tel est l'enjeu récemment proposé par Régine Llorca (2014 : 1) dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais FLE), et plus particulièrement de sa dimension phonétique, à un public de Langue Maternelle (désormais LM) chinoise. Le contexte dont il est ici question partage, à bien des égards, des liens étroits avec ce premier contexte. Le Vietnam, du fait d'une colonisation chinoise durant l'intégralité du premier millénaire de notre ère, a hérité de son « grand frère » un certain nombre de traits culturels, dont certains subsistent encore aujourd'hui. Parmi ces traits - et de la même manière qu'un demi-millénaire de colonisation romaine a implanté le latin en France - demeure aujourd'hui une langue vietnamienne tonale (à six tons) et monosyllabique, avec un lexique composé pour plus de la moitié d'unités lexicales d'origine chinoise. Il est donc envisageable que, de la même manière que *l'oreille chinoise*, *l'oreille vietnamienne* puisse être utilisée dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Or, il se trouve justement que *l'oreille vietnamienne*, dans le cadre de l'apprentissage du français par des apprenants vietnamiens, est au cœur d'un problème constaté par la coordination pédagogique de l'Idecaf (Institut d'échanges culturels avec la France) de Hô-Chi-Minh-Ville, au Vietnam. Les apprenants vietnamiens de cet institut, en particulier les grands adolescents et adultes, connaissent en effet des difficultés importantes et persistantes dans l'apprentissage de la phonétique française, c'est à dire en prosodie, en phonologie et en phonie-graphie. Ce constat a motivé une commande dans le cadre d'un stage d'ingénierie pédagogique de FLE, stage qui s'est déroulé sur place, à l'Idecaf, du 20 novembre 2017 au 31 mars 2018. Cette commande portait sur la création d'un atelier d'entraînement phonétique pour apprenants vietnamiens grands adolescents et adultes de niveau A1 acquis, sur une durée de huit semaines, à raison d'une séance de deux heures par semaine. Cet atelier visait trois objectifs généraux : une maîtrise des fondamentaux en prosodie, en phonologie ainsi qu'en phonie-graphie du français. Il m'incombait donc, en tant que stagiaire, de concevoir un dispositif de remédiation (qui prendrait la forme d'un programme complet pour huit séances), d'enseigner le programme conçu sur une session expérimentale et d'en mesurer les résultats.

C'est ainsi que s'est présentée l'opportunité de solliciter *l'oreille vietnamienne*, et ainsi l'aubaine d'inviter la prosodie du français à prendre les rênes du dispositif commandé. Ce choix fut motivé - outre par ma conviction personnelle que la prosodie représente l'un des piliers de l'avenir du FLE - par la situation présente, au Vietnam, en ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle. En effet, je crois que nous sommes arrivés à un stade où nous avons une connaissance considérable des difficultés d'ordre phonétique du public vietnamien en FLE. Je crois également que cette connaissance est suffisamment éclairante pour que, parallèlement à la poursuite d'observations sur le sujet, il s'agisse de privilégier un passage à une action plus importante, ciblée, et nourrie des conclusions des diverses études précédentes. Cela parce que l'enseignement-apprentissage de la phonétique française au Vietnam fait aujourd'hui encore cruellement défaut, malgré les initiatives de certains acteurs. Je souhaite donc, à travers ce mémoire d'ingénierie, contribuer à « passer la seconde », c'est à dire tenter quelque chose, prendre des initiatives sans demi-mesure pour essayer de faire avancer les choses et précisément ici réfléchir avant tout au « comment » d'une remédiation dont on sait déjà qu'elle s'impose.

Pour agir sans demi-mesure, j'ai donc fait le pari pédagogique de mettre en retrait l'enseignement-apprentissage des traits phonologiques et phonographiques du français au sein de l'atelier d'entraînement phonétique à mettre en œuvre, pour inscrire au contraire la prosodie en unique cœur du dispositif de remédiation. L'apport à court terme d'une telle démarche est de pouvoir repérer, sur un continuum allant de la stricte phonétique articulatoire (à partir de sons isolés) à une phonétique strictement prosodique et « paysagiste » (à partir d'éléments suprasegmentaux), le point d'efficacité maximale dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la phonétique du FLE à un public vietnamien grands adolescents et adultes de niveau A1. À long terme, c'est de la place possible de la prosodie au sein de l'enseignement général du FLE dont il est question. Je propose donc de répondre, au terme de ce mémoire, à la question suivante : la prosodie peut-elle être au cœur de l'enseignement de la phonétique du FLE à un public vietnamien adulte de niveau A1 ? Plus précisément, je cherche à savoir si un programme de phonétique centré sur la prosodie permettrait de mesurer une progression significative chez des apprenants vietnamiens adultes de niveau A1, dans les compétences phonétiques comme dans les compétences orales générales, et ce sur une durée de huit semaines. Ma réflexion, tout au long de cette étude, n'est donc jamais contenue à la seule dimension prosodique de la langue, mais cherche plutôt à examiner les effets potentiels d'une prosodie forte sur

l'enseignement-apprentissage de toute la dimension phonétique, voire de toute la langue orale. Mon hypothèse, qui s'inscrit donc dans une démarche parallèle à celle de Régine Llorca, est que c'est précisément la sensibilité, ou familiarité des apprenants vietnamiens et de leur oreille pour des variations constantes dans la mélodie de leur chaîne parlée qui va leur permettre de progresser rapidement non seulement dans leurs compétences prosodiques, mais aussi dans leurs compétences phonétiques et générales à l'oral.

Pour répondre à cette question centrale, ma méthodologie s'articule autour de deux questions secondaires. La première question porte sur le nécessaire travail d'ingénierie pédagogique : comment inclure la prosodie au cœur d'un programme de phonétique ? Quant à la seconde question, elle concerne le travail d'observation et d'analyse des performances de mon public test : comment mesurer un éventuel écart dans la performance des apprenants ? Ces deux questions donnent également leur cohérence aux trois grandes parties que j'ai retenues pour le présent mémoire. En effet, après une première partie qui s'attachera à puiser dans le contexte singulier du stage les démarches ingénieriques et scientifiques de cette étude, la deuxième partie, aussi capitale que la troisième, mettra en évidence le processus de conception d'un dispositif de remédiation par la prosodie, sur la base des recherches incontournables déjà menées sur le sujet, quand la troisième et dernière partie se proposera de mesurer la performance du public test au niveau des trois compétences en jeu (prosodique, phonique et orale générale), afin de répondre à la problématique posée.

## **Partie 1**

-

### **Caractéristiques du contexte et enjeux didactiques**

## **Chapitre 1. Présentation du terrain de stage**

Avant d'envisager une réponse à la commande de stage ainsi qu'une étude articulée à cette réponse, une connaissance minimale du terrain a été fondamentale. Ceci est d'autant plus vrai que dans le cas présent, au Vietnam, différents facteurs ont été amenés à peser sur le déroulement du stage. J'en retiens trois : la place actuelle du français au Vietnam ainsi que la singularité de l'institut d'accueil et de son public.

### ***1. Le français et son enseignement au Vietnam, aujourd'hui***

#### **1.1. Le français au Vietnam aujourd'hui : une langue en retrait**

En l'espace d'un siècle, la langue française au Vietnam est passée du statut de langue nationale à celui de langue « de l'ennemi », puis de langue « en réinsertion », pour aujourd'hui, en ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle, apparaître comme une langue en retrait. En effet, d'après les observations réalisées pour le *Rapport sur la langue française dans le monde 2014* de l'Organisation Internationale de la Francophonie (désormais OIF), le nombre de francophones actuellement présents au Vietnam est de 654 000, soit 0,7 % d'une population de près de 94 millions d'habitants (Aithnard & Wolff, 2014). À titre de comparaison, ce taux est de 3 % dans les deux autres pays ayant appartenu à l'Indochine française, le Cambodge et le Laos. Toujours d'après le rapport, on dénombre en 2014 moins de 67 000 apprenants de français au sein du système éducatif vietnamien : 4 636 en primaire (en section bilingue), 55 628 en secondaire (dont 8 167 en classe bilingue, le reste étudiant en Langue Vivante (désormais LV) 1 ou 2) et 6 711 dans le supérieur. De plus, ces effectifs s'inscrivent dans un mouvement descendant inquiétant : en 2010, on comptait par exemple encore 8 300 apprenants en primaire et 20 000 dans le supérieur. Le même constat a été fait dans d'autres études sur la présence actuelle de la langue française au Vietnam, comme celle de Anh Nga Thi Pham, qui en conclut que « la situation de la langue française au Vietnam se montre de nos jours plutôt alarmante » (Pham, 2011 : 2).

Les grandes raisons de ce constat alarmant semblent bien connues. La première est la percée de l'anglais, qui s'est imposé comme une langue incontournable parmi les étudiants et les jeunes actifs, tranche d'âge clé dans un pays jeune comme le Vietnam. Dans le système éducatif vietnamien, cette percée est particulièrement fatale pour le français. En effet, bien qu'il puisse y être enseigné en LV1 ou LV2, la LV2 est facultative et souvent non proposée faute de moyens. C'est donc l'anglais, sans surprise, qui est prioritaire, pour

les mêmes raisons pratiques que dans le reste du monde (Aithnard & Wolff, 2014). De plus, il apparaît que même certains grands groupes français présents au Vietnam, comme Casino via les supermarchés Big C, n'exigent que l'anglais comme langue étrangère lors du recrutement de leurs employés, « la maîtrise du français ne représentant alors aucun "plus" pour les candidats qui s'y présentent » (Pham, 2011 : 2). D'autres grandes raisons mentionnées sont le changement de génération en cours dans le pays (les locuteurs âgés francophones disparaissent peu à peu) et l'apprentissage de plus en plus répandu du chinois mandarin (Aithnard & Wolff, 2014) ainsi que des politiques linguistiques qui semblent privilégier l'anglais au détriment des autres langues vivantes (Pham, 2011). Aithnard et Wolff résument la situation ainsi : « La transition générationnelle, la montée en puissance du mandarin et le développement exponentiel de l'anglais tendent à marginaliser la pratique de la langue française dans les institutions et la société » (2014 : 246).

## **1.2. Une offre conséquente et diversifiée de dispositifs pour le FLE au Vietnam**

Parallèlement à cette mise en retrait du français, il existe pourtant, actuellement au Vietnam, un réseau de dispositifs d'enseignement-apprentissage du FLE assez conséquent. Ces dispositifs interviennent à différents niveaux dans la société vietnamienne. Au niveau du système éducatif vietnamien, on trouve donc, dans la plupart des villes importantes du pays, à côté du français LV1 ou LV2, des classes bilingues, du primaire jusqu'au supérieur, qui sont au nombre de 499 (Aithnard & Wolff, 2014). Il faut mentionner également les départements de français dans les universités des grandes villes du pays (notamment celles de Hanoï, la capitale administrative, de Hô-Chi-Minh-Ville, la capitale économique et de Huê, l'ancienne capitale impériale). En dehors du système scolaire, on trouve bien sûr plusieurs centres de langue et/ou culture françaises dans chacune de ces grandes villes, répartis en centres français officiels (Instituts Français (désormais IF) de Hanoï, de Huê, de Danang et de Hô-Chi-Minh-Ville), en centres historiquement français mais administrés par le gouvernement vietnamien (l'Idecaf à Hô-Chi-Minh-Ville) et en centres privés plus ou moins importants (notamment Bonjour et La Petite Maison Monde à Hô-Chi-Minh-Ville), également présents dans des villes de taille moyenne (comme l'Antenne à Dalat par exemple). Toutefois, les IF de Huê, Danang et Hô-Chi-Minh-Ville sont de taille réduite et ne dispensent pas des cours de FLE en permanence (seulement du Français sur Objectifs Spécifiques (désormais FOS) ponctuel, sur commande, dans le cas de l'IF de Hô-Chi-Minh-Ville). À un niveau plus large, il s'agit également de ne pas oublier la présence

relativement importante de médias français (sur internet, à la télévision ou dans la presse écrite) en lien avec le FLE, comme *Le Courrier du Vietnam*, la chaîne et le site de TV5 Monde ou le nombre exponentiel de chaînes d'apprentissage du FLE sur You Tube, médias qui sont importants au regard de l'évolution des styles d'apprentissage diffusée par Internet (vers l'auto-apprentissage).

Au-delà des dispositifs cités, cette offre est conséquente grâce à une singularité : la présence du Centre Régional Francophone d'Asie-Pacifique (désormais CREFAP) de l'OIF au Vietnam, à Hô-Chi-Minh-Ville, au sein de l'Université de Pédagogie. À côté d'autres de ses composantes (interprétariat et tourisme), le CREFAP est un acteur important du FLE au Vietnam (et au-delà) en ce qu'il organise régulièrement des séminaires de formation de formateurs, séminaires animés par différents spécialistes de didactique du FLE, comme ceux de l'Université Grenoble Alpes qui y font des interventions chaque année. Certains membres du CREFAP (comme Mme Mai Yên Thi Tran et M. Vu Quôc Nguyễn) mènent également des recherches en ingénierie du FLE, avec pour finalité des propositions au niveau national, soumises au Ministère de l'éducation vietnamien par exemple. Le CREFAP participe également, en tant que composant de l'OIF, au récent (depuis 2006) projet régional de VALORisation du FRANçais en Asie du Sud-Est (VALOFRASE), au niveau régional et national. Ce projet de coopération vise à mutualiser les compétences, les ressources, les idées, et autres pratiques efficaces des différents acteurs de la région afin d'y améliorer la qualité de l'enseignement du FLE (Aithnard & Wolff, 2014). Le CREFAP est surtout impliqué dans « la formation des enseignants, la formation des cadres éducatifs, l'accompagnement des jeunes enseignants-chercheurs » (*op. cit.* : 246). Autant de projets qui peuvent, sur le papier, directement bénéficier à l'enseignement du FLE au Vietnam, au sein des établissements scolaires ou d'un centre comme l'Idecaf par exemple, qui se situe à moins de quatre kilomètres du CREFAP.

## **2. L'Idecaf**

### **2.1. Présentation générale**

L'Idecaf, ou Institut d'échanges culturels avec la France, est un institut spécialisé dans l'enseignement du FLE et la promotion de la culture française. Il est situé au centre de Hô-Chi-Minh-Ville, au sud du Vietnam, dans des locaux qui furent à partir du début des années 60 ceux de l'Institut français de Saïgon. Les locaux furent saisis en 1975, à la fin de la guerre du Vietnam, et l'enseignement du FLE y cessa quelques années, jusqu'à la

réouverture de l'institut en 1983 sous son nom actuel. Entre temps, l'institut, qui dépendait du gouvernement français, a été repris en charge par le gouvernement vietnamien. Les finalités prônées par la direction actuelle visent entre autres la coopération entre la France et les pays francophones d'un côté, et le Vietnam de l'autre, dans différents domaines (dont la culture et l'éducation) ainsi que l'enseignement du français dans le secteur de Hô-Chi-Minh-Ville et des provinces du sud voisines. Il s'agit d'un cas assez particulier dans la mesure où l'Idecap, qui est le centre de FLE le plus grand du pays et le plus important en terme d'effectif (avec l'Institut français de Hanoï), est totalement administré par des fonctionnaires du gouvernement vietnamien.

Ces finalités se traduisent effectivement d'abord à travers un site conséquent, composé de quatre bâtiments à plusieurs étages encadrant un jardin, avec une trentaine de salles de classe équipées de tableaux blancs et pour la majorité de téléviseurs LCD. Elles se traduisent ensuite à travers une offre de cours assez large, dont les deux piliers sont les classes de français général pour grands adolescents et adultes (avec la méthode *Taxi !*, du niveau A1 à B1, parfois B2, 4 h 30 ou 3 h par semaine) et les classes pour enfants/adolescents (avec les méthodes *Les Loustics* ou *Le Mag'*, du niveau A1 à B1, 3 h par semaine). À côté de ces cours principaux, qui sont répartis du lundi au samedi, des cours de spécialité (de 1 h 30 à 3 h hebdomadaires) sont proposés, notamment des cours de conversation et d'expression orale (niveau A1 à C1) et des cours de grammaire et d'expression écrite. Toutes ces classes sont structurées en niveaux paliers, chaque niveau correspondant à huit semaines, soit la durée d'une session de cours à l'Idecap (chaque année contient six sessions, avec une semaine de battement entre chacune d'elles). Au-delà de l'offre de cours, qui est la source de revenus principale de l'institut, le site - qui semble agencé comme un véritable petit pôle francophone - est composé d'une grande médiathèque bien fournie en documents, d'un espace Campus France, d'un restaurant en terrasse de cuisine française ainsi que d'une grande salle de cinéma/théâtre récemment rénovée, qui accueille assez régulièrement des projections de films ou des spectacles francophones, parfois en partenariat avec l'Institut français. En somme, l'Idecap semble se positionner en tant qu'Institut français de la ville, en lieu et place de l'institut existant.

## **2.2. Un institut au fonctionnement singulier**

Toutefois, la singularité historique de l'Idecap n'est pas superficielle, en ce qu'elle définit le fonctionnement interne de l'institut, au quotidien, et ce jusqu'aux relations entre la direction et le corps enseignant français ou la direction de l'Institut français. Sur le plan

hiérarchique, d'abord, on trouve au sommet le Ministère des affaires étrangères vietnamien, qui donne ses directives générales au Bureau des affaires étrangères de Hô-Chi-Minh-Ville, qui est le supérieur hiérarchique direct de la direction de l'Idecaf (il est à noter que ce statut serait transféré au comité populaire (mairie) de la ville au cours de l'année 2018). Au sein de l'Idecaf, la direction supervise un secrétariat pédagogique, également composé de seuls vietnamiens, nommé « bureau des études ». Ce bureau des études est le centre de gravité de l'institut, et représente le moyen par lequel les enseignants communiquent avec la direction. Le corps enseignant est équitablement composé de professeurs vietnamiens et français, qui représentent au total une vingtaine de personnes. Enfin, il existe une coordination pédagogique, bureau indépendant composé de trois personnes d'expérience, deux français et un vietnamien (ce dernier étant mon tuteur de stage), qui agit essentiellement en médiateur entre le corps enseignant et la direction, conseillant celle-ci sur des projets d'aménagement ou de création de classes, et recueillant les attentes des enseignants.

Cette médiation est nécessaire car la situation est globalement problématique. Sur le plan extérieur d'abord, les relations avec l'IF, qui fait appel à l'Idecaf comme sous-traitant pour ses objectifs généraux, semblent délicates, malgré des rencontres ponctuelles entre les deux directions. Cela semble être dû au souhait de l'IF d'ouvrir son propre centre afin sans doute de reprendre en main l'enseignement du FLE, projet pas encore validé par le gouvernement vietnamien. Sur le plan des relations entre les différents corps de l'Idecaf, le point le plus délicat porte certainement sur la communication entre le corps enseignant et le bureau des études, en particulier du point de vue des enseignants français. En effet, une majorité des enseignants français de l'Idecaf se plaint régulièrement de ne pas avoir été informée de décisions prises (concernant par exemple l'arrivée de nouveaux apprenants en classe de niveau insuffisant ou la vente d'une partie d'un bâtiment au British Council en 2017). Un autre point délicat a trait à l'enseignement lui-même. Beaucoup de propositions ont été faites par certains enseignants français ces dernières années, afin d'améliorer la qualité des cours notamment, mais la très grande majorité d'entre elles ont été d'abord poliment acceptées, puis silencieusement abandonnées au sein du corps administratif, sans parfois même que l'enseignant soit tenu au courant.

D'un point de vue plus personnel, j'ai remarqué deux points problématiques, qui sont probablement liés à une différence entre les deux cultures respectives, notamment dans les domaines du travail et de l'éducation. Premier point : le corps administratif ne

prend aucune initiative au niveau de l'amélioration de la qualité des cours, et se repose entièrement sur l'enseignant, qui ne comprend pas qu'il doit alors fournir un projet entièrement rédigé, sans garantie de son acceptation future. Second point : le corps administratif fonctionne essentiellement à court terme, et est donc assez réticent à l'idée d'investir dans une nouvelle classe, aussi nécessaire soit-elle sur le long terme, si elle n'est pas renflouée immédiatement. La compréhension de ces deux points a été fondamentale pour garantir le bon déroulement de mon stage, en ce qu'il s'agit d'ingénierie pédagogique. À ce titre, il est important de préciser que l'Idecaf n'a jusque-là pas eu l'habitude de recevoir des stagiaires, et que je suis donc le premier stagiaire depuis plusieurs années.

### ***3. Le public de l'Idecaf***

#### **3.1. Un public à deux composantes antagoniques**

Face à une offre de l'Idecaf et un corps enseignant assez conséquents, la demande pour des cours de FLE, autrement dit le cœur de toute activité (ou projet d'activité), peut être répartie en deux grands types de publics. Ces deux publics apparaissent comme antagoniques sur de nombreux aspects. Le premier public, large, englobe les grands adolescents (à partir de 15/16 ans) et les adultes jeunes (de 20 à 30 ans) ou d'âge moyen (de 30 à 50 ans). Il s'agit du public historique de l'institut. Les classes générales (trois séances d'1 h 30 par semaine, les lundis, mercredis et vendredis soirs, ou une séance de 3 h le samedi matin) lui sont destinées, ainsi que les classes spéciales du samedi. On y trouve notamment des étudiants lycéens ou universitaires (certains d'entre eux suivant des études de français) visant un projet d'études supérieures en France ou l'enseignement du FLE, étudiants qui généralement ont une approche à long terme de leur apprentissage, et restent donc au moins plusieurs sessions, voire plusieurs années, gravissant progressivement les cinq paliers de chaque niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL). On y trouve également des jeunes actifs - dont la motivation est plus souvent liée à un projet professionnel en pays francophone ou au Vietnam avec des francophones - ainsi que des ménagères d'âge moyen, qui souhaitent apprendre le français pour communiquer avec des proches, voyager ou simplement par intérêt personnel pour la langue et le plaisir de la découverte. Ces deux dernières composantes du premier public sont plus volatiles que les étudiants, même si elles peuvent suivre plusieurs sessions continues. Ce public, que l'on peut qualifier de responsable, voit ses effectifs baisser de manière inquiétante depuis plusieurs années, à tel point que son statut de premier public n'a plus lieu d'être. Si les classes de niveau A1 semblent toujours assez demandées, il n'en est

pas de même pour les niveaux A2 et B1, pour lesquels certaines classes ouvrent au dernier moment (lorsqu'un sixième apprenant s'inscrit) et d'autres sont fermées. Plus on progresse dans les niveaux, plus la demande est faible. Différentes raisons sont pointées du doigt par le personnel (corps enseignant et administratif) lors de réunions générales de fin de session : la qualité variable de l'enseignement, la concurrence des autres langues (l'anglais mais aussi le chinois mandarin, le coréen ou l'allemand, langues de pays économiquement attractifs) ou les autres dispositifs d'apprentissage du FLE (autres centres ou internet).

Le second public englobe les enfants et adolescents (de 7 à 15 ans environ). Des classes spécifiques lui sont dédiées, assurées par des enseignants vietnamiens ou natifs (avec l'aide d'une assistante pour mieux contrôler les apprenants). Ces classes sont proposées en deux séances d'1 h 30 par semaine (les mardis et jeudis en fin d'après-midi) ou en une séance de 3 h le samedi matin ou après-midi (avec des interventions animées par des natifs). Certains apprenants suivent les deux formules. Sur le plan de la motivation, on pourrait qualifier ce public de « contraint » dans la mesure où ce sont avant tout les parents qui souhaitent que leurs enfants apprennent le français afin d'assurer leur futur (certains parents apparaissent très soucieux de la franche réussite de leurs enfants lorsqu'ils s'entretiennent avec le bureau des études). La plupart des apprenants sont toutefois actifs, malgré leur fatigue de fin de journée (après l'école). Une partie importante de ce public est parallèlement inscrite dans une des classes bilingues de la ville. Contrairement au premier public, les effectifs sont répartis de manière assez équitable entre les niveaux A1, A2 et B1. Le nombre d'apprenants par classe est rarement en dessous de dix, oscillant plutôt entre quinze et vingt. Au niveau de l'institut, la demande pour ces classes enfants/adolescents est en hausse continue depuis une dizaine d'années environ. À chaque session, le bureau des études recherche de nouveaux enseignants, en particulier des natifs pour intervenir en classe le samedi après-midi. Il s'agit donc d'un phénomène assez récent, auquel l'Idecaf a du mal à répondre du fait du faible nombre d'enseignants qualifiés pour le FLE aux enfants ou souhaitant simplement assurer ces cours, qui sont assez bruyants et fatigants. Malgré cela, ce public est en train de dépasser le public grands adolescents/adultes en terme d'effectifs, et cela semble durable. D'après la coordination pédagogique, cette tendance est actuellement observée dans toute l'Asie du Sud-Est. L'Idecaf est donc actuellement à la croisée entre un public historique en baisse d'effectifs et un public nouveau en nette hausse.

### 3.2. Un public de langue maternelle vietnamienne

Toutefois, ces deux publics piliers ont en commun l'origine langagière de leurs effectifs. En effet, les deux effectifs sont presque intégralement composés d'apprenants vietnamiens de LM vietnamienne. Les apprenants d'autre LM et/ou d'autre nationalité sont extrêmement rares. Si le contexte est hétéroglotte, les classes sont elles très homogènes au niveau langagier (y compris au niveau des variétés de langue, le vietnamien du sud étant très majoritaire vis à vis du vietnamien du nord, ou vietnamien « standard »). Ce monopole du vietnamien parmi les apprenants est d'une importance fondamentale pour l'enseignement du FLE à l'Idecaf, car il s'agit d'une langue linguistiquement très éloignée du français, qui implique donc une attention particulière de la part de tout enseignant.

Au niveau général, en effet, le vietnamien se pose presque en reflet inversé du français. Il s'agit d'abord d'une langue monosyllabique. Contrairement à la langue de Molière, une syllabe vietnamienne contient systématiquement un morphème. Par exemple, le mot *avion* se dit *máy bay* (prononcé [maj.baj]) en vietnamien, soit deux syllabes. Pourtant, *máy* est un morphème indépendant, qui signifie *machine*, même s'il est ici employé comme classificateur. Quant à *bay*, il signifie *voler*, soit « machine à voler ». Il y a une véritable unité générale à l'échelle de la syllabe en vietnamien. Il faut néanmoins noter que le regroupement de deux syllabes est assez fréquent, lors de l'emploi de classificateurs (qui sont incontournables en vietnamien) - par exemple dans *máy bay* ou dans *xe đạp* (« véhicule vélo ») - ou de verbes et d'adjectifs, dans lesquels deux syllabes synonymes pouvant être employées séparément sont souvent regroupées (par exemple, *chờ* = *đợi* = *chờ đợi* = *attendre*). Le vietnamien est ensuite une langue tonale, au même titre que le chinois mandarin ou cantonais (qui sont également monosyllabiques), et toujours en opposition à la langue française. Chaque syllabe peut en fait correspondre à six unités lexicales différentes (sans compter les cas d'homonymie), car elle peut être prononcée avec six tons différents : le ton plat *ngang*, le ton montant *sắc*, les tons descendants puis montants *hỏi* et *ngã*, le ton descendant *huyền* et le ton descendant bref *nặng*. Toutefois, le parler du sud, majoritaire à l'Idecaf, regroupe souvent les deux tons descendants puis montants en un seul, aboutissant à cinq tons. Si des intonations montantes, plates et descendantes peuvent être rencontrées sur des syllabes françaises, les trois autres tons semblent en être éloignés.

Sur les plans grammaticaux et lexicaux, si l'ordre de la phrase est semblable à celui du français (sujet, verbe et complément), la grammaire vietnamienne est extrêmement

simplifiée par rapport à la française, sans conjugaison, sans accord de genre et de nombre, et avec un nombre limité de temps et de modes, qui sont exprimés sans modification du verbe, mais avec l'inclusion d'une syllabe morphème juste avant celui-ci (exemple : *tôi ăn* = je mange ; *tôi đã ăn* = j'ai mangé). De manière générale, l'inclusion de nouveaux morphèmes, monosyllabiques, en dehors du verbe est préférée pour donner des précisions sur les temps, les modes, ou d'autres informations sur le locuteur, contrairement au français encore une fois (pour un sens identique, *tôi ăn rồi* (« je mange déjà ») est plus courant que *tôi đã ăn*). Ceci à tel point que « L'emploi de marqueurs morpho-syntaxiques est une nécessité quasi-absolue en vietnamien » (Mai Ngọc Chừ *et al.*, 1997, cité par Tran, 2011 : 56). Ce qui fait que, bien que la grammaire du vietnamien soit assez simple, son lexique est très riche, et abonde d'unités aux différences parfois très subtiles, afin de ne pas limiter la capacité d'expression de la langue.

Sur le plan phonologique enfin, le vietnamien se distingue du français par son faible nombre de consonnes finales de syllabe (six en tout : /p/, /t/, /k/, /m/, /n/, /ŋ/), par l'absence de groupes consonantiques, de voyelles nasales ainsi que de plusieurs voyelles (/ø/, /œ/, /ə/ et /ɑ/), semi-voyelles (/ɥ/), et consonnes françaises (/ʁ/ et /z/ dans le cas du parler du sud, avec dans une moindre mesure /ʒ/, /ʃ/ et /g/). D'un autre côté, il présente de nombreux phonèmes inexistant en français, voyelles (/ă/, /ɤ/, /ɛ̃/ et /u/) et consonnes (/tʰ/, /tɕ/, /ɣ/, /ɣ̃/, /ʂ/, /z̃/, /t̃/, /c/ et /h/, avec également la glottale /ʔ/ ajoutée en attaque dans les syllabes sans consonne initiale) ainsi que trois diphtongues (/u:ɤ/, /u:o/ et /i:e/). Sur le mode articulaire des voyelles, Tran (2011 : 63) conclut que « Le système vocalique du français est caractérisé par une tendance à la réalisation antérieure et à la labialisation, à l'inverse les voyelles vietnamiennes ont une tendance à la réalisation postérieure et à la non-labialisation ». Plus généralement, on peut présenter le français comme une langue plutôt antérieure et le vietnamien comme une langue plutôt postérieure.

### **3.3. Un profil récurrent de l'apprenant vietnamien**

Au-delà de sa langue, il est intéressant pour l'étude de ce public de savoir si d'autres de ses caractéristiques sont récurrentes et si, dans ce cas, il est possible d'avoir un profil d'apprenant vietnamien assez proche de la réalité d'ensemble. Il semblerait que oui. D'abord, ce sont plusieurs études récentes ayant observé des apprenants vietnamiens qui, par leur relative convergence, pointent un profil vietnamien sur le plan phonétique. Cet

apprenant vietnamien « type » se distinguerait par des difficultés à prononcer les voyelles nasales du français (Duong, 2012, Nguyễn, 2010, Tran, 2011, Vo, 2000), ses voyelles antérieures arrondies (Duong, Nguyễn, Vo), ses consonnes finales (Duong, Nguyễn, Tran, Vo), ses groupes consonantiques (Nguyễn, Tran, Vo), ses semi-voyelles /j/ et /ɥ/ (Duong, Nguyễn) ainsi que plus particulièrement certaines consonnes comme /g/, /p/, /ʃ/, /ʒ/, /ʁ/ (Duong, Nguyễn, Vo). Par ailleurs, cet apprenant éprouverait des difficultés avec la prosodie du français, en rythme, en accent et en intonation (Duong, Nguyễn, Vo).

Pour compléter ce portrait, et ce plus particulièrement au niveau de l'Idecaf, des récurrences claires ont été observées par la majorité des enseignants de l'institut, moi y compris, sur le comportement général et la performance des apprenants vietnamiens. Pour résumer, il a été constaté que les apprenants, en particulier les grands adolescents et adultes, étaient majoritairement passifs en classe, dans une forme d'écoute magistrale où ils semblent attendre un exposé de la part de l'enseignant, ponctué d'exercices rapides (micro-tâches) et où ils s'attendent à ne pas devoir intervenir dans le cours (questions, implication dans les activités). Ensuite, malgré cette disposition pour l'écoute passive, une très grande majorité fait preuve de sérieuses difficultés en compréhension orale, apparemment submergée par la chaîne parlée du français. La production orale est fragile également (au niveau phonétique comme psychologique), mais pas de façon aussi unanime que la compréhension. Enfin, l'assiduité est un réel problème qui est systématiquement rencontré. Dans toute classe, on remarque une poignée d'apprenants qui s'absentent régulièrement, de façon aléatoire, à une classe sur deux ou trois, alors même qu'ils payent pour assister au cours. Chaque séance a également son lot de retardataires, qui peuvent parfois arriver avec une demi-heure de retard, si bien que les apprenants systématiquement présents et généralement assidus se comptent sur les doigts d'une main. Une étude approfondie sur la question serait certainement utile à l'institut. Il convient également d'ajouter à ce portrait de l'apprenant vietnamien type à l'Idecaf la présence majoritaire de l'anglais comme langue seconde, le français étant alors souvent en position de troisième langue.

C'est face à un constat largement partagé sur ce public précis que des réflexions sur des projets de nouvelles classes ou d'aménagements de classes existantes ont été lancées avec l'accord de la direction, malgré la réticence de celle-ci à la prise d'initiatives. L'un de ces projets de nouvelles classes portait sur un atelier d'entraînement phonétique.

## **Chapitre 2. Une commande, une démarche et un intérêt scientifique**

C'est la commande de stage originellement faite par l'Idecaf qui a permis de fonder cette présente étude, en proposant de créer un nouveau cadre d'enseignement-apprentissage, cadre qui a permis l'expérimentation et donc abouti aux démarches ingénierique et scientifique détaillées dans ce mémoire.

### ***1. La commande de stage***

#### **1.1. Le constat et la commande de la coordination pédagogique**

Le projet d'ingénierie du stage que j'ai effectué à l'Idecaf résulte de la rencontre entre ma préférence personnelle pour le domaine de la phonétique du FLE, qui plus est dans ce contexte précis (préférence clairement exprimée à l'Idecaf avant le début du stage) et un projet déjà envisagé par la coordination pédagogique de l'institut, mais mis en attente faute de concepteur disponible. Une entente a donc été rapidement trouvée quant au sujet du stage d'ingénierie, et une rencontre préparatoire entre la coordination pédagogique, le stagiaire et un représentant du bureau des études a été organisée. À l'issue de cette rencontre, la commande de stage a été formulée, avant d'être confirmée par écrit peu après. La coordination pédagogique a d'abord constaté que les apprenants vietnamiens de l'Idecaf (en particulier les grands adolescents et les adultes) éprouvaient beaucoup de difficultés dans la maîtrise de la phonétique et de la prosodie françaises (je reprends ici les termes tels qu'employés par la coordination). Il a été précisé que les apprenants prononçaient « mal », même à un niveau plus avancé (A2, B1, B2). Partant de ce constat, la coordination et le bureau des études ont fait part de leur souhait de mettre en place un atelier d'entraînement phonétique, destiné dans un premier temps aux apprenants débutants, avant de considérer de l'élargir à d'autres niveaux par la suite en cas de succès. Quatre objectifs m'ont été ensuite explicitement formulés. L'atelier devra aider les apprenants à :

- maîtriser la phonétique et la prosodie françaises ;
- acquérir une prononciation plus ou moins naturelle ;
- maîtriser l'écrit par l'oral ;
- se sentir à l'aise dans l'expression orale.

Le stagiaire se chargera de concevoir le programme de cet atelier, de l'enseigner en classe (à rythme extensif, soit huit séances hebdomadaires de deux heures), et d'évaluer les apprenants. Le programme sera remis sous une forme écrite, entièrement rédigé, car la coordination souhaite avoir un atelier durable qui ne dépende pas entièrement de la présence d'un enseignant spécialiste à l'Idecaf.

## **1.2. Analyse de la commande et des attentes générales**

Il s'agit d'abord d'une commande claire et précise, car contenue à un domaine unique de travail : la phonétique du FLE. Elle présente une mission unique et quatre objectifs généraux, dont la présence est cohérente, car étant directement liés à la mission. L'ensemble est on ne peut plus limpide et logique : il s'agit d'entraîner à la phonétique française un public de même langue maternelle, langue qui visiblement pose des difficultés dans l'apprentissage de cette dimension. Apparemment, il n'y a pas lieu de rejeter un seul des objectifs : tous semblent utiles. Le projet de stage appelé par la commande relève clairement de l'ingénierie pédagogique : il s'agit de concevoir le programme complet de cet atelier puis de l'enseigner directement au public visé. L'un des aspects singuliers de cette commande est le choix des termes *atelier* et *entraînement*, alors que ce projet aurait tout aussi bien pu s'appeler « cours de phonétique ». C'est d'ailleurs actuellement la seule classe de l'institut qui porte le nom d'atelier. Si ces deux termes sont préférés par l'Idecaf, c'est très probablement qu'ils revêtent un sens à ses yeux. De mon point de vue, cela implique une classe au fonctionnement sensiblement différent des classes plus régulières, avec un enseignant accompagnateur et particulièrement disponible pour ses apprenants, agissant comme un « coach » préparant ses « sportifs » avant leur entrée dans un nouveau terrain (les prochaines classes suivies par les apprenants après l'atelier). J'entends également par ces termes un certain dynamisme dans les séances, avec une utilisation importante de la parole et de l'espace (kinésie voire proxémie). Enfin, et ce dernier point est important, ces termes m'évoquent une opportunité, ou même une invitation à expérimenter, afin de proposer un programme assez neuf et adapté au contexte présent.

Toutefois, les quatre objectifs généraux attendus me donnent l'impression de se chevaucher. Le premier objectif, « maîtriser la phonétique et la prosodie françaises », fait une distinction entre phonétique et prosodie. Ce choix peut prêter à confusion, car le terme *phonétique* a tendance à désigner toute la dimension de la langue qui lui correspond, avec à l'intérieur la phonologie, la phonie-graphie et la prosodie notamment. Je pense que ce premier objectif, trop général (un atelier d'entraînement phonétique dont l'un des objectifs

est de maîtriser la phonétique, cela va de soi), gagnerait à être renommé, par exemple en remplaçant la phonétique par la phonologie. Quant au terme *maîtriser*, il semble trop ambitieux pour le niveau visé (débutant) et doit être repensé, notamment si d'autres niveaux de cet atelier sont commandés dans le futur. Le deuxième objectif, « acquérir une prononciation plus ou moins naturelle », est un peu redondant vis à vis du premier objectif. Il est en effet davantage une résultante du premier objectif qu'un objectif à part entière : c'est le travail sur la phonologie et la prosodie qui pourra conférer un caractère naturel à la prononciation de l'apprenant. Cet objectif pourrait être inclus dans le premier. Le troisième objectif, « maîtriser l'écrit par l'oral », renvoie à la primauté de l'oral sur l'écrit, à une entrée dans l'écrit par l'oral. Il se distingue des deux premiers objectifs en se positionnant au niveau de la phonie-graphie. Davantage qu'un travail sur l'écrit, j'y vois une ouverture vers l'écrit à partir d'un travail sur la phonologie et/ou la prosodie, ouverture qui pourrait concerner la lecture, au niveau des compétences orthographiques et orthoépiques mais aussi au niveau de la segmentation d'un texte. Le quatrième objectif, « se sentir à l'aise dans l'expression orale », suppose des activités de production orale (notamment des activités finales de mise en application), mais oublie de mentionner le travail sur la réception orale (perception puis compréhension) qui est pourtant fondamental.

### **1.3. Formulation des objectifs généraux et pédagogiques**

Suite à l'analyse de la commande formulée, je propose à la coordination une adaptation des objectifs généraux, que je juge nécessaire dans un souci de clarté et d'efficacité. Je propose de fonder l'atelier d'entraînement phonétique sur trois piliers, ou trois directions majeures : la prosodie, la phonologie et la phonie-graphie. L'ordre de ces piliers importe, car je souhaite suivre une certaine logique de progression dans le projet ingénierique, du contenant vers le contenu. La prosodie intervenant au niveau le plus large (celui de la phrase et de ses syntagmes), elle est présentée en première position, suivie par la phonologie qui est majoritairement travaillée à une échelle plus réduite (celle du mot, de la syllabe ou du phonème lui-même) et enfin par la phonie-graphie, qui dépend étroitement de la phonologie. Ces nouveaux objectifs généraux, assez distincts, me permettent ensuite de faire un premier inventaire des objectifs pédagogiques envisageables pour cet atelier et de les répartir dans les trois groupes créés (*voir Annexe 1, p. 97*).

Le premier objectif général ne reprend de l'ancien premier objectif que la prosodie, qui devient la prosodie fondamentale (de niveau A, car possiblement supérieure au niveau A1) et y inclut des éléments des anciens objectifs de prononciation (diction fluide et

naturelle) et d'expression orale (développement d'une aisance à l'oral). En effet, de mon point de vue, la prosodie est bien le premier responsable du caractère « naturel » des énoncés oraux d'un individu et, du fait de son échelle d'intervention large dans la chaîne parlée, est plus à même d'aider l'apprenant à développer une aisance à l'oral qu'un travail phonologique. Le second objectif général reprend la composante phonologique de l'ancien objectif de maîtrise phonétique (avec une limitation au niveau A comme pour la prosodie) ainsi que la mention de la prononciation de l'ancien objectif de prononciation, mais en modifie le résultat. C'est davantage pour être compréhensible que pour paraître naturel que la phonologie est travaillée. Enfin, le troisième objectif général reprend plus ou moins l'ancien objectif de maîtrise de l'écrit par l'oral, à ceci près qu'il mentionne explicitement la phonie-graphie, au même titre que la prosodie et la phonologie, se concentre sur les relations fondamentales entre phonie et graphie (car la non bi-univocité du français présente de nombreux objets d'apprentissage) et vise une certaine indépendance de l'apprenant face à des textes de niveau A à sa sortie de l'atelier, dans la transcription d'un texte oral comme dans la lecture d'un texte écrit.

#### **1.4. Les contraintes à anticiper en connaissance du contexte**

La découverte de l'Idecap, plus particulièrement de son fonctionnement singulier, m'a incité à recueillir plus de renseignements sur l'atelier d'entraînement phonétique auprès des membres du corps enseignant. En effet, étant donné que certains aspects du corps administratif de l'institut, comme la réticence à la prise d'initiatives, à l'investissement sur le long terme et à l'accueil de stagiaires (jusque-là) peuvent avoir une influence sur le projet ingénierique d'un stagiaire, il semble également fondamental de savoir si l'atelier visé a eu un passé à l'Idecap, et si ce passé a été problématique. La prise d'informations m'a indiqué deux occurrences passées du projet phonétique de l'institut.

La première occurrence est une classe préparatoire, nommée *Module de phonétique : correction des principaux écarts phonétiques*. Ce module a été créé en 2006, par un enseignant français spécialisé en phonétique et alors directeur de la coordination pédagogique. Il se compose de dix fiches de correction phonétique, chacune étant ciblée sur un ou plusieurs phonèmes français. Seule la dernière fiche introduit la prosodie (rythme, intonation, accent tonique), après la fin du travail phonologique. Plutôt que d'être un programme autonome, il est destiné à être inséré parmi les séances d'un cours général de niveau A1.1 (ici le manuel *Campus 1*, module A, unités 1 et 2), afin de proposer un cours préparatoire « augmenté », grâce à son contenu phonétique supplémentaire. Le cours

se compose ainsi non pas de 8 mais de 33 séances, probablement d'1 h 30. Il s'agit d'une méthode avant tout articulatoire, avec présentation des sons et focus sur leur mode d'articulation. Seule la production finale, une scénette, est « en contexte ». Cette classe préparatoire a été enseignée par le concepteur du programme pendant environ deux ans, avant que la personne en question ne quitte l'institut avec fracas. Étant donné que le programme n'était enseigné que par cette personne et reposait donc sur ses épaules, il a disparu de l'offre de l'Idecaf immédiatement après. L'enseignement qu'il est possible de tirer de cette expérience rejoint les attentes de la coordination pédagogique : un programme considérablement rédigé, complet et abordable est nécessaire afin de s'affranchir d'une trop grande dépendance à un enseignant particulier, enseignant qui peut être volatile.

Quant à la deuxième occurrence, elle concerne le même projet d'atelier d'entraînement phonétique. Ce projet a déjà été expérimenté à l'Idecaf, il y a plusieurs années, par une enseignante française, et ce pour une seule session (soit huit semaines). L'enseignante en question a apparemment été confrontée à une mauvaise organisation de la classe. Des apprenants de niveaux très hétérogènes avaient été acceptés, provoquant une incapacité de l'enseignante à répondre à leurs besoins. L'enseignante a jeté l'éponge, la classe a été fermée et le projet est resté dans les tiroirs de la coordination depuis. À la lumière de cet événement, il semble assez clair que la coordination a répondu positivement à mon envie de phonétique avant tout parce qu'elle avait déjà ce projet d'atelier phonétique en attente depuis longtemps. On peut penser que c'est cette même réticence à la prise d'initiatives du corps administratif qui a dirigé ce choix. Il n'est pas sûr qu'un projet de classe véritablement inédite ait eu la même chance. Enfin, au-delà de cette dernière supposition (et pour des raisons similaires), il se trouve que la coordination a souhaité des séances hebdomadaires de trois heures, mais que le bureau des études, prudent, envisageait des séances ponctuelles, pas même hebdomadaires (par exemple trois séances par session), de deux heures maximum. Un compromis a été trouvé depuis, mais la durée totale (16 heures) est assez limitée, en particulier face aux 33 séances de l'ancienne classe préparatoire.

## ***2. Mise en place de la démarche ingénierique***

### **2.1. Principes de la démarche ingénierique retenue**

Pour répondre aux nouveaux objectifs du projet d'atelier tout en tenant compte des contraintes mentionnées, il a été fondamental de trouver les quelques principes forts qui

allaient conduire toute ma démarche d'ingénierie pédagogique. Le premier principe, qui est apparu dès la formulation des objectifs généraux et pédagogiques, est de laisser une place très importante à la prosodie au sein du programme à concevoir. Plusieurs raisons y sont liées, mon goût pour la prosodie étant l'une d'entre elles. En effet, après m'être intéressé à la phonétique du français depuis le début de mes études en didactique du FLE, j'ai récemment constaté qu'avec l'expérience et la connaissance, mon goût se précisait clairement pour la prosodie en particulier. J'ai développé la conviction personnelle que la prosodie a un potentiel immense dans l'enseignement du FLE, voire même des langues et cultures étrangères, potentiel encore sous-exploité aujourd'hui. Je crois fortement en la prosodie comme étant une des clés de l'avenir de l'enseignement du FLE, au moins dans une branche forte du courant méthodologique actuel (perspective actionnelle et éclectisme méthodologique), sinon comme nouveau courant à part entière. J'ai souhaité plusieurs fois voir la prosodie être travaillée systématiquement en classe de FLE, non pas comme encart ponctuel mais comme étape indispensable de la logique cognitive, dès la phase de réception d'un document oral, dans des classes de phonétique ou même des classes générales.

Autre raison en faveur de la prosodie, le caractère tonal de la langue vietnamienne, qui représente une opportunité très intéressante pour son inclusion dans un programme de phonétique. J'ajouterai également que, bien que j'apprécie l'efficacité de la méthode articulatoire dans certaines situations (l'arrondissement des lèvres par exemple), je suis beaucoup plus convaincu par la Méthode Verbo-Tonale (désormais MVT) de correction phonétique, qui est précisément en lien étroit avec la prosodie. J'ai donc fait le choix de concevoir un programme audacieux portant la prosodie au cœur de sa méthode. J'ai pris le pari de laisser la phonologie au second plan, tout en espérant qu'un travail sur la prosodie me permette de la traiter avec autant d'efficacité, sinon plus que dans une approche essentiellement phonologique.

D'autres principes ont posé les bases de mon travail d'ingénierie. Au vu de l'importance du rythme dans la prosodie, il est devenu un principe à part entière du projet. Depuis mes premières réflexions sur la structure du programme, j'ai souhaité adopter une structure forte, à la régularité presque mathématique et présentant une progression récurrente de séance en séance, fondée sur une logique cognitive remaniée pour cet atelier. Il s'agit d'un principe de guidage de l'apprenant par la familiarité et la méthode, pour approcher sereinement cet objet de panique que peut être la chaîne parlée française. Autre

principe : faire commencer chaque logique cognitive de chaque séance par un contexte fort, c'est à dire la découverte progressive d'un document oral support de la séance, et dont les conditions de production sont étudiées. Cette contextualisation des traits prosodiques, phonologiques et phonographiques de la séance m'a rappelé la linguistique textuelle, qui aime varier les genres afin d'en mesurer les différences à l'échelle du texte. J'ai ainsi adopté un autre principe qui est l'entrée par la prosodie de genres oraux variés, avec une unité de genre à chaque séance. Enfin, un dernier principe fort dans la préparation du programme a été la responsabilisation de l'apprenant, dans et en dehors de la classe, aboutissant à l'idée d'équilibrer les méthodes d'intervention expositives et interrogatives en classe, tout en limitant les méthodes actives du fait des caractéristiques du public vietnamien de l'Idecaf.

## **2.2. Mise en place du plan d'action, compte tenu du contexte**

L'analyse de la commande, la formulation des objectifs et l'adoption de principes forts ont été réalisées durant la première des 19 semaines de stage (*voir Annexe 1, p. 97*). Pour les 18 semaines restantes, il m'a été nécessaire d'adopter un plan d'action, en commun accord avec la coordination pédagogique et le bureau des études. Du fait du fonctionnement très régulier de l'Idecaf (par sessions de huit semaines avec une semaine d'intersession, soit deux mois), mon choix a été limité et j'ai donc proposé à l'institut un découpage en deux temps forts. Le premier temps correspond à la première session de mon stage et se compose de va-et-vient réguliers entre la recherche de travaux compatibles avec mon projet prosodique d'un côté et la mise en place du programme de l'autre : arrêt sur un public précis (A1 acquis, plurilingues bienvenus), sélection de documents supports adaptés au niveau, choix des activités incontournables et de la logique de progression des séances et intégration d'une plateforme d'apprentissage à distance notamment. Ce premier temps est suivi par la présentation de la maquette du programme, lors d'une rencontre avec la coordination pédagogique et le bureau des études en fin de première session (avec discussion et négociation finale puis préparation des besoins matériels et humains).

Le second temps, qui correspond à la seconde session, se compose cette fois de va-et-vient entre la rédaction du programme (transcription et analyse des documents supports, conception des fiches apprenant et enseignant, enregistrement de documents complémentaires) et l'enseignement de l'atelier d'entraînement phonétique chaque samedi matin. Dans cet état d'esprit, le programme en cours de conception peut encore être adapté aux probables problèmes de fonctionnement rencontrés dans les premières séances (durée des activités, niveau de guidage, importance de la correction phonétique), tout en

conservant l'approche prosodique en jeu. Tout au long de la durée du stage, je prévois des rendez-vous en face à face avec mon tuteur de stage, afin de pouvoir ajuster les décisions prises durant chaque étape tant qu'il est encore temps. La dernière semaine est celle de la séance finale de l'atelier ainsi que de la remise du programme entièrement rédigé et du CD audio qui l'accompagne à l'Idecaf. Les résultats des apprenants sont analysés après-coup et remis à la coordination par la suite pour étudier la question du maintien de la classe.

### ***3. Intérêt scientifique de la démarche ingénierique adoptée***

#### **3.1. Questionnements, problématique et hypothèse de travail**

La démarche ingénierique adoptée pour répondre à la commande s'apparente donc à un pari pédagogique. Un pari dans le sens où je souhaite entraîner des apprenants vietnamiens débutants à trois composantes de la phonétique française (prosodie, phonologie et phonie-graphie) avec plusieurs objectifs pédagogiques précis pour chaque composante, et ce sur une durée relativement courte (seize heures sur huit semaines) tout en ne privilégiant qu'une seule composante au cours de chaque séance : la prosodie. Par « privilégier la prosodie », j'entends une entrée par la prosodie pour chaque document de chaque séance, une phase de repérage/conceptualisation des traits prosodiques du dit document avant les autres traits, une priorité à la prosodie lors du travail de correction phonologique, la non séparation des phonèmes étudiés de leur environnement prosodique de provenance (le groupe rythmique comme plus petite unité de travail) ainsi que des exercices de production qui ont constamment recours à cette même prosodie. Puisqu'une évaluation des apprenants est demandée, j'aurai donc les résultats d'une classe ayant suivi une méthode expérimentale. Quels seront ces résultats ? Seront-ils satisfaisants vis à vis des objectifs formulés ? En particulier, seront-ils satisfaisants au niveau des deux objectifs généraux qui n'auront été qu'indirectement travaillés, à savoir la phonologie et la phonie-graphie ? Par ailleurs, il est probable que, quels que soient les objectifs atteints, la performance phonétique globale des apprenants qui auront effectivement suivi le cours aura progressé. Toutefois, cette éventuelle progression aura-t-elle également permis aux apprenants d'améliorer leurs compétences générales à l'oral ? Le travail systématique effectué sur la prosodie de la chaîne parlée française aura-t-il permis aux apprenants de mieux comprendre des documents oraux (via la segmentation et la mémoire à court terme) ainsi que de mieux s'exprimer oralement ?

Une étude scientifique réalisée à partir de ce pari ingénierique pourrait s'appuyer sur une question centrale qui, exceptionnellement, épouserait la forme de ce pari. En l'occurrence, je propose dans ce mémoire de répondre de façon complexe à une question binaire : la prosodie peut-elle être au cœur de l'enseignement de la phonétique du FLE à un public vietnamien adulte de niveau A1 ? Plus précisément, je vais tenter ici de savoir si un programme de phonétique centré sur la prosodie permet de mesurer une progression significative chez des apprenants vietnamiens adultes de niveau A1, dans les compétences phonétiques comme dans les compétences orales générales, et ce sur une durée de huit semaines. Je crois personnellement que la prosodie, mise en avant dans ce type de programme, peut provoquer une progression significative dans la performance de tels apprenants, et donc pouvoir être au cœur de cette situation d'enseignement du FLE. Mon hypothèse - qui a été également avancée par Régine Llorca (2014) au sujet de la langue chinoise - est que c'est précisément la sensibilité, ou familiarité des apprenants vietnamiens et de leur oreille pour des variations constantes dans la mélodie de leur chaîne parlée qui va leur permettre de progresser rapidement non seulement dans leurs compétences prosodiques, mais aussi dans leurs compétences phonétiques et générales à l'oral.

Il m'incombe donc, pour ce mémoire, de concevoir un programme qui représente effectivement cette « mise au cœur de la prosodie » et, associé à son enseignement, délivre les résultats attendus. Deux questions secondaires se posent alors : comment inclure la prosodie au cœur d'un programme de phonétique et comment mesurer un éventuel écart dans la performance des apprenants ? L'enjeu de ce mémoire, pour la prosodie elle-même et sa place dans la didactique du FLE, est de pouvoir participer, en cas de succès, à un mouvement plus général d'intégration d'un travail récurrent de la prosodie au sein des méthodes de FLE à venir, au même titre que la grammaire et le vocabulaire, sans toutefois le limiter à des apartés déconnectés du déroulement des leçons. Dans le cas plus particulier de l'enseignement du FLE au Vietnam, il s'agirait de trouver une solution à long terme, adaptable à plusieurs niveaux du CECRL, afin d'améliorer la performance des apprenants vietnamiens en compréhension et production orales.

### **3.2. Le choix de la méthodologie de recueil de données**

Comment donc mesurer une éventuelle progression dans la performance des apprenants de cet atelier, sachant qu'il s'agit d'évaluer des compétences en perception comme en production ? En effet, les deux compétences, bien que liées (un son non perçu est rarement bien produit), sont distinctes (un son mal produit peut être bien perçu)

(Guimbretière, 1996). Il s'agit également d'évaluer, dans les deux sens, des compétences en prosodie, en phonologie, en phonie-graphie, en compréhension orale ainsi qu'en production orale. De manière générale, j'opte pour une méthode de recherche entre méthode expérimentale et recherche-action, ajustée à une durée de deux fois deux mois. C'est une méthode qui est donc particulièrement contrainte par le temps, par le temps total disponible avec le public (seize heures, qui devront inclure le recueil de données), mais aussi par le public lui-même, car la classe est limitée à un maximum de douze apprenants. Il est acquis que leur niveau de français encore limité (A1) ne leur permettra pas de s'exprimer sur leur parcours en français, lors d'entretiens individuels par exemple. Ce type de recueil de données est donc rejeté, sans même songer au temps nécessaire pour mener une série d'entretiens.

De toute manière, l'objectif étant le recueil de performances, il est évident qu'un enregistrement audio individuel de chaque apprenant sera nécessaire, au niveau de la mesure de la performance en production orale. Du côté de la perception orale, des grilles d'écoute individuelles à remplir par tous les apprenants de façon synchrone sont tout à fait adaptées pour une mesure précise de la performance. Toutefois, si les entretiens ne sont pas retenus, il est indispensable de collecter des renseignements assez complets sur les apprenants afin de pouvoir constituer le portrait langagier de chacun (avec ses langues connues mais également ses contacts en Langue Étrangère (désormais LE), ses voyages à l'étranger, ses documents consultés en LE). Ce portrait langagier pourra être précieux afin de pouvoir expliquer les éventuelles singularités dans certaines performances.

Par ailleurs, la mesure d'une progression suppose deux recueils de données, en entrée et en sortie du programme, afin de pouvoir comparer les performances antérieures et postérieures à l'atelier d'entraînement phonétique. De fait, le dernier point important concerne l'intégration des moments de recueil de données au projet ingénierique, et plus particulièrement à l'enseignement effectué en classe. Le problème est surtout de type temporel. Sachant que la durée totale de seize heures est déjà limitée, est-il envisageable d'inclure deux recueils de données assez complets au sein des huit séances disponibles ? Soucieux de ne pas pouvoir réunir tous mes apprenants en dehors de la classe (compte tenu des problèmes d'assiduité du public vietnamien de l'Idcaf), je fais le choix de réserver l'intégralité des première et dernière séances au recueil des données, tout en espérant pouvoir tout de même rattraper le temps occupé à travers la rédaction des fiches apprenant et les activités en distanciel permises par la plateforme d'apprentissage à distance.

Cette première partie introductive a permis de montrer en quoi le pari pédagogique que représente une approche par la prosodie pourrait être pertinent - ou au moins être utile à la réflexion collective - dans le cadre particulier de l'enseignement du FLE au Vietnam. Outre un travail de correction phonétique contextualisé, une telle approche permettrait de répondre au problème majeur que représente la segmentation et la compréhension de la chaîne parlée française pour les apprenants vietnamiens. L'enjeu est maintenant de transformer ce conditionnel en présent et futur. Pour cela, je m'appuierai sur les deux questions secondaires formulées avec la problématique, et d'abord sur la première : comment inclure la prosodie au cœur d'un programme de phonétique ?

## **Partie 2**

-

# **État de l'art sur la prosodie et ses applications ingénieriques**

## **Chapitre 3. La prosodie et son enseignement**

Avant de réfléchir à une démarche d'inclusion de la prosodie au cœur d'un programme de phonétique, il existe certaines notions rattachées à ce thème, certaines étant évidentes et d'autres étant aujourd'hui encore singulières. Ces deux types de notions seront approfondis afin d'aboutir à terme, dans le chapitre qui suivra, à quelques principes forts à propos de l'usage de la prosodie en classe de FLE.

### ***1. La prosodie des langues vivantes***

#### **1.1. Caractéristiques et composantes de la prosodie**

La prosodie est une des dimensions de la langue, au même titre que la grammaire, le lexique ou la phonétique. Selon les points de vue, elle peut être incluse comme composante de cette dernière ou considérée comme une dimension à part entière. Elle a en commun avec la dimension phonétique le fait d'être rattachée en priorité à la langue orale, alors que les dimensions grammaticale et lexicale sont plus nuancées sur ce point. Dans tous les cas, le constat le plus communément admis est que la prosodie est constituée de trois éléments : l'accent (ou accentuation), le rythme et l'intonation (Alazard, 2013). D'autres auteurs décomposent la prosodie « en hauteur, intensité et durée » (Martin, 1973 : 5) ou en « rythme d'une part et [en] mouvement mélodique ou intonation d'autre part » (Calbris & Montredon, 1975 : 5). D'autre part, ces éléments, nommés faits (Martin, 1973) ou traits (Guimbretière, 1991) prosodiques, sont caractérisés comme éléments suprasegmentaux, car ils interviennent dans la chaîne parlée d'une langue à une échelle plus large que les éléments segmentaux, que sont par exemple les phonèmes (les sons d'une langue), contenus dans des mots (lexicaux). La chaîne parlée réfère à la succession presque ininterrompue de syllabes ressentie face à la langue orale. Elle correspond à ce que peut éprouver une personne à l'écoute d'une langue étrangère qu'elle ne connaît pas (assez).

Pour cette étude, je retiendrai la décomposition de la prosodie en trois éléments et j'utiliserai le terme de « traits prosodiques » pour les nommer. L'accent, d'abord, s'il varie selon les langues, peut être défini comme une « proéminence », c'est à dire une unité qui se distingue des autres dans la chaîne parlée, par sa mise en avant. Alazard (2013 : 75) parle de « mise en valeur d'une syllabe par des variations acoustiques de fréquence, d'intensité ou de durée ». Cette mise en valeur permet ainsi « la mise en relief d'un ou de plusieurs éléments d'un énoncé aux dépens des autres » (Vihanta, 1993, cité par Alazard, 2013 : 72).

Cette mise en relief permet de repérer le rythme de la chaîne parlée, autre trait prosodique fondamental. Concrètement, ce rythme se manifeste par la récurrence régulière de ces unités « fortes » que sont les unités qui portent l'accent. On peut dire du rythme qu'il segmente la chaîne parlée d'une langue de façon régulière, et jamais désordonnée, sans quoi il n'existerait même pas. À côté du rythme figure le débit, qui diffère du premier en ce qu'il « correspond à la vitesse de parole exprimée en nombre de syllabes par seconde » (Alazard, 2013 : 78). Si « le rythme est donné par l'accentuation », « l'intonation est basée sur une structure rythmique » (*op. cit.* : 74). L'intonation réfère aux variations de fréquence des sons de la chaîne parlée. Cette variation apparaît sous la forme de courbes mélodiques, ou de schémas intonatifs, à l'échelle d'une syllabe, d'un groupe de syllabes, d'une phrase ou d'un texte. On parle parfois plus généralement de mélodie pour désigner l'intonation, même si l'appellation est alors plus large que ce trait prosodique.

Concernant les fonctions de la prosodie et de ses traits, Martin voit la prosodie comme « rythmant et modulant les syllabes successives, et indiquant à l'auditeur les grandes unités à décoder (groupes accentuels) et la manière de les hiérarchiser » (2005 : 16). Il s'agit donc d'une fonction de segmentation de la chaîne parlée en unités suprasegmentales, que l'on pourrait qualifier d'« unités prosodiques ». Martin (1973 : 8) voit également trois fonctions dans les traits prosodiques :

une fonction distinctive, portant sur des morphèmes (les tons des langues à tons par exemple), [...] une fonction sémantique, ajoutant à la phrase un signifié particulier [...] ; une fonction de nature syntaxique, utilisée pour marquer par un « accent » les limites des groupes syntaxiques, et appelée aussi fonction démarcative.

La fonction syntaxique ou démarcative décrite par Martin converge avec la fonction de segmentation de la chaîne parlée et semble participer à une grammaire de l'oral. La fonction sémantique est un aspect de la prosodie très connu, en ce qu'il permet, au théâtre mais aussi dans la conversation quotidienne, d'ajouter par l'intonation (mais aussi le rythme et l'accent) une nuance de sens aux unités lexicales composant un énoncé oral, nuance reflétant par exemple une attitude ou une émotion particulière (par exemple la colère). Cette fonction, qui complète mais ne remplace pas les unités lexicales sollicitées, converge avec le domaine de la phonostylistique, ou prosodie « expressive », mentionné par Guimbretière (1996). Quant à la fonction distinctive, elle s'oppose a priori à la fonction sémantique, en ce qu'ici l'intonation (plus précisément le ton) permet de remplacer une unité lexicale par une autre à partir d'un même morphème (plus petite unité de sens).

## 1.2. La prosodie comme moyen de différencier les langues

Les trois traits prosodiques principaux (accent, rythme et intonation) peuvent être différemment employés d'une langue à une autre. Ainsi, certaines langues acquièrent une singularité par leur utilisation peu commune de la prosodie en comparaison de leurs langues voisines. C'est le cas de la langue française. De façon générale d'abord, il y a un consensus assez clair sur l'existence de groupes rythmiques en français parlé. Bourvon parle d'un groupe accentuel comme « unité prosodique supérieure à la syllabe » et comme « syntagme prosodique » (2014 : 3) alors que Madeleni & Wioland parlent de « découpage en "mots phonétiques" » (2008 : 2). Également nommé mot phonique, mot prosodique, mot oral ou rythmique, groupe de sens, groupe sémantique, groupe phonique ou phonétique selon les auteurs, le groupe rythmique agit comme une « unité de parole en français, sur le plan du sens et de la "morphologie" de l'oral » (Llorca, 2014 : 2). Alazard précise que « les syllabes françaises sont produites et perçues à l'intérieur des [groupes rythmiques] et non pas isolément » (2013 : 81). Madeleni & Wioland (2008) attribuent à ce groupe une fonction centrale, structurante, dans la langue orale française. Au-delà de ce rôle structurant, Llorca (2014) affirme qu'un groupe rythmique correspond à une unité de sens en français parlé, allant même jusqu'à avancer de remplacer certains d'entre eux « par un seul mot synonyme », évoquant une « conception plus abstraite du mot » (*op. cit.* : 2). Cette unité de sens est toutefois rejetée par Martin. Tout en entendant ce désaccord, je rejoindrai Llorca sur ce point en ce qu'une telle unité prosodique allant du signifiant au signifié peut être une aubaine majeure pour simplifier la chaîne parlée française aux apprenants vietnamiens débutants et lui conférer une logique potentiellement captivante.

Concernant l'accent à présent, les avis sont unanimes sur l'accentuation systématique de la dernière syllabe du groupe rythmique en français parlé (Bourvon, 2014, Llorca, 2008, Martin, 1973), ceci afin de pouvoir « repérer la fin d'un mot » prosodique (2008 : 2). Il s'agit donc d'un accent de groupe, que j'appellerai « accent rythmique ». Cet accent est avant tout un accent de durée, c'est à dire que la syllabe accentuée est allongée, pour atteindre une durée environ deux fois plus longue qu'une syllabe non accentuée (Bourvon, 2014). Martin (1973) l'explique par la sollicitation des variations de hauteur ou d'intensité à d'autres fins, ne laissant souvent que la durée de disponible. Des pauses de segmentation apparaissent régulièrement à la suite de la syllabe accentuée, pour marquer la frontière entre deux groupes (Bourvon, 2014). Il existe également un accent secondaire, appelé accent didactique, emphatique ou d'insistance, généralement sur la première syllabe

d'un groupe rythmique (Bourvon, 2014, Llorca, 2008). Cet accent est lié à la fonction expressive (ou sémantique) de la prosodie. Au-delà du rythme fondamental assuré par les groupes rythmiques, le rythme français est également syllabique. Il se caractérise par un enchaînement des « syllabes d'un même groupe comme si elles étaient soudées » (Llorca, 2014 : 2) et par « un découpage syllabique typique avec alternance consonne-voyelle (CV-CV) » (Calbris & Montredon, 1975 : 12), aboutissant aux phénomènes prosodiques de liaison et d'enchaînement consonantique notamment. De plus, Madeleni & Wioland (2008) observent une tendance à un équilibre de durée entre les groupes rythmiques, équilibre qui est assuré par les variations du débit à l'intérieur des groupes. Si le nombre de syllabes y est important, le débit augmente. Si ce nombre est faible, il diminue. Enfin, l'intonation française est également étroitement liée au groupe rythmique. Elle présente une cohésion, avec des « schémas mélodiques progressivement montants/descendants » (Guimbretière, 1996 : 26), par paliers. Je retiendrai le terme d'*intonation progressive* pour la suite de cette étude. Par ailleurs, Dufeu (2008) attribue deux fonctions à l'intonation française : une fonction démarcative qui « structure la communication orale » et une fonction contrastive qui « met en relief ce qui est important dans le message » (*op. cit.* : 3). Cette dernière fonction semble se confondre avec le rôle de l'accent rythmique.

La singularité prosodique de la langue française est d'autant plus apparente lorsqu'elle est mise en relation avec ses langues voisines ou la langue du public de cette étude : le vietnamien. Sur les trois traits prosodiques principaux qui permettent de regrouper ou de différencier des langues, le français se distingue de ses voisines sur deux d'entre eux et se distingue du vietnamien sur les trois à la fois. Vis à vis des langues européennes d'abord, la langue française est singulière par son accent et son rythme. En effet, l'accent de groupe français est remplacé dans les autres langues romanes (surtout l'italien et l'espagnol) et les langues germaniques (l'anglais, l'allemand et le néerlandais) par un accent lexical, ou accent de mot (Calbris & Montredon, 1975, Martin, 2005, Wioland & Madeleni, 2008). D'après Saffi (2001), l'accent lexical est lié à une certaine conscience des locuteurs, dans le cas des langues anglaise et italienne, de construire leurs mots. Contrairement à ces langues, « le français ne construit pratiquement plus de mots, [...] mais des syntagmes [...] et des phrases » (*op. cit.* : 12). La position de l'accent est elle aussi assez singulière. Le français, langue oxytonique par son accent sur la dernière syllabe du groupe (Alazard, 2013), s'oppose à l'anglais mais également au finnois, au tchèque et au polonais en ce que ces trois langues ont un accent fixe (Bourvon, 2014) alors que l'accent

français reste imprévisible vis à vis du mot lexical qui le porte (un même mot lexical français peut recevoir on ne pas recevoir l'accent selon sa position dans le groupe rythmique). Concernant le rythme, si le rythme français est créé par les groupes rythmiques - repérés par la durée de leur dernière syllabe - le rythme anglais s'oppose en ce qu'il est « délimité par l'occurrence de syllabes métriquement fortes au début de chaque groupe » (Alazard, 2013 : 82). Toujours d'après Alazard, les langues anglaise et française sont considérées « comme deux langues rythmiquement opposées » (*op. cit.* : 83). Autre exemple, celui de la poésie classique, ou « le français compte les syllabes, l'allemand les accents [comme l'anglais], ce qui reflète deux bases rythmiques différentes » (Dufeu, 2016 : 63). Au niveau de l'intonation, la différence entre le français et ses voisines est bien plus moindre, car toutes font usage de la fonction expressive de l'intonation pour véhiculer différentes émotions et attitudes.

Vis à vis de la langue vietnamienne, le français se distingue donc au niveau des trois traits prosodiques, et à première vue par le rythme et l'intonation. En effet, le vietnamien étant une langue isolante (monosyllabique), il s'oppose clairement aux groupes rythmiques généralement plurisyllabiques du français, « la syllabe [étant] considérée comme l'unité structurelle de base de la langue vietnamienne » (Dang, 2012 : 56). La tendance du vietnamien à regrouper les monosyllabes en groupes dissyllabiques atténue ce constat, mais la variabilité du français dans le nombre de syllabes à l'intérieur d'un groupe rythmique maintient une distance significative avec cette langue. Le vietnamien étant également une langue tonale - à la prosodie distinctive donc - il s'oppose à la prosodie sémantique du français, dans le cas du rôle de l'intonation. Toutefois, même si cela est ici négligeable, il faut noter que la prosodie sémantique existe en vietnamien, mais dans une moindre mesure, car elle est reléguée au second plan par l'usage distinctif des tons, et est donc beaucoup plus difficilement repérable au sein de la chaîne parlée vietnamienne. En effet, « la phrase déclarative est caractérisée par une déclinaison de sa fréquence fondamentale F0 globale, tandis que les phrases interrogatives mais aussi impératives ont un contour montant » (Dang, 2012 : 60, d'après Hirst *et al.*, 1998). Dang ajoute également, dans le cas du débit, que « les énoncés interrogatifs ont un débit plus rapide que les énoncés assertifs et impératifs » (*ibid.*) et que, à l'écoute de la seule chaîne parlée, « les attitudes sont reconnues [par les vietnamiens] avec un score supérieur à celui du hasard » (*op. cit.* : 63, d'après Lê, 1989). Ces particularités tendent vers les usages français, mais avec un fonctionnement parfois différent (par exemple avec le contour montant pour la

phrase impérative). Toujours sur l'intonation, le vietnamien se caractérise aussi par un phénomène de coarticulation tonale dans la chaîne parlée (Brunelle, 2003, Han *et al.*, 1974, cités par Dang, 2012). Ce phénomène se manifeste par une hauteur plus prononcée du deuxième ton dans le cas où deux mêmes tons se succèdent dans la chaîne. Par plus prononcée, j'entends qu'un deuxième ton montant montera davantage que le premier et qu'un deuxième ton descendant descendra davantage. Cela évoque l'intonation progressive du français, si l'on considère deux syllabes d'une coarticulation comme formant un seul groupe rythmique vietnamien, mais il est difficile de comparer des tons, strictement contenus à la syllabe (Tran, 2011), avec des intonations de groupes rythmiques. Enfin, au niveau de l'accent, s'il existe en vietnamien (exemple : le marqueur interrogatif final de phrase *không* qui porte une hausse d'intensité), il ne touche pas systématiquement la dernière syllabe d'un groupe de deux syllabes (quand bien même ce groupe de deux syllabes existerait) et n'est apparemment pas un accent de groupe comme l'accent français. Il semble d'ailleurs en retrait au sein d'études sur la phonétique vietnamienne, comme celle de Tran (2011). Les deux langues sont donc sensiblement distantes du point de vue de leur prosodie, ce qui est préoccupant pour l'enseignement du français à un public vietnamien.

### **1.3. Prosodie et musicalité de la parole**

Considérer l'existence de la prosodie des langues revient à considérer l'existence d'une certaine musicalité de ces langues. Différents auteurs ont déjà fait ce constat et fait une analogie entre prosodie des langues et musique, voire entre langues et musique. À ce titre, les travaux assez récents de Sophie Aubin sont particulièrement convaincants. Aubin (2008a) part, en effet, du constat que de nombreux manuels d'enseignement du français décrivent (de façon méliorative) cette langue par des formules qui évoquent clairement la musique. Qu'il s'agisse d'un choix délibéré ou inconscient, il s'agit selon elle d'une tendance générale d'insinuation d'une musique dans la langue française. Toujours à propos des langues et de la musique, Fulla parle de « liens étroits qui unissent ces deux disciplines, de par l'objet même d'apprentissage » (2008 : 142). Il s'agirait d'un phénomène général commun à toutes les langues, et non seulement au français, car, à ses yeux, « toute langue a un rythme et un système accentuel propre ainsi qu'une grammaire intonative particulière embrassant aussi bien la prosodie expressive que la prosodie qui réalise des fonctions syntactiques et sémantiques » (*ibid.*). L'un de ses arguments est terminologique, en ce que des termes tels que *ton*, *mélodie*, *accent*, *rythme* et *tempo* se retrouvent aussi bien dans les disciplines musicale que linguistique (*op. cit.*). Un autre argument en faveur de cette

convergence est avancé par Llorca (2014) : celui d'une « logique musicale », que l'on observerait dans les langues vivantes. S'appuyant sur le français, via un logiciel d'analyse de la parole, elle constate une « construction d'unités structurées [avec des] lois d'enchaînement entre les parties [et un] retour de la voix à des valeurs repères » (*op. cit.* : 5), observations tout à fait « musicales ». Elle donne un caractère mathématique à ces phénomènes, car les intonations semblent se positionner les unes par rapport aux autres dans la construction commune d'une mélodie, ce qui rappelle encore une fois la musique. Aubin confirmait déjà, en 1996, que « toutes les langues reposent bien sur un système musical » (1996 : 45). Près de vingt ans plus tard, Fife constate, avec prudence néanmoins, « que le "sens musical" de la parole existe » (2016 : 94). Cela n'a pas empêché Aubin de prendre les devants et de formuler, toujours en 1996 - sous autorisation musicologique qui plus est - un concept naissant de « musique de langue », défini comme (1996 : 72) :

l'art de combiner des sons, de les organiser dans le temps, de les produire harmonieusement grâce au corps humain, selon des règles spécifiques.

#### **1.4. L'importance de la prosodie dans l'apprentissage des langues étrangères**

Si les musiques de langues existent bien, on peut considérer que toute LE apprise peut alors être perçue comme une nouvelle musique de langue par ses apprenants, musique qui posséderait ses propres caractéristiques (Aubin, 2010), caractéristiques potentiellement difficiles à percevoir et/ou à produire, et pourtant apparemment essentielles, car « la prosodie de la [LM serait] l'élément linguistique le plus ancré dans le comportement vocal et verbal de l'homme » (Alazard *et al.*, 2009 : 49). Alazard *et al.* voient en la prosodie « un paramètre fondamental dans le système linguistique » (*ibid.*) d'une langue et recommandent d'en tenir compte dans l'enseignement-apprentissage de l'oral en LM ou LE. Dans ce dernier cas, cela leur semble « fondamental de positionner l'apprentissage de la prosodie au cœur de l'enseignement [...] et même comme préalable à l'apprentissage des autres niveaux linguistiques » (*op. cit.* : 51), comme le lexique et la grammaire, y voyant un environnement facilitant. Dans le cas plus précis de la prononciation d'une langue, la prosodie « serait [...] un élément clef » (Alazard, 2013 : 40). Martin (1973) nourrissait déjà l'hypothèse d'une influence de la prosodie sur les autres niveaux linguistiques lorsqu'il mentionnait que celle-ci « participe à la structure syntaxique de la phrase au même titre que l'ordre des morphèmes et que leurs désinences » (*op. cit.* : 9). Dufeu (2016) ajoute que

ce sont le rythme, l'intonation et le timbre d'une voix qui donnent sa signification à la parole. Il met en avant le rôle de l'intonation, essentielle à ses yeux car donnant « vie et résonance à la langue » (*op. cit.* : 59). Déjà en 1975, avec la méthode *C'est le Printemps*, Calbris & Montredon mettaient en avant la prosodie, « compte tenu de son importance dans la perception et la compréhension des messages » (1975 : 5), notamment par sa fonction de segmentation en groupes de sens (*op. cit.*, Alazard, 2013). Ils recommandaient même un travail sur la prosodie dans tous les exercices d'une méthode. À leurs yeux, « l'acquisition des caractéristiques prosodiques d'une langue facilite celle des éléments phonétiques » (1975 : 6) car la prosodie serait la « trame phonétique » d'une langue.

L'apprentissage de la prosodie serait essentiel car celle-ci provoquerait des blocages inconscients mais sérieux dans l'apprentissage au niveau suprasegmental, blocages plus résistants encore que ceux créés par les éléments segmentaux comme la phonologie (Calbris & Montredon, 1975). Ces blocages seraient liés à l'existence d'un « crible musico-culturel [,] plus complexe [et] imprévisible » (Aubin, 2008b : 42-43) encore que l'incontournable crible phonologique de Troubetzkoy, d'autant que les deux cribles ne se recouperaient pas toujours. L'expérience vécue par Dufeu avec ses participants est à ce titre révélatrice (2008 : 1) :

J'ai constaté que des participants ayant eu en moyenne sept ans de français [...] étaient souvent incapables lors du test au début du cours de phonétique de répéter une phrase de huit syllabes ou plus et qu'ils ne reconnaissaient pas toujours des mots qui faisaient partie du vocabulaire courant, entre autres parce qu'ils étaient prononcés à un rythme normal [...] ou parce qu'ils ne reconnaissaient pas ces énoncés en raison de liaisons ou de suppression de *e* muets.

Ce constat n'est pas surprenant si l'on se réfère à Alazard *et al.*, car « faute d'un enseignement spécifique portant sur la prosodie de la langue cible, l'apprenant (débutant comme avancé) segmente le flux verbal en fonction des stratégies prosodiques [...] de sa langue maternelle » (2009 : 50). Qu'en est-il donc du cas de l'apprentissage du français par des apprenants vietnamiens, compte tenu de la distance importante qui sépare les prosodies de ces deux langues ? Plusieurs études montrent que le « crible musico-culturel » des apprenants vietnamiens serait bien source de sérieux blocages, entravant notamment leur prononciation (Duong, 2012, Nguyễn, 2010, Tran, 2011, Vo, 2000). Face à cette situation, la solution pourrait venir de la source du problème, en l'occurrence ici des caractéristiques prosodiques de la langue vietnamienne. Llorca (2014), évoquant une « perception tonale », propose d' « utiliser "l'oreille chinoise" au service de l'apprentissage du français », c'est à dire de « transférer à la LE une compétence d'écoute de la LM : l'habitude d'associer la

perception linguistique à la perception musicale » (*op. cit.* : 1). Je crois que ce principe est tout à fait applicable à la langue vietnamienne, tonale et monosyllabique comme la chinoise, avec de plus davantage de tons différents.

## **2. La prosodie dans l'enseignement-apprentissage du français : rétrospective historique**

### **2.1. Du XVIII<sup>ème</sup> au XIX<sup>ème</sup> siècle : une opportunité manquée**

La prosodie serait donc importante, voire primordiale dans l'apprentissage des LE, et pourtant son histoire, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la langue française, est faite de hauts et de bas, voire de très bas. Sophie Aubin, dans ses recherches à propos de la didactique des musiques de langue, a considérablement éclairé ce sujet assez peu populaire. Il semblerait d'abord que la musique d'une langue étrangère ait joué depuis des siècles un rôle décisif dans l'attraction ou le rejet des apprenants pour une langue, et donc dans leur motivation, jusqu'à leur succès ou leur échec dans son apprentissage (Aubin, 2006). « La volonté de bien l'enseigner [ne serait donc] pas un fait nouveau mais au moins aussi ancien que l'enseignement-apprentissage des langues car tout sujet écoutant et parlant d'hier et d'aujourd'hui est pourvu d'une sensibilité auditive et d'un sentiment esthétique » (*op. cit.* : 113).

Ainsi, une convergence entre langue et musique aurait déjà été pensée et mise en application, via une technique constante, au sein de la pédagogie musicale des XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècles notamment. C'est en fait dans le cadre de la méthode dite traditionnelle que cette pédagogie musicale a fourni la majeure partie de ses activités. Ces activités reposaient entre autres sur des principes de mémorisation auditive, de silence et bien sûr de musicalité de la langue (Aubin, 2008a). Elles étaient assurées par des professeurs particuliers de français, nommés « maitres de langue (vivante) » ou « professeurs de musique du français », lors de cours individuels plus que lors de cours collectifs. Ces professeurs étaient particuliers en ce qu'ils étaient experts à la fois en tant qu'apprenants qu'en tant qu'enseignants de français (car ils ne cessaient d'apprendre) et possédaient une « vive voix », porteuse, claire et modulable, voix qui était fondamentale dans l'exercice de leur métier (*op. cit.*). Ces maitres de langue croyaient bien sûr en la pertinence du travail de ce qui est aujourd'hui la prosodie, « proclamant l'importance et même la priorité de la perception auditive, démontrant ainsi une sensibilité musicale forgée au contact des élèves » (*op. cit.* : 108). Toutefois, ils virent, dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'avènement de plus en plus certain de l'écrit et de l'intellect sur la vision de l'enseignement-apprentissage

du français. Malgré des racines historiques apparemment profondes et l'ébauche d' « une disciplinarisation de la musique du français ainsi qu'une orientation musicale de la profession » (*ibid.*), « le professeur de musique du français [n'avait] jamais reçu de base institutionnelle » (*op. cit.* : 101) et ce qui aurait pu devenir une véritable approche musicale de la langue française a été tué dans l'œuf. La tournure d'Aubin, quoiqu'un peu exagérée, est révélatrice du changement opéré avec l'arrivée du XX<sup>ème</sup> siècle (*op. cit.* : 108) : « le maître de langue vivante a été transformé en professeur de langue morte. »

## **2.2. Du XX<sup>ème</sup> siècle à aujourd'hui : la prosodie, marginale et résistante**

Dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'institutionnalisation progressive des disciplines en France a contribué à dissocier différentes disciplines qui entretenaient autrefois des liens, comme la langue et la musique, et plus précisément ici la pédagogie du français et la pédagogie musicale (Aubin, 2008a). Dans ce même esprit de cloisonnement général, la chaîne parlée a été découpée comme un système « inerte » et les différents sons qui la constituent ont été cloisonnés, séparés en phonèmes bien distincts les uns des autres (*op. cit.*). Sur un principe similaire aux groupes sociaux, les différences entre phonèmes ont été soulignées et les convergences ont été tuées. La phonologie semble alors se confondre avec la prononciation ou la phonétique, « le rôle de l'environnement, de la sensorialité, de l'affectivité, de la gestualité, des rythmes, des mélodies dans l'acte de communication orale » (Aubin, 2006 : 110) étant mis en retrait voire passé sous silence. Un arrêté du 28 janvier 1890 pour l'enseignement de l'anglais en France témoigne du mouvement général en constitution : « Après que la prononciation de chaque mot aura été établie, on partagera la phrase en ses compartiments naturels et on lui donnera son rythme » (cité par Aubin, 2008a : 104). La langue était devenue une construction artificielle faite de compartiments distincts, dont les dimensions musicales étaient sous-estimées.

Toutefois, la méthodologie directe, au cours de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, a permis, par des exercices d'audition et d'imitation de modèles (Guimbretière, 1996), de maintenir un certain travail sur le rythme et la mélodie de la langue. Si elle était marginalisée du côté de l'enseignement, la prosodie a néanmoins « fait l'objet d'une attention soutenue de la part de nombreux chercheurs » (Martin, 1973 : 4). Ces recherches se sont intensifiées à partir du milieu du siècle et ce jusqu'à aujourd'hui. L'avènement de la méthodologie Structuro Globale Audio Visuelle (désormais SGAV) a constitué un cadre stimulant pour des chercheurs comme Petar Guberina, aboutissant à la MVT de correction phonétique à partir des années 50. Les défenseurs de la MVT pointent « les dangers de

méthodes de correction phonétique [alors] très répandues telles que la méthode articulatoire » (Aubin, 2006 : 111), prônant l'importance des traits prosodiques dans la prononciation des phonèmes. La MVT a permis certains usages remarquables de la prosodie dans l'enseignement de la prononciation, comme celui de Calbris & Montredon en 1975 dans leur complément au manuel *C'est le Printemps : Approche rythmique, intonative et expressive du Français langue étrangère*. Ce regain d'intérêt pour la prosodie sera préservé dans ce que Guimbretière nomme « le tournant des années 80 » (1996 : 49) puis au cours des années 90, celles de « l'héritage de la méthode SGAV » (*op. cit.* : 51), notamment à travers les travaux de Callamand (*Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*), Lhote (*Le Paysage sonore d'une langue, le français*) ainsi que Guimbretière elle-même (*Plaisir des sons*).

Avec l'arrivée du XXI<sup>ème</sup> siècle, cependant, il semblerait que la MVT n'ait pas pu pleinement s'intégrer à la didactique du FLE, à tel point que Michel Billières (l'une des figures fortes de la MVT) s'est senti, en 1995, « dans l'obligation de défendre le système verbo-tonal, qu'il [jugeait] en danger de falsification et d'enterrement précoce » (Aubin, 2006 : 110). Malgré cela, « la greffe n'a apparemment pas pris », du moins pas de manière effective en classe, donnant lieu à divers constats amers sur la place présente de la prosodie, allant d' « une place modeste [des principes de la MVT] dans les livres de didactique sur l'enseignement des langues vivantes » (Dufeu, 2008) à un statut de « parent pauvre [pour la prosodie] dans l'enseignement des [LE] [...] aussi bien dans la théorie didactique que dans les pratiques de classe » (Alazard *et al.*, 2009 : 49). Le rythme, la mélodie et les sons restent présentés de manière cloisonnée (Dufeu, 2008). On va même jusqu'à dire que « la didactique de la prosodie est actuellement dans un tunnel » (Freland-Ricard, 1996, cité par Aubin, 2006 : 112).

Des causes de ce « tunnel » sont avancées par plusieurs auteurs. Aubin (2010) mentionne un problème terminologique d'insécurité lexicale, d'autant plus fort que les apprenants sont débutants, qui pousserait même un enseignant volontaire à repartir vers la grammaire et le lexique. Elle mentionne également une formation musicale/prosodique insuffisante des enseignants de FLE (Aubin, 2006). Alazard *et al.* (2009) semblent pointer une croyance générale comme quoi « la maîtrise de la prosodie dépendrait seulement d'un contact répété avec la langue cible » (*op. cit.* : 50). Enfin, Aubin (2010) comme Dufeu (2016) ont récemment désigné une cause très concrète, à savoir le CECRL lui-même, qui ne participe aucunement à une vraie réhabilitation de la prosodie dans l'enseignement-

apprentissage des LE. Dufeu mentionne l'apparition très tardive (au niveau C1 !) des compétences de variation de l'intonation (*op. cit.*) et Aubin l'absence dans le document des termes « musique de la langue, musique de la parole, musicalité, musical, mélodie [et les termes] intonation, rythme, prosodie par exemple, [qui] apparaissent moins souvent que débit » (2010 : 22).

### **2.3. XXI<sup>ème</sup> siècle : une approche musicale en marche ?**

Avec la connaissance de plus en plus fine de la prosodie dont disposent aujourd'hui les chercheurs, certains nourrissent l'espoir d'une toute nouvelle approche, musicale, dans l'enseignement-apprentissage du FLE ou même des LE. Fulla envisage « des outils nouveaux et efficaces pour la classe de FLE » mais parle également d' « une perspective pédagogique distincte » (2008 : 141) et même de « l'adoption d'une "approche musicale" en didactique des [LE] et en particulier en classe de FLE » (*op. cit.* : 151). Elle propose de penser l'enseignement-apprentissage de la prononciation de la même manière qu'un cours d'instrument de musique, c'est à dire précisément selon quatre points primordiaux hérités de cette discipline : l'écoute, la répétition, la dynamique et le public (*op. cit.*).

Quant à Aubin, ses travaux l'amènent à la conclusion que « l'enseignement de la musique du français a toujours plus ou moins existé et qu'il devrait être définitivement professionnalisé et institutionnalisé » (Aubin, 2008a : 110). Elle annonce le temps de l'harmonie entre l'enseignement des langues et celui de leurs musiques et aperçoit la silhouette d'un mouvement « en voie de constitution » (Aubin, 2006 : 111), qu'elle nomme époque post-phonétique, didactique de la phonétique, didactique musicale ou approche musicale. Selon elle, des indices de l'avènement progressif d'un tel mouvement seraient déjà repérables, dès 2005 par exemple, dans le livre de l'élève de la méthode *Connexions 3*, dont l'une des rubriques est clairement nommée « la musique de la langue » (Aubin, 2010). Par ailleurs, Aubin (2008b) prend l'initiative de proposer des programmes de sensibilisation aux musiques de langues-cultures variées, pour tout âge, programmes basés sur une écoute strictement perceptive, sans obligation d'accès au sens. Ceci afin de (re)donner aux apprenants l'envie de comprendre une musique qu'ils apprécieraient, et d'aller plus loin. Il s'agirait alors de « mettre en œuvre tous les moyens pour que la musique de cette langue-culture soit valorisée, appréciée, aimée, apprise » (*op. cit.* : 46), et ce probablement tout au long de l'enseignement-apprentissage. Le récent regroupement entre langue et culture ne sera pas productif tant que la musique qui leur correspond restera dans l'ombre (*op. cit.*).

Qu'il s'agisse du contexte des langues vietnamienne et française de cette présente étude ou des autres LE de ce monde, il semblerait donc que la prosodie soit à la fois une difficulté (par le « crible musico-culturel » de la LM notamment) mais aussi une potentielle solution dans l'enseignement-apprentissage des LE (par son rôle fondamental vis à vis des autres dimensions d'une langue), à condition toutefois de lui en donner les clés, ce qui n'a été que rarement fait jusqu'à aujourd'hui. Reste à savoir comment donner les clés d'un enseignement-apprentissage à la prosodie, et plus précisément dans le cas présent comment inclure la prosodie au cœur d'un programme de phonétique.

## **Chapitre 4. Comment inclure la prosodie au cœur d'un programme de phonétique ?**

Tout au long de ce chapitre, je vais poursuivre mon état de l'art sur la prosodie et ses applications ingénieriques, tout en mettant en relation le fruit de mes recherches avec les éléments de mon dispositif de remédiation qu'elles ont nourris, et par là même proposer une analyse de ce dispositif.

### ***1. Quelques principes forts pour donner libre cours à la prosodie***

#### **1.1. Une approche globale de la langue**

Un principe semble donner lieu à un consensus général sur sa nécessité. Il s'agit de la globalité, du contexte, de l'environnement ou encore du paysage sonore d'une langue. Elisabeth Lhote, dès la fin des années 80, a considérablement permis de démocratiser ce principe au sein de la didactique des langues et cultures. Elle a marqué les recherches en prosodie par son approche « paysagiste », fondée sur le concept de « paysage sonore » des langues, maternelles comme étrangères. Cette approche est particulièrement attachée à l'écoute (ou la perception) de ce paysage (Lhote, 1990), plus précisément à ce qu'elle nomme « fonction d'écoute », que l'auditeur sollicite afin de repérer des points d'ancrage dans la chaîne parlée d'une langue. À ce titre, Lhote prône un travail de perception bien au-delà du mot voire de la phrase, car « tout système perceptif est plus apte à traiter des suites que des éléments isolés [, ceci étant] une condition nécessaire au stockage de l'information par les fibres nerveuses » (*op. cit.* : 23). Elle combat la dissociation des composantes de la communication orale. Poursuivant dans cet élan, d'autres auteurs ont défendu une perception globale de la langue. Llorca demande à « ne pas dissocier les unités linguistiques du moule sonore dans lequel elles sont nées » (1992, cité par Guimbretière, 1996 : 69). Aubin (2006) souhaite une approche globale afin de répondre à l'influence de multiples facteurs sur la communication. Pour Fulla (2008), il est primordial que les unités phonétiques travaillées soient incluses dans une phrase pourvue d'une mélodie. Pour Blondel (2016), les sons étant prononcés dans une variété de situations, ils peuvent s'associer à d'autres sons tout aussi variés, ou recevoir une variété d'accents. « Il s'agit [...] de travailler l'oral dans sa globalité » (Abou Haidar & Llorca, 2016 : 10), en associant notamment les plans phonétique et prosodique (Llorca, 2014).

Au niveau de l'enseignement de la phonétique, Llorca (2014) justifie l'approche globale par la réalisation instable des sons, et même des mots, dans la chaîne parlée

authentique. Sur le plan phonémique, la réalisation des mêmes consonnes ou voyelles peut différer du fait de « l'influence des sons adjacents, par les phénomènes de co-articulation » (Embarki & Dodane, cités par Llorca, 2014 : 4). Sur le plan syllabique, les variations de l'intonation peuvent modifier la tonalité d'une syllabe, modifiant ainsi les sons qui la composent. La durée de la syllabe, liée à l'accent, au rythme et au débit, peut également modifier ces sons (*op. cit.*). Dufeu y voit « toute une progression dans la difficulté de production en fonction de l'environnement du son » (2016 : 61). On peut dire que ces phénomènes ont été pris en compte par la MVT, qui repose précisément, entre autres principes fondamentaux, sur « la prise en compte du contexte sonore » (Alazard, 2013 : 61) dans ses exercices de correction phonétique. Le niveau suprasegmental y est donc prioritaire par rapport au niveau segmental, sachant que, « selon la MVT, un son ne doit jamais être corrigé de manière isolée mais toujours dans un contexte sonore » (*ibid.*). C'est donc la prosodie qui est proposée avant tout, le praticien de la MVT étant invité à « toujours se demander la place occupée par [un son] à l'intérieur d'un mouvement rythmico-intonatif » (Billières, 2017 : 1). Toutefois, il semblerait qu'au niveau général, les enseignants aient aujourd'hui encore besoin de davantage de connaissances sur ces phénomènes d'interdépendance (Dufeu, 2016) pour que puisse s'imposer « une vision globale de la prononciation » (*op. cit.* : 60).

Concernant le dispositif de remédiation commandé par l'Idecaf, je retiens de ce premier principe fort une approche du groupe rythmique français comme unité minimale de travail phonétique (y compris pour le repérage, la conceptualisation et la production de traits phonologiques et phonographiques), ainsi qu'un recours systématique à des textes comme support de travail, en lieu et place de phrases isolées. Comme dans le cas de la linguistique textuelle, je pense qu'il est intéressant d'étudier des objets d'apprentissage inclus dans un même support, cohérent et suffisamment large.

## **1.2. Une variation dans les documents supports utilisés**

Poursuivant sur les pas de la linguistique textuelle - et certaines activités de grammaire de textes comme la mise en espaces - un autre principe fort pour une approche prosodique serait la variation dans les documents supports de l'enseignement-apprentissage. Le « principe de variété ou de diversité dans la forme et le contenu » est une des règles de Guimbretière (1996 : 75) pour toute démarche d'enseignement-apprentissage de l'oral. Elle propose de « fournir à l'apprenant des échantillons de langue orale aussi variés que possible » (*op. cit.* : 73) pour sensibiliser les apprenants à la diversité des

énoncés oraux. Weber (2016) propose également une variabilité des discours en didactique de l'oral, afin d'observer les variations du français parlé qui en découlent, sur différents plans (syntaxique, prosodique, phonétique entre autres). Cette variabilité vise à enseigner aux apprenants une prononciation de caractère « naturel » (*op. cit.*), type de prononciation qui est encore sous-représenté aujourd'hui. Toutefois, ce choix de la variation suppose une réflexion d'ordre typologique, fondamentale car structurant tout l'enseignement-apprentissage, notamment via les contenus retenus. Guimbretière (1996), d'après les travaux de Jean Peytard sur la typologie des messages oraux, liste quelques points importants de cette étape. Il est nécessaire de déterminer d'où vient la parole, puis d'en repérer les conditions de réalisation. S'agit-il par exemple de production individuelle ou en interaction, de face à face réel ou de communication par un canal, d'un message de type médiatique ou non, ou encore d'un contexte de communication public ou privé (*op. cit.*) ?

En ce qui concerne mon dispositif, je fais le choix d'une entrée par des genres oraux variés (de niveau A1), avec une sélection de documents authentiques (dans une logique de « prononciation naturelle ») mais également de documents fabriqués, semi-authentiques, car il ne faut pas oublier la fonction démarcative de la prosodie, qui est primordiale pour des débutants, et particulièrement identifiable dans ce dernier type de documents. La connaissance du contexte de ces documents fait l'objet d'un exercice spécifique, préalablement à leur compréhension. J'adopte également une unité de genre : chacune des six séances est non seulement amorcée par un genre unique, mais repose également tout au long sur un unique document relevant de ce genre.

### **1.3. Un rythme avant tout**

Des trois traits prosodiques communément acceptés, le rythme semble revêtir une importance particulière dès lors qu'il s'agit d'enseigner la phonétique ou l'oral d'une LE, et il peut tout à fait constituer un principe d'enseignement en soi. Di Cristo & Hirst le considèrent « comme l'élément de base de la structuration prosodique » (1993, cités par Alazard, 2013 : 69) et il a été démontré qu'un nouveau-né peut déjà différencier sa LM d'une LE en considérant seulement les caractéristiques rythmiques des deux langues (Alazard, 2013). Dufeu (2008) considère même le rythme comme étant la « base orale » d'une langue et ce serait « en fonction de ce rythme que les sons de la langue sont prononcés » (*op. cit.* : 1). Il souhaite donc avant toute chose que les apprenants puissent maîtriser les particularités rythmiques de leur LE, ce qui leur permettrait d'acquérir le système prosodique de cette dernière (*op. cit.*) et donc certainement toute la dimension

phonétique à terme. Cette progression fait sens à ses yeux « car le rythme constitue la base prosodique d'une langue, sur laquelle mélodie et sons viennent se greffer » (*op. cit.* : 1, Dufeu, 2016 : 61). Concrètement, un travail sur le rythme est prioritairement recommandé car il faciliterait la segmentation de la chaîne parlée (Dufeu, 2016, Llorca, 2008) et donc, dans le cas de l'apprentissage du français qui concerne cette étude, il entraînerait les apprenants à maîtriser un « mécanisme qui fait que l'oreille repère la dernière syllabe d'un mot [prosodique] grâce à l'accent et reconstruit ce mot à partir de la fin » (Llorca, 2008 : 1). Et c'est donc une mémorisation par régression qui serait également entraînée par ce travail rythmique (Guimbretière, 1991), et permettrait un décodage plus facile de la chaîne parlée en compréhension orale. Car le rythme est à la fois « révélateur de l'accentuation » (Alazard, 2013 : 72) et « ossature de l'intonation » (*op. cit.* : 117), soit un élément prééminent dans un enseignement-apprentissage centré sur la prosodie.

Pour toutes ces raisons, le rythme est constamment présent au sein de mon dispositif de remédiation. Le mot rythme est d'abord lui-même récurrent tout au long de chaque séance du programme, mentionné directement aux apprenants, et le concept de rythme est exploité dans toutes ses échelles d'application (les groupes rythmiques, les syllabes mais aussi la régularité entre les séances), de façon systématique, dans toutes les activités des six leçons du programme.

#### **1.4. Une kinésie accompagnante**

Le dernier principe fort retenu pour ce travail d'ingénierie est l'utilisation du corps dans l'enseignement-apprentissage, à la fois pour mieux percevoir et mieux produire la langue orale visée. À ce sujet, les nombreux travaux de Régine Llorca constituent un pilier incontournable, tant son approche a pu apporter un vent de fraîcheur et une accessibilité nouvelle, plus limpide, à la langue française. Dans ces travaux, qui débutent dès le début des années 90 avec son « théâtre rythmique », Llorca propose de relier les plans phonique, prosodique et gestuel, et ainsi d'utiliser une modalité (multi)sensorielle (audio-visuelle-kinesthésique) afin de « faire naître chez l'apprenant une représentation mentale du son » (Guimbretière, 1996 : 65, d'après Llorca, 1993). Selon Llorca (2014), il existe, en plus d'une « charpente musicale », une « charpente corporelle » de la chaîne parlée française. Il s'agit donc de montrer que le corps, tout autant que la parole, permet de révéler les accents rythmiques qui marquent le rythme français. En effet, « les gestes rythmiques des mains et de la tête se produisent sur les syllabes les plus fortes » (*op. cit.* : 2). Une même énergie physique alimente à la fois les organes phonatoires et le corps dans son ensemble, en

particulier au niveau des accents qui apparaissent comme des pics d'énergie, perceptibles à la fois par l'ouïe et la vue chez un locuteur français (Llorca, 2008). Pour Llorca, « la voix se voit ; un accent, un mouvement » (*op. cit.* : 1). Et l'un des grands apports de ce postulat est que l'utilisation du corps - par exemple dans un mouvement tranchant des mains aux accents - aide également à bien percevoir la chaîne parlée, favorisant « l'accès aux mécanismes de compréhension du français » (Llorca, 2014 : 2). Llorca recommande donc un « apprentissage de la perception rythmique » (*ibid.*), dans lequel le mouvement n'est pas limité à la seule production, bien au contraire, car il peut être utile dès la première perception d'un énoncé oral. Ces mouvements complémentaires à la voix se retrouvent également chez Dufeu (2016), qui lui parle de « mouvements sémantiques ». Il associe les actions kinésiques d'un locuteur français à l'instant précis où celui-ci prononce l'accent, par exemple c'est à cet instant précis qu'il va toucher quelque chose ou cacher ses yeux (dans le cas d'un accent sur la fin du mot *aveugle*). Cette approche avait été considérablement ébauchée par Calbris & Montredon en 1975 dans leur *Approche rythmique, intonative et expressive du Français langue étrangère*, où il s'agissait déjà « de créer une nouvelle association mimique-intonation propre à telle attitude ou situation » (1975 : 5), puis en 1980, dans leur second manuel *Oh là là ! Expression intonative et mimique*. Plus généralement, « la corporisation de la parole » (Billières, 2017 : 1) est l'un des niveaux d'intervention de la MVT en correction phonétique. Dans la MVT actuelle, Billières parle de « geste facilitateur » (*ibid.*). Du côté des défenseurs des musiques de langue, pour Aubin, « la musique d'une langue passe d'abord par le corps [...] avant de venir alimenter l'esprit » (2016 : 44) et Fulla (2008) recommande une sollicitation du corps pour saisir le document à percevoir.

Plus récemment, François Blondel (2016) a renchéri sur la pertinence d'une approche kinésique, par le mouvement, en puisant du côté des techniques de l'acteur - ce que Llorca avait commencé avec ses « Rithmimots » et son expérience théâtrale. L'apport potentiel du théâtre au FLE a également été souligné depuis par Billières & Sobrecases (2017). Pour Blondel, apprendre une langue, c'est « l'adopter physiquement [...] pour mieux la percevoir et la prononcer » (2016 : 71). Il défend une « approche non-cognitive », nourrie d'une implication physique, pour rééquilibrer les rapports avec le travail mental, approche précieuse pour la prosodie comme pour la phonologie (*op. cit.*). L'appropriation physique de la LE permettrait à l'apprenant de débloquer de nouveaux mécanismes, afin de « vivre la langue » tel un acteur (*op. cit.*). « L'accompagnement de textes en mouvement

[...] [soutiendrait] en même temps la rétention mémorielle [...] par un ancrage du texte dans le corps [et contribuerait] donc au développement de la mémoire auditive » (Dufeu, 2016 : 63). Alors que Blondel semble envisager une intégration sur le long terme du corps à la langue, Dufeu semble plus porté sur le court terme, notant que « le mouvement n'est pas une fin en soi, mais un soutien passager qu'on retire lorsqu'il n'est plus utile » (*ibid.*). La question est, s'agit-il d'utiliser pleinement la langue, dans ses possibilités maximales d'expression, ou s'agit-il de l'utiliser de façon plus pragmatique et moins « démonstrative » ? Quel que soit l'objectif, Guimbretière (1996) évoque deux stades d'une approche kinésique. Le premier stade serait « phono-corporel », car le corps dans son ensemble serait prioritaire dans un travail d'ordre phonétique. Un second stade, « phono-gestuel », suivrait ensuite, avec des « applications pédagogiques de la plus haute importance, surtout dans la compréhension » (*op. cit.* : 60). Guimbretière juge important que ces deux stades soient distingués au sein d'une méthode (*op. cit.*). On retrouve une forme d'approche globale, ici du contenant (le corps) au contenu (la voix), en passant par la gestuelle.

Du côté de mon dispositif de remédiation, un travail kinésique est présent, mais, du fait de contraintes de temps et du profil type des apprenants vietnamiens de l'Idecaf, il est contenu au stade phono-gestuel de Guimbretière, c'est à dire que l'utilisation des bras, des mains et de la tête est privilégiée par rapport à l'ensemble du corps. Le mouvement tranchant de la main sur les accents rythmiques du français évoqué par Llorca a la place la plus importante, du fait de son immédiate clarté et de son lien essentiel avec le rythme. De mon point de vue, il s'agit d'abord de maîtriser ce mouvement clé du français parlé, avant d'en envisager d'autres, car il s'agit d'apprenants débutants et de LM éloignée du français. Toutefois, le mouvement est bien utilisé dès la phase de perception, et ce dès la première leçon.

## ***2. Application des principes au dispositif de remédiation***

### **2.1. Quelle progression type pour une séance ?**

Le dispositif de remédiation que je propose à l'Idecaf s'appuie non seulement sur quatre principes forts liés à la prosodie, mais il se nourrit également de propositions pédagogiques plus précises et concrètes formulées par les mêmes auteurs. Ces propositions sont précieuses car il s'agit de mettre en forme les principes d'approche globale, de variation des documents, de rythme et de kinésie dans un programme considérablement rédigé, avec une progression sur huit séances (dont six séances de leçon) qui doit faire

sens. Comme Calbris & Montredon (1975) le recommandent, je fais le choix d'intégrer les exercices prosodiques à l'intégralité de ma méthode d'autant qu'aujourd'hui, comme le rappelle Martin (2005), l'oral n'est plus volatile vis à vis de l'écrit, grâce aux évolutions technologiques. Concernant la progression générale à présent (intra et inter-séance), il est tentant d'associer les phases de compréhension et production orales. En effet, comme le note Fulla, « il a été suffisamment montré et souligné à quel point la réception auditive se trouve au début et en interaction continue avec la production » (2008 : 144).

Néanmoins, je suis en désaccord avec l'idée d'associer constamment réception et production dans les activités de mon dispositif et je rejoins Guimbretière (1996) pour qui il est nécessaire de dissocier compréhension et production orales, en phonétique plus que tout. Elle concède que les fonctions de réception et de production sont physiologiquement liées au sein de l'apprenant mais cela « ne signifie pas qu'elles doivent toujours fonctionner en même temps » (*op. cit.* : 77). Il s'agit donc, en particulier lors des activités de réception, de se concentrer sur un objet précis : l'écoute ou la production (dans ce cas l'écoute). Il ne faudrait surtout pas chercher à « mêler deux comportements [ou] à développer simultanément deux aptitudes » (*op. cit.* : 76), par exemple la compréhension orale d'une question et la production orale d'une réponse à cette question. Le fait de répéter ou de produire spontanément pendant la phase de réception n'est pas efficace selon Guimbretière, car cela entraverait le processus de perception et d'appropriation (*op. cit.*). « La production orale [viendrait] d'autant plus facilement que l'élève se [serait] correctement et durablement approprié les moyens de décodage » (Guimbretière, 1991 : 33). Ensuite, l'auteure fait un parallèle entre les étapes de la mémoire (encodage, stockage et rappel) et les étapes de l'apprentissage, ou ce qu'on appelle logique cognitive (prise d'informations/réception, traitement ou analyse, production). Elle puise dans les étapes de la mémoire une nouvelle proposition de progression en trois temps : des activités d'écoute ou de perception (sans obligation d'accès au sens), des activités d'appropriation de la langue, de compréhension ou d'intégration linguistique et des activités de production. Cette nouvelle « triade » offrirait des paliers pertinents dans un enseignement-apprentissage de la phonétique ou de l'oral, sachant qu'il est également primordial selon elle d'informer l'apprenant de l'objectif visé au début de chaque activité (Guimbretière, 1996).

C'est le choix que je fais au sein de mon programme de phonétique « par la prosodie ». Si l'on s'intéresse à la partie centrale du programme, ou phase analytique (*voir les fiches apprenant 2 à 7 en volume 2, p. 53 à 100*), chacune des fiches apprenant est

d'abord structurée selon trois objectifs, qui sont clairement indiqués à l'apprenant avant les activités qu'ils contiennent. Ces trois objectifs, numérotés les uns par rapport aux autres, épousent la progression en trois temps (perception, appropriation, production) proposée par Guimbretière. De même, les trois premières séances de la phase analytique (séances et fiches apprenant 2 à 4) sont majoritairement consacrées aux deux premières étapes (perception et appropriation, avec seulement vingt minutes pour la production) alors que les trois dernières séances (séances et fiches 5 à 7) limitent le travail sur ces étapes pour se consacrer à l'étape de production (occupant les trois derniers quarts d'une séance).

## **2.2. Des activités de perception à la « silhouette sonore »**

La seule perception d'un énoncé oral peut constituer à elle seule une étape conséquente, sans qu'il soit besoin de travailler sur le signifié de cette énoncé. Il y a en effet, dans le cadre d'un enseignement-apprentissage spécialisé sur la phonétique ou l'oral, une certaine quantité de compétences propres à cette première étape. Par exemple, il s'agit ici de « développer des stratégies de repérage d'éléments » (Guimbretière, 1996 : 76) et de prendre conscience des courbes mélodiques et de la cohésion de l'énoncé au plan intonatif » (Guimbretière, 1991 : 33), ou encore de « ressentir physiquement les caractéristiques du rythme français » (Dufeu, 2016 : 62) puis de « retenir le souvenir sonore » (Guimbretière, 1996 : 68, d'après Llorca, 1992) de l'énoncé, et ainsi de solliciter une « mémoire musicale », qui permettrait de mieux revenir en arrière dans la chaîne parlée. Il s'agit d'un processus davantage sensoriel que cognitif (*op. cit.*). La connaissance de l'« enveloppe » de l'énoncé est donc prioritaire à la connaissance de sa signification.

Pour cela, plusieurs exercices sont proposés. Madeleni & Wioland (2008) proposent un exercice de segmentation en groupes rythmiques les plus courts possibles. Si je les rejoins sur la nécessité d'un tel exercice, je crois que la longueur des groupes rythmiques - souvent supérieure à celle d'une unité lexicale - est une chance pour l'apprenant d'avoir dans la chaîne parlée un nombre réduit d'unités prosodiques à repérer. Si ces groupes sont « les plus courts possibles », alors cette chance est nettement atténuée, ceux-ci étant alors très proches des unités lexicales, et donc plus nombreux, ne facilitant guère la perception de la chaîne parlée. Bourvon (2014) propose de signaler aux apprenants l'allongement des syllabes accentuées, en phase de perception, car étant le paramètre, « sinon le plus immédiatement perceptible à l'oreille, du moins le plus à même d'être signalé » (*op. cit.* : 2). À ce propos, Llorca suggère de « marquer l'allongement de la dernière voyelle de chaque groupe » (2001, cité par Fifé, 2016 : 91). Je pense qu'il est en

effet utile par exemple d'exagérer un peu la longueur de la syllabe accentuée, car identifier cette longueur peut être aussi aisé que difficile selon les groupes, même pour un locuteur de LM française. Llorca (2014) propose également d'appliquer ses mouvements tranchants de la main en perception, afin de faire sentir à l'apprenant qu'il « coupe la chaîne sonore sur les accents » et délimite ainsi « des groupes de syllabes [soudées] qui fonctionnent comme unités sonores [et sémantiques par la suite] » (*op. cit.* : 2).

Sur la forme que prennent ces exercices, Calbris & Montredon avaient adopté une approche originale, proche de la musique, à partir de « suites d'une même syllabe sans signification (da) » (1975 : 12), suites qu'ils faisaient écouter et répéter par les apprenants. Pour ma part, je trouve cette approche encore tout à fait valable aujourd'hui, car immédiatement efficace afin de ne pas distraire l'apprenant par un sens précoce, d'autant que le son [da], ni trop aigu ni trop grave, est facile à percevoir (il est courant de chantonner en utilisant une suite de [da]), y compris pour un apprenant vietnamien, pour lequel il ne pose aucun problème de perception ou de production. Concernant le support, Guimbretière (1996) suggère une grille d'écoute, simple mais efficace et évitant de mélanger la perception orale en jeu avec une éventuelle production orale de réponse.

Sur la base de ces propositions, j'ai construit une première activité qui se confond avec la phase de perception, et qui est récurrente sur les six séances principales de l'atelier. L'objectif de cette activité est donc également l'objectif de la première phase : « mémoriser la musique de la langue (rythme, mélodie) ». L'activité repose sur un document oral, que je nomme « silhouette sonore », qui est littéralement la silhouette du document support de la séance. Cette silhouette se présente donc sous la forme d'une suite de [da], dont le nombre correspond au nombre total de syllabes du document originel. Après de nombreuses écoutes et une transcription en Alphabet Phonétique International (désormais API) - avec les informations de rythme, d'accent et d'intonation - j'ai enregistré la silhouette de chaque document support, en ralentissant au passage le débit du document, et en allongeant à la fois les pauses entre les groupes rythmiques et la durée des syllabes accentuées de chacun de ces groupes. Cette silhouette s'apparente donc à une préparation facilitatrice pour l'écoute du document qui suivra. La première silhouette du programme, contrairement aux suivantes, est abordée en présentiel, ce qui permet à l'enseignant de montrer l'exemple en découpant la chaîne parlée avec sa main, comme le recommande Llorca. Le travail sur la silhouette commence donc par la découpe de cette chaîne parlée, avec le marquage des pauses entendues (qui est exagérément aisé), pauses qui correspondent au rythme. C'est

l'accent qui est ensuite marqué, ce qui est relativement facile dès que l'apprenant a compris la règle de la dernière syllabe accentuée. Enfin, un marquage des intonations conclut l'activité. J'ai souhaité simplifier l'étendue des intonations possibles, de manière à ce que les apprenants vietnamiens se sentent tout de suite capables de faire cet exercice. J'ai donc retenu trois intonations possibles : une montante, une descendante et une constante, ou stable/plate. Chacune de ces trois intonations existe sous la forme d'un ton en vietnamien (les tons *sắc*, *huyền* et *ngang*), créant un « pont intonatif » entre les deux langues. Suivant les pas de Guimbretière (1996), aucune répétition de la silhouette n'est encouragée chez l'apprenant, si ce n'est la répétition « intérieure », ou mentale, qui je l'espère peut entraîner la mémoire musicale de l'apprenant et donc le préparer à l'écoute du document réel et de sa chaîne parlée.

### **2.3. Des activités d'appropriation au « tableau prosodique »**

Faisant immédiatement suite à la perception, la phase d'appropriation permet d'« aboutir à la véritable compréhension » (Guimbretière, 1996 : 78) de l'énoncé étudié. Au niveau physiologique, cette compréhension est permise par de « longues périodes de stockage auditif » et des « moments de réactivation pour consolider la mémorisation » (*ibid.*). Il s'agirait de la phase la plus importante parmi les trois et, de la même manière que la phase de traitement de la langue de la logique cognitive, elle s'articulerait autour d'activités de repérage puis de conceptualisation (*op. cit.*). Il s'agit donc de sélectionner les traits phonétiques objets d'apprentissage. Dans le cas de cet atelier pour apprenants vietnamiens, ce sont naturellement les traits prosodiques qui sont prioritaires, toujours afin de mettre la prosodie « au cœur » du programme. Chacune des six séances centrales respecte donc cette progression dans l'appropriation, avec un repérage/conceptualisation des traits prosodiques, puis phonologiques, puis phonographiques.

Sur le plan des traits prosodiques, Guimbretière (1996) recommande, pour un programme minimum d'enseignement de la prononciation, l'étude de la syllabe (son rythme, sa structure, son accentuation de base), du groupe rythmique (segmentation externe et cohésion interne) et plus généralement « des schémas mélodiques de base, des procédés de segmentation, de mise en valeur, d'expressivité et de hiérarchisation de l'information » (*op. cit.* : 71). Llorca (2014) confirme l'utilité d'étudier ce qu'elle appelle « l'arc accentuel », c'est à dire un groupe rythmique qui comprend à la fois un accent d'insistance montant et un accent rythmique descendant. Madeleni & Wioland (2008) prônent un travail sur l'accent rythmique en appropriation, insistant « sur l'importance de la

dernière syllabe prononcée des "mots phonétiques" pour la compréhension du français parlé » (*op. cit.* : 1). Il ne fait aucun doute qu'inclure tous ces contenus dans les six séances du programme commandé laisse déjà une place moindre à l'étude des deux autres traits. Néanmoins, je rejoins les recommandations citées et souhaite particulièrement insister, et ce dès la première leçon (*voir la fiche apprenant 2 en volume 2, p. 53*), sur les concepts de groupe rythmique, d'accent rythmique, d'intonation progressive, de solidarité des syllabes et de schéma intonatif, concepts que je juge essentiels et prééminents, en particulier dans cet atelier expérimental porté sur la prosodie.

Sur le plan des traits phonologiques, Guimbretière (1996) vise une connaissance du système phonique de la langue cible, des caractères en API liés à ce système, tout en accordant une priorité aux plus grosses difficultés phonologiques du public d'apprenants. Dans le cas du public de l'Idecaf, de niveau débutant (A1), je n'ai souhaité retenir qu'un système phonologique français simplifié, que je présente comme « les sons du français d'aujourd'hui ». Ainsi, je n'ai pas inclus les sons [œ̃] et [ɑ], qui ne permettent plus la discrimination dans le français parlé actuel. Quant au son [ə], ou « e caduc », j'ai fait le choix de l'assimiler au son [ø] dans toutes ses occurrences, conforté dans cette optique par la notion de « seuil d'acceptabilité phonétique » formulée par Galazzi & Paternostro (2016), qui est dans ce cas un seuil d'acceptabilité phonologique : un *je* prononcé [ʒø] par exemple m'apparaît, en tant que locuteur natif, tout à fait acceptable. Par ailleurs, il n'existe en aucun cas dans mon programme des phonèmes « attitrés » à chaque séance, le but étant au contraire de proposer une récurrence de plusieurs phonèmes (notamment les phonèmes les plus difficiles pour mon public vietnamien : /y/, /ɥ/, /ẽ/, /ã/, /õ/, /ɤ/) d'une séance à l'autre, afin de bénéficier des environnements sonores différents des documents supports lors de l'analyse.

Sur le plan des traits phonographiques enfin, il s'agit du trait le plus limité, faute de temps disponible notamment, mais les apprenants ont tout de même l'opportunité de comprendre la logique d'écriture et de prononciation des lettres finales de mot (la lettre *e* et les consonnes) - que je crois être l'élément le plus prioritaire et le plus fréquent en phonographie française - et de prendre conscience de la non bi-univocité du français (il n'existe pas un unique graphème pour chaque phonème) ainsi que bien sûr de l'existence de deux langues (orale et écrite), dont l'une est prioritaire sur l'autre.

Concernant à présent la forme de ces activités d'appropriation, je retiens deux propositions inspirantes pour le dispositif de remédiation conçu. La première proposition est une représentation visuelle de la prosodie de la chaîne parlée pour permettre à l'apprenant, parallèlement à l'écoute, une visualisation du rythme et de la mélodie de cette chaîne (Guimbretière, 1996, Martin, 1973). Selon Martin, cette représentation permet « d'apporter aux notations écrites défaillantes une information supplémentaire par un canal différent de celui de l'audition » (1973 : 25). Il s'agit donc de compléter le support audio, et non pas de le remplacer, dans une approche « multisensorielle ». Guimbretière (1991) parle de « schématisation mélodique », dont la fonction serait d'une part, d' « aider l'élève à localiser un son et à visualiser la mélodie » de son entourage d'appartenance et, d'autre part, de « conjuguer deux modes distincts [...] l'audition et la visualisation » (*op. cit.* : 32). Cette approche permettrait à l'apprenant de solliciter sa mémoire afin de repérer visuellement les traits phonétiques étudiés, via un mouvement régressif (*op. cit.*). Toujours selon Guimbretière, les « repérages auditifs peuvent donner lieu à des transcriptions écrites [...] support permettant la reconnaissance auditive de traits prosodiques » (1996 : 78).

Cette dernière idée s'est nourrie, dans mon cas, d'une seconde proposition, qui n'est pas directement liée à la phonétique : il s'agit du concept de grille syntaxique, ou mise en espaces. Cette approche a été récemment défendue pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire textuelle par des auteurs comme Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco (2010) sur la base des travaux de Blanche-Benveniste. Il s'agit d'approcher un document (et non une phrase isolée) dans sa globalité, sous la forme d'un tableau. Les phrases sont empilées les unes sur les autres, et des colonnes permettent de regrouper les éléments de ces phrases selon leur fonction syntaxique. Des « proformes » (par exemple *ça* pour le complément d'objet direct) peuvent désigner chaque colonne, afin de mieux identifier chaque catégorie grammaticale sans recourir au métalangage. Si je ne retiens pas le regroupement par colonnes, je crois que cette visualisation de l'entière d'un document en un tableau est profondément bénéfique au repérage et à la conceptualisation d'objets d'apprentissage, qu'il s'agisse d'objets grammaticaux ou phonétiques.

À partir de ces deux propositions, j'ai donc mis au point un « tableau prosodique », qui est positionné dans mon dispositif comme le document de travail central de chaque séance, et est primordial à la réalisation des activités 2 et 3 de l'objectif 2 (« comprendre la musique et ses sons »). Ce tableau (*voir volume 2, p. 55*), comme la silhouette avant lui, est un autre moyen d'approcher le document support de la séance, mais d'une manière

complète et synthétique, car il englobe à terme, lorsqu'il est rempli par l'apprenant, les composantes prosodiques (intonations sur la première ligne, rythme et accent sur la seconde ligne), phonologiques (transcriptions API de toutes les syllabes) et sémantiques (mots-clés) du document étudié. Il permet par ailleurs à l'apprenant de visualiser clairement l'unité intonative, rythmique, accentuelle et sémantique, fondée sur le groupe rythmique, de la chaîne parlée française. Chaque groupe rythmique du tableau respecte un maximum de sept syllabes (limite généralement reconnue), maximum au-delà duquel un second groupe est alors créé. Je fais l'hypothèse que la visualisation préalable du rythme, des accents et des intonations du document écouté (sur un tableau prosodique encore non rempli) faciliterait la réalisation de l'activité 2 (identification des sons et des sens de la chaîne parlée) pour les apprenants. Quant à l'activité 3 (de repérage/conceptualisation), elle bénéficierait tout aussi grandement de cette synthèse visuelle, en complémentarité avec les transcriptions en API et en alphabet français qui sont fournies à l'apprenant à ce moment. Par ailleurs, le fait de remplir soi-même le tableau, case après case, participerait à ancrer la segmentation de la chaîne parlée en mots prosodiques (et non plus lexicaux) ainsi que les caractères API dans la mémoire de l'apprenant.

#### **2.4. Des activités de production aux « personnes rythmiques »**

La dernière phase, ou phase de production (ici « pratiquer, prononcer, parler... en musique ! »), doit permettre d'achever le fonctionnement en trois temps de la mémoire de l'apprenant. Après un stockage dans la mémoire immédiate puis la mémoire à court terme des objets d'apprentissage - au cours des deux premières phases - les activités de production doivent permettre de réactiver ces contenus encore temporairement mémorisés, afin de les ancrer dans la mémoire à long terme (Guimbretière, 1996). Au niveau de l'atelier d'entraînement phonétique, cette réactivation est double, car elle a lieu au terme de chaque séance (afin de réactiver les contenus de la séance) et durant la seconde moitié du programme (afin de réactiver tous les contenus du programme, ceux-ci étant tous présentés en première moitié).

Sur la forme de ces activités, il s'agit de tenir compte de l'existence de deux situations de communication orale, qui sont toutes deux également importantes dans l'apprentissage de la phonétique : l'oral spontané et l'écrit oralisé (*op. cit.*). Ces deux situations sont travaillées au sein du programme conçu, dans une progression récurrente allant de l'écrit oralisé (à partir du tableau prosodique et des transcriptions) vers l'oral spontané, qui correspond à un moment d'émancipation finale vis à vis du document support

et de ses transcriptions. J'ai adopté une progression en trois temps, soit trois exercices distincts de production orale.

Le premier exercice puise en partie dans les exercices à inspiration théâtrale proposés par Régine Llorca. Je pense par exemple aux « Rithmimots », ces « jeux de langage dans lesquels les phrases créent une véritable musique parlée » (Llorca, 2008 : 1). Toutefois, c'est davantage ce principe général de mise en rythme du langage que ses exemples concrets que je retiens dans le cas de mon atelier phonétique. À côté de cela, ma propre expérience théâtrale au lycée m'a rappelé l'efficacité langagière et psychologique du filage, ou répétition collective, parfois faite en cercle, les acteurs enchaînant les répliques, une par une, de façon assez fluide. De même, la musique est ici encore une influence possible : « ce qui relie les musiciens entre eux et le public à eux est le rythme choisi qui va être le "courant" passant dans l'expression musicale » (Fife, 2016 : 91). C'est ce « courant passant », cyclique, que j'ai tenté d'inviter et de faire circuler au sein de mon public d'apprenants. Car je crois personnellement que, dans ce monde, tout est mouvement, et tout mouvement est rythme, y compris dans la langue, ou la « musique de langue » dont il est ici question. J'ai ainsi proposé un exercice de « personnes rythmiques », au début de chacune des phases de production des six leçons du programme. Dans ce premier exercice, le découpage de la chaîne parlée est mis en valeur, car chaque apprenant prononce un groupe à la fois, soit une à sept syllabes, avant de laisser l'apprenant suivant prononcer le groupe suivant. Le bref instant de silence apparaissant naturellement entre deux productions d'apprenants permet de représenter la pause entre chaque groupe rythmique. Il s'agit d'une répétition, car les apprenants ont accès au texte (avec toutes les informations prosodiques) et doivent se concentrer sur la qualité de leur production ainsi que sur la fluidité du rythme créé. L'enseignant est encouragé à user de sa gestuelle afin de donner le « ton et le tempo », notamment en découpant la chaîne parlée entre deux tours de parole et en accompagnant les intonations des apprenants avec la main. La circulation circulaire de la parole permet d'inclure l'apprenant dans « le tout » de la classe, et de l'encourager dans sa production, afin de ne pas « rompre le cercle ». Cette répétition permet enfin de faire une transition progressive vers les véritables activités de production.

Le second exercice, par son rythme rapide, rejoint les principes des « simulations atomisées » proposées par Guimbretière (1996). Il s'agit pour les apprenants de produire un ou deux énoncés en situation, dans l'instantanéité, sans même réfléchir si possible, en répondant par exemple « du tac au tac » à la question d'une personne. Dans le cas de mon

atelier, il s'agit d'un exercice de systématisation, car les questions et réponses proposées dérivent des énoncés repérés et analysés dans le document support. L'objectif pour les apprenants est donc, encore une fois, de conserver un rythme (rapide) dans la succession de leurs tours de parole - un apprenant répond à une question puis pose immédiatement après une autre question à un apprenant de son choix, sans fonctionnement en cercle - et d'assimiler la construction des phrases à l'oral, notamment grâce à leur prosodie.

Le troisième exercice est le plus conséquent car, contrairement aux deux autres, il s'agit d'un véritable exercice de production orale individuellement préparée. Comme le recommande Guimbretière (1996), le principe de préparation est respecté, afin de ne surtout pas précipiter l'apprenant dans ce qui est ici un processus créatif. Il s'agit pour lui de construire une production orale à la fois contrainte (reproduction du même genre que le document support) et libre (variation dans le contenu du document), de manière individuelle, pour aboutir à une performance proche de la réalité communicative (*op. cit.*). Les contraintes de temps créent, d'une certaine manière, un nouvel « exercice de rythme » (Fife, 2016 : 92) et les contraintes de contexte voire de contenu - contraintes bien connues des apprenants après l'étude du contexte en activité 2 - peuvent stimuler, chez l'apprenant, « la création de sa propre parole » (*op. cit.* : 87). Du fait de sa nécessaire longueur, cet exercice apparaît seulement à partir de la cinquième séance du programme. On pourrait donc dire que la phase de production, introduite par des exercices de systématisation dans la première moitié, n'intervient clairement que dans la seconde moitié du programme.

## **2.5. Des activités en distanciel**

La production, dans ce cas précis, n'est toutefois pas la dernière phase d'une séance. Si elle est la dernière phase de chaque séance en présentiel, la séance n'est réellement achevée que par une phase finale en distanciel. Les raisons de mon choix d'un dispositif hybride, avec « une dose de distanciel », sont multiples, mais remontent avant tout au constat fait par moi-même et mes collègues de l'Idecaf sur le public d'apprenants vietnamiens grands adolescents et adultes de l'institut en question. Contrairement au public enfant/adolescent, le public « responsable », qui en principe suit le cours de sa propre initiative, se comporte généralement selon la culture éducative en vigueur au Vietnam car, à moins d'une longue expérience étudiante à l'étranger, il a grandi au sein du système éducatif vietnamien, et l'a adopté, consciemment ou inconsciemment, dans son comportement en cours. À ce sujet, des convergences avec les cultures d'apprentissage d'autres systèmes éducatifs d'Asie orientale (historiquement confucianistes) sont

observables. La comparaison avec le public japonais par exemple, tel que dépeint par Fife, est étonnante, à tel point que l'on peut appliquer ce portrait au public vietnamien (2016 : 87-88) :

L'enseignant est souvent, au [Vietnam], confronté au silence de la classe. Dans l'éducation [vietnamienne], on apprend [...] à ne pas poser des questions, à ne pas prendre la parole avant d'avoir l'approbation [...] du professeur [...] Dans la culture [vietnamienne], dite "collectiviste", l'individu possède un fort lien avec le groupe dans lequel il se trouve [...] Il n'osera pas parler, par exemple, avant de connaître [...] les idées des autres dans le groupe.

Ce comportement ne peut être ignoré lors de toute démarche d'ingénierie pédagogique dans un institut tel que l'Idecap. Il s'agit donc d'anticiper des comportements jamais systématiques, mais pourtant très probables, dès la conception du dispositif de remédiation. Pour ma part, il m'a semblé nécessaire de répondre à trois problèmes potentiels : des problèmes de passivité, d'assiduité et de motivation. J'ai répondu à une potentielle passivité des apprenants par une classe réduite en taille et en terme d'effectifs (douze apprenants grand maximum) afin de faciliter la prise de parole, d'un point de vue temporel mais aussi psychologique. J'ai également adopté un guidage fort avec des fiches apprenants considérablement rédigées (par exemple avec des textes lacunaires en conceptualisation) et structurées de la même manière, avec trois objectifs et de quatre à six activités récurrentes par séance. J'ai toutefois complété cette méthode plutôt explicative par une certaine souplesse dans les activités de production, de méthode plus interrogative.

J'ai répondu à une potentielle faible assiduité avant tout par la méthode d'évaluation proposée. J'ai choisi d'intégrer l'évaluation d'entrée et de sortie imposée par la méthodologie de recueil de données retenue comme moyen d'évaluation non conventionnel susceptible d'attiser la curiosité des apprenants. Ceux-ci sont en effet évalués d'entrée en perception, compréhension et production orales, mais n'ont aucun accès à ce premier test ni à sa correction avant le test de sortie en dernière séance. Ce n'est qu'après ce dernier qu'ils bénéficieront d'une correction individuelle comparative, construite sur les résultats des deux tests et de l'enregistrement de leurs performances, afin d'illustrer la comparaison établie. Il leur est donc indispensable d'assister au dernier test pour pouvoir mesurer leur éventuelle progression, et donc pour cela il leur est également indispensable de nourrir cette progression par une assiduité au cours. Par ailleurs, j'ai choisi de « mettre les choses au clair » dès la première séance, sur la fiche de présentation du cours, par un contrat pédagogique bilingue assez contraignant (*voir la fiche apprenant 1 en volume 2, p. 43*).

Toutefois, le pilier de ma réponse au public - pilier conditionnant également les deux réponses précédentes - a été la responsabilisation et la (re)motivation de l'apprenant. C'est pour cela que le cours en présentiel commandé s'est transformé en cours hybride. Si la phase d'appropriation est contenue au travail en classe, la production est travaillée dans les deux dispositifs et la perception est même réservée au seul dispositif distantiel. En effet, chaque séance est construite pour ne se terminer réellement que par une activité de synthèse/rebrassage, qui est proposée dès la fin de la séance en question, et ce pour une semaine, sur la plateforme numérique (ici un mur Padlet) ou les ordinateurs de la salle multimédia de l'institut. Cet activité finale prend la forme de réécoutes attentives du document support, accompagnées de relectures du texte, avec l'aide du tableau prosodique et des transcriptions. À partir de la moitié du programme, la répétition individuelle est encouragée. Si « tout ce qui est répétitif n'est pas favorable à la mémorisation » (Guimbretière, 1996 : 55), je crois que la répétition a ici toute sa place, bien après la phase de perception de la séance concernée et après la phase de perception/appropriation générale du programme (séances 2 à 4). De plus, si l'on considère une approche musicale de la langue comme ici, un travail solitaire de l'apprenant est alors nécessaire (Fulla, 2008) et « la répétition constitue la base de l'apprentissage musical, le professeur n'ayant qu'un rôle secondaire de révision/correction hebdomadaire du travail élaboré par l'élève à la maison » (*op. cit.* : 147). C'est une pratique systématique qui garantirait donc le progrès, par « l'assimilation et la maîtrise des différents passages d'une pièce » (*ibid.*), ou d'un document oral dans le cas présent. Cette pratique permettrait un entraînement physique des organes phonatoires de l'apprenant ainsi qu'une compréhension technique du style et de la dynamique du document (*op. cit.*). Fulla recommande de tels exercices pour accompagner les cours de langue, avec une prise en compte constante du rythme de la langue lors de leur réalisation.

De même, chaque séance suivante ne commence réellement que par une activité d'anticipation, proposée une semaine avant la séance en question. Cette activité préalable correspond en fait à l'intégralité de la phase de perception du document support (par l'écoute de sa silhouette sonore), et n'est donc pas un simple préambule mais l'un des trois piliers de la séance. La réalisation de cette activité est particulièrement encouragée chez l'apprenant par le fait que s'il connaît l'enveloppe sonore du document écouté en classe (en particulier sa segmentation), la compréhension de ce document lui sera bien plus aisée que dans le cas contraire. Ce premier contact avec la musicalité du document support est

fondamental, et c'est pour cela qu'il est adapté à un travail en distantiel, car l'apprenant peut alors écouter et assimiler la silhouette autant de fois qu'il le souhaite, dans les conditions qui lui plairont. Il s'agit donc d'un pont musical entre le distantiel et le présentiel, car c'est la musique de la langue étudiée qui unit les deux environnements. Et la musique est peut-être le canal le plus concret et le moins contraignant à pratiquer pour un apprenant plutôt passif, voire paresseux et/ou en manque de motivation. Enfin, toujours dans la responsabilisation de l'apprenant, les exercices de correction phonétique sont conçus pour un travail en présentiel et en distantiel. Ils présentent à l'apprenant les paramètres prosodiques (hérités de la MVT) sur lesquels il peut jouer afin de corriger sa propre production. Si bien que l'enseignant, ici, contrôle autant la compréhension des principes de la MVT par l'apprenant qu'il ne dispense la correction phonétique par la MVT, ceci afin de préparer l'apprenant à l'après, en lui donnant les outils pour faire face à ses futures erreurs, dont l'apparition reste certaine.

Comment donc inclure la prosodie au cœur d'un programme de phonétique pour apprenants vietnamiens grands adolescents et adultes débutants ? D'abord, par une prise en compte de la prosodie des deux langues en question (et de ce qui les rapproche et les éloigne), ainsi que des tentatives précédentes de mettre la prosodie en avant et de leurs résultats. Ensuite, par un regard critique sur les propositions ingénieriques de travail par la prosodie actuellement formulées en didactique des langues et cultures. En l'occurrence, il a été constaté que la prosodie était un problème pour l'enseignement-apprentissage du français à des apprenants vietnamiens mais également une potentielle force, à condition de laisser les principes liés à la musicalité du français conduire la conception du dispositif de remédiation. C'est donc une prise en compte du paysage sonore, d'une diversité des supports, du rythme et de la kinésie qui a permis de laisser les clés du programme à la prosodie. Ce processus a concrètement pris la forme d'un programme hybride, fondé sur des séances régulières constituées de trois phases (perception, appropriation et production), où le groupe rythmique, considéré comme unité de rythme, d'accent, d'intonation et de sens, est l'unité récurrente de travail.

## **Partie 3**

-

### **Mise en place**

**du protocole expérimental et  
analyse des performances**

## **Chapitre 5. Comment mesurer un écart en performance orale ?**

Après la méthode de mise en avant de la prosodie, il s'agit, pour répondre à la seconde question, de choisir, dans la théorie, une méthode, et dans la pratique, des moyens matériels et humains, permettant de mesurer un éventuel écart dans la performance des apprenants. Ceci, afin de savoir si le programme centré sur la prosodie conçu permet de mesurer une progression significative chez ces apprenants, dans les compétences phonétiques comme dans les compétences orales générales, sur une durée courte.

### ***1. Méthode de protocole expérimental et de test***

#### **1.1. Principes généraux de la méthode retenue**

Les tests conçus sont donc des tests d'entrée et de sortie. À ce titre, ils évaluent strictement les mêmes compétences au travers des mêmes exercices, pour permettre une comparaison scientifiquement pertinente. Il s'agit à la fois d'exercices de perception (ou plus exactement de réception) et de production orales. Ces deux grandes activités langagières sont distinguées pour mieux les évaluer, comme Guimbretière (1996) le recommande. Pour chacune des compétences évaluées lors de ces tests, un principe de priorité à une observation d'ensemble est adopté. C'est à dire que la diversité des compétences observées (ou de leurs composantes) prévaut sur la précision technique dans l'examen d'une compétence particulière (par exemple au moyen de spectres et de courbes fréquentielles en phonétique). Cette diversité est représentée au sein des tests par trois grandes compétences, qui comprennent elles-mêmes plusieurs composantes. La première grande compétence est la compétence en prosodie (décomposable en composantes de rythme, d'accent et d'intonation). La seconde est la compétence en phonologie et phonie-graphie, que je désignerai par le terme de compétence phonique. La troisième est la compétence orale générale, décomposable en trois activités langagières (compréhension orale, production orale et interaction orale). Les performances observées dans ces deux dernières compétences en particulier sont capitales pour répondre à la problématique, en ce qu'elles ne sont pas l'objectif direct du programme conçu et sont donc assez imprévisibles.

#### **1.2. Méthode de mesure de la compétence en prosodie**

La compétence prosodique est d'abord directement mesurée au travers de ses trois traits fondamentaux : le rythme (surtout de groupe), l'accent (primaire et secondaire) et l'intonation (de groupe rythmique et de phrase). Les deux tests comportent ainsi trois

exercices spécifiquement centrés sur un ou plusieurs de ces traits prosodiques : ce sont les exercices 1.3, 3.1 et 4 (*consultables en volume 2, p. 10, 51-52, 103-104*). L'exercice 1.3, de type perceptif, mesure la capacité à discriminer des intonations progressivement montantes et descendantes, sur des groupes rythmiques de longueur variable, allant de une à quatre syllabes. L'exercice 3.1, de type perceptif et productif, est plus complexe en ce qu'il mesure la capacité à différencier à l'écoute cinq schémas intonatifs différents à partir d'une même phrase, deux fois, puis à répéter ces schémas intonatifs, l'un après l'autre, assez correctement pour conserver l'attitude ou l'émotion associée à chaque schéma (les nuances entre schémas étant parfois fines). Après ces deux exercices centrés sur l'intonation, l'exercice 4 mesure les trois traits prosodiques à la fois, à partir de l'oralisation par l'apprenant d'un texte écrit. Il s'agit d'un exercice pilier, qui permet d'examiner l'éventuelle intégration à long terme des traits prosodiques par les apprenants, en ce qu'ils n'ont aucun stimuli extérieur pour les guider et doivent donc faire leurs propres choix prosodiques. Par ailleurs, d'après Alazard (2013), la fluence des apprenants en lecture oralisée - qui est l'objet de l'exercice 4 - reflèterait la compétence prosodique de ces apprenants ainsi que leur compréhension en lecture, car la bonne compréhension du contenu sémantique du texte permet une bonne utilisation de la prosodie dans l'oralisation de ce texte. Cet exercice 4, « totalisant », est donc d'ores et déjà le plus important au sein de ces deux tests.

Par ailleurs, la compétence prosodique est également indirectement mesurée à travers quatre autres exercices : les exercices 2, 3.2, 5.1 et 5.2. En effet, même s'ils sont spécifiquement centrés sur d'autres compétences, ces exercices sollicitent tout de même des traits prosodiques. Les exercices 2 et 3.2 sollicitent des capacités en segmentation et en mémorisation de la chaîne parlée écoutée, capacités essentielles qui reposent surtout sur le repérage des traits prosodiques de rythme et d'accent. Ces capacités sont aussi sollicitées, dans la production d'une chaîne parlée cette fois, dans l'exercice 5.1. Quant à l'exercice 5.2, il concentre les deux cas.

### **1.3. Méthode de mesure des compétences en phonologie et phonie-graphie**

Les compétences en phonologie et phonie-graphie sont donc rassemblées au sein d'une même compétence « phonique », car elles sont plus étroitement liées, notamment dans le cas d'une lecture oralisée, où une bonne prononciation est à la fois dépendante d'une bonne articulation et d'une bonne interprétation graphique. De plus, ensemble, elle représentent une « deuxième couronne » dans le champ d'application du programme conçu. Je veux dire par là que la première couronne correspond à l'efficacité du programme

(prosodique) dans son champ d'application immédiat (la prosodie). La deuxième couronne correspond à une extension du programme prosodique vers ses domaines immédiatement voisins, en l'occurrence la phonétique dans son entièreté. La troisième couronne correspond à une extension plus grande encore, vers un domaine qui est déjà bien au-delà de la seule phonétique (l'oral). L'enjeu de la problématique est de repérer sur ce schéma conceptuel la possibilité d'application effective du programme conçu.

Pour revenir à la compétence phonique, elle est directement mesurée à travers trois exercices : les exercices 1.1, 1.2 et 4. Les deux premiers exercices sont de type perceptif et sont spécifiquement centrés sur cette compétence phonique (phonologique). L'exercice 1.1 mesure la capacité à discriminer deux sons du système phonologique français à l'écoute. L'exercice 1.2 mesure la capacité à repérer des sons donnés au sein de séries de mots, sans indication sur leur nombre ou leur position d'apparition. Chaque son est d'ailleurs inclus dans une diversité de positions (attaque ou rime de première syllabe, de syllabe médiane ou de dernière syllabe de mot). Dans les deux cas, les sons représentés sont adaptés aux difficultés générales observées chez le public vietnamien (par exemple les voyelles nasales ou arrondies, qu'ils ont tendance à confondre entre elles). Il ne s'agit donc pas d'une sélection exhaustive ou objective, certains sons peu problématiques étant occultés dans l'exercice 1.2 (par exemple [o], [u], [k], [t], [d], [f], [v]). L'exercice 4, de type productif, n'est pas centré sur la compétence phonique. Toutefois, étant un pilier centralisateur des tests, il permet de mesurer cette dernière compétence parallèlement aux compétences prosodiques. Il est précieux en ce qu'il mesure la performance phonique de l'apprenant en contexte, au sein d'une chaîne parlée suffisamment longue, chaîne qui apparaît comme bien plus réaliste qu'une sélection de sons isolés les uns des autres. L'objectif général de cet exercice 4 est en effet de bien produire et pour cela, notamment mais pas seulement, de bien prononcer les sons.

#### **1.4. Méthode de mesure des compétences orales générales**

Les compétences orales générales correspondent donc à trois activités langagières mentionnées dans le CECRL : la compréhension orale, la production orale et l'interaction orale. Ces trois activités sont directement mesurées à travers quatre exercices davantage portés sur l'oral général que sur des compétences phonétiques précises : les exercices 2, 3.2, 5.1 et 5.2. L'exercice 4 de lecture, bien qu'il soit propice à une mesure de la production orale, n'est pas concerné par souci de bien distinguer la performance en phonétique (qui est le point de focalisation de cet exercice) d'une mesure de l'aisance à l'oral qui ne serait pas

vraiment compatible (qualité de prononciation et débit élevé par exemple étant difficiles à acquérir ensemble). L'exercice 2 est un véritable exercice de compréhension orale d'un document, comme dans une classe de français général. L'énoncé écouté ainsi que les dix informations demandées à repérer dans la chaîne parlée sont largement accessibles à des apprenants de niveau A1, voire A1.1 (prénoms, âge, métiers, habitat, loisirs et activités, numéro de téléphone). Ceci permet normalement d'écarter les difficultés lexicales voire grammaticales des causes de non compréhension, pour ne retenir que les difficultés d'ordre phonétique. L'exercice 3.2 est à la croisée de la compréhension et de la production orales, en ce que ce sont les deux compétences qui permettent la réussite. Bien qu'il fasse appel à des compétences prosodiques (comme mentionné précédemment), il reste un exercice oral général de restitution immédiate d'une petite chaîne parlée écoutée. Il est cognitivement très proche de l'exercice 2 ainsi que des exercices de compréhension orale en classe générale. L'exercice 5.1 est un véritable exercice de production orale continue, adapté au niveau A1, c'est à dire ici une présentation générale de soi. L'oral spontané a été préféré à une production préparée afin de mieux apprécier l'éventuelle aisance à l'oral de l'apprenant et également car l'écrit oralisé, l'autre des deux formes d'énoncés oraux, est déjà travaillé dans l'exercice 4. Quant à l'exercice 5.2, il s'agit d'un exercice d'interaction orale, adapté au niveau A1 et mesurant donc la capacité à répondre rapidement et correctement à une série de questions de niveau A1. Il sollicite donc à la fois la compréhension (pour comprendre les questions) et la production orales (pour formuler les réponses).

### **1.5. Autres choix effectués**

Au-delà des deux étapes (perception et production orales) que constituent les exercices, les deux tests doivent également être conçus avec à l'esprit l'intégralité de la démarche ingénierique et scientifique. Ils doivent en particulier permettre de faciliter l'analyse des résultats. Pour cela, une étape supplémentaire a été ajoutée au seul premier test, qui se présente sous la forme d'un petit formulaire demandant, en dehors du nom, du sexe, de l'âge et du pays, des informations sur le profil langagier de l'apprenant. Celui-ci est donc interrogé sur toutes ses langues connues, dans leur ordre d'apprentissage (avec la durée d'apprentissage), sur la nationalité et les langues de ses éventuels contacts étrangers (francophones ou autres), sur ses éventuels voyages en pays étranger (francophone ou autre) ainsi que sur les types de documents en LE (français ou autre) éventuellement consultés. Ces informations peuvent ainsi permettre, si nécessaire, d'éclairer certaines observations curieuses dans l'analyse des performances, voire de les expliquer, ou même

de comparer éventuellement les performances de deux profils très semblables d'apprenants. Par ailleurs, les tests sont pensés pour pouvoir être éventuellement appliqués à des apprenants suivant un autre type de classe et donc mener des études comparatives entre deux classes par exemple. Ainsi, le recours au métalangage phonétique est très faible (seuls des termes comme *mélodie* ou *son* sont retenus) et les caractères API sont illustrés par des exemples dans le premier comme dans le deuxième test (des apprenants externes à la classe n'ayant pas forcément appris l'API entre les deux tests).

## **2. *Mise en œuvre effective de l'ensemble du dispositif***

### **2.1. Le public d'apprenants**

L'ensemble du dispositif conçu - à savoir les deux tests et le dispositif de remédiation - a pu être appliqué durant une session de huit semaines à un public oscillant entre huit et douze apprenants. Ces apprenants sont tous d'origine et de LM vietnamienne, avec un âge allant de 19 ans pour l'apprenant le plus jeune à 47 ans pour l'apprenant le plus âgé. Une majorité de femmes compose ce public (neuf femmes et trois hommes). Toutefois, deux types de contraintes m'ont conduit à un choix de public plus restreint pour l'observation des performances. La première contrainte est l'assiduité, précisément le manque d'assiduité de certains apprenants parmi les douze. Sur onze apprenants ayant assisté à la première séance (test 1), seulement huit ont suivi le programme de façon plus ou moins régulière jusqu'à la dernière séance incluse (test 2), les quatre autres ayant été absents de quatre à cinq fois. Un apprenant (homme) est par ailleurs arrivé après le test 1, pour repartir avant le test 2. Sur les huit apprenants restants, la deuxième contrainte est le profil. Une trop grande singularité au niveau de l'âge (apprenant de 47 ans) et au niveau de l'expérience en français (apprenant suivant un cursus de français en Langue Seconde (désormais L2) à l'université de pédagogie) ont conduit à l'exclusion de deux apprenants du groupe observé dans cette étude.

J'ai donc finalement sélectionné un groupe de six apprenants. Ces apprenants présentent assez de convergences dans leur profil langagier pour constituer un groupe assez homogène. En effet, outre leur origine et LM communes, ils ont tous l'anglais (minimum de quatre ans d'apprentissage) en L2 et le français en Troisième Langue (désormais L3). De plus, par leurs âges proches (de 19 à 30 ans), ils représentent une unique tranche d'âge que l'on pourrait qualifier de jeunes adultes (étudiants supérieurs ou jeunes actifs). Ce profil général me semble très intéressant, car il représente l'apprenant vietnamien « type »

moderne du Vietnam mondialisé : il apprend l'anglais tôt, presque automatiquement, autant comme L2 que comme seconde LM, puis il enchaine sur une L3 plus ciblée, car utile pour ses projets personnels et/ou professionnels. Je pense que ce type de profil est un profil d'avenir, qui (bien que déjà considérable) est amené à être de plus en plus présent au sein du Vietnam, en particulier dans les métropoles comme Hô-Chi-Minh-Ville, Hanoï, ou Danang. Il est donc particulièrement intéressant d'étudier les performances d'un « public d'avenir ». Toutefois, l'analyse qui sera faite de ce groupe devra être relativisée, car il s'agit d'abord d'un effectif assez réduit, non paritaire (cinq femmes et un homme) et n'ayant finalement suivi que peu d'heures d'apprentissage : douze heures (hormis les deux tests) pour trois apprenants assidus (1, 2 et 3), dix heures pour une apprenante (4, absente une fois) et seulement huit heures pour deux apprenants (5 et 6, absents deux fois). Par ailleurs, une apprenante (5, 30 ans) se distingue un peu dans le groupe par une longue expérience aux États-Unis, la nationalité américaine et 28 ans d'anglais.

## **2.2. Déroulement des tests d'entrée et de sortie**

Les deux tests ayant été conçus pour être accessibles à un large public, et étant donné l'intérêt scientifique de mener une étude comparative avec une autre classe, j'ai demandé à pouvoir également observer les apprenants d'une classe de type différent, mais de même niveau (A1 acquis). Une classe de français général (classe *Taxi* !), de niveau immédiatement après A1, a eu lieu durant la même session, avec un rythme semblable (séances hebdomadaires de 2 h 30 au lieu de 2 h) et presque au même horaire que la mienne (le samedi matin de 8 h 30 à 11 h au lieu de 9 h à 11 h). Cette classe était composée de huit apprenants vietnamiens. J'ai donc proposé le test 1 à ces apprenants, en me concentrant sur la production et en déléguant la perception à leur enseignant afin de revenir à ma classe. Une brève analyse des profils d'apprenants a montré que sur les huit, seulement quatre apprenants présentaient un profil langagier voisin de mon groupe d'étude (âge entre 19 et 30 ans et L2 anglais/L3 français). J'ai ainsi demandé à faire passer le test 2 à ces quatre apprenants à la dernière séance du cours. Toutefois, seule une apprenante parmi ces quatre s'est présentée au test au moment convenu. Ainsi, je ne peux mesurer la progression en performance que d'une seule apprenante externe à ma classe, ce qui limite grandement la crédibilité de toute étude comparative que je souhaiterais mener.

Concernant l'application des deux tests à ma propre classe, elle s'est déroulée conformément aux recommandations que j'ai indiquées dans le guide pédagogique de l'atelier, soit en deux à trois étapes. Pour le test 1, la prise d'informations a occupé les

quinze premières minutes, afin de tenir compte de quelques retardataires. L'étape de perception a suivi, durant vingt minutes supplémentaires. Un point rapide a été fait sur la prononciation des caractères API inscrits sur les feuilles de test, afin de ne pas handicaper les apprenants, puis ceux-ci ont complété de façon synchrone les grilles d'écoute individuelles des exercices 1.1, 1.2, 1.3 et 2, à partir des documents audio diffusés via un lecteur CD. Enfin, l'étape de production individuelle a occupé les quatre-vingt minutes restantes. Chaque apprenant a été appelé aléatoirement, pour une durée allant de cinq à dix minutes. Les énoncés de l'apprenant ont été enregistrés en situation de face à face avec l'enseignant, assis, au bureau de celui-ci. Un micro portatif semi-professionnel Olympus VP-10 a été utilisé pour les enregistrements, paramétré en mode « dictation » afin d'éliminer les bruits environnants, notamment ceux des enfants dans le couloir adjacent. Ces enregistrements stéréo ont été encodés au format mp3, à 128 Ko/s, et ont permis une qualité d'écoute tout à fait acceptable pour l'examen des performances selon les exercices des tests. Le test 2 s'est déroulé dans des conditions similaires, à ceci près que l'absence de prise d'informations et l'effectif plus réduit a permis un temps libre en fin de séance, temps occupé par un bilan collectif de l'atelier et la récolte de quelques impressions.

### **2.3. Déroulement de l'atelier d'entraînement phonétique**

Du côté des apprenants, peu d'impressions sur le déroulement de l'atelier ont été recueillies en dernière séance. Trois des huit apprenants restants ont formulé quelques remarques. L'apprenante la plus âgée (femme de 47 ans) a jugé le travail de perception via les silhouettes sonores un peu ennuyant, constat qui n'a été ni infirmé ni confirmé par les autres apprenants. L'apprenant 6 (homme de 23 ans) a apprécié la méthode générale (par le rythme et la mélodie), qu'il a trouvé très intéressante. L'apprenante 1 (femme de 30 ans) enfin, a révélé préférer la correction phonologique explicite parmi les différentes activités du programme, et aurait aimé avoir plus de travail similaire sur les sons seuls au sein de l'atelier. Toutefois, elle a exprimé son intérêt pour ce programme en général, en demandant deux fois s'il existait un niveau deux pour ce cours.

Le cours a eu lieu dans une salle de taille moyenne, d'une capacité de vingt personnes, équipée d'un tableau blanc et d'un lecteur CD. Les apprenants étaient assis à des tables individuelles disposées en arc de cercle autour de l'enseignant et du tableau. De mon point de vue à présent, l'atelier s'est déroulé assez conformément au découpage effectué dans le programme conçu. Aucun contenu n'a été reporté à la séance suivante faute de temps, et les mouvements de progression intra et inter-séances, de la

perception/appropriation vers la production, ont été respectés, dans la répartition du temps comme dans le contenu des activités mises en place. Toutefois, l'abondance d'objets d'apprentissage en début de programme, dans la seconde séance notamment, a représenté un challenge dans mon rôle d'enseignant et a je crois apparu écrasante voire démotivante pour les apprenants en général. De même, la longueur de certains documents supports (le document 1 surtout) m'a semblé contribué au même résultat. Certains de ces documents m'ont également apparu plus immédiatement efficaces que d'autres, et il s'agit des documents fabriqués plus que des documents authentiques. Le document que j'ai conçu (document 4) a particulièrement semblé intéresser les apprenants par sa forte modalisation, sa capacité à raconter une histoire et son esthétique particulière, proche de la poésie en prose.

Quant aux apprenants, leur comportement m'a paru globalement attentif et sérieux, avec une participation satisfaisante. Toutefois, ce constat est surtout valable pour les huit apprenants présents jusqu'au test 2, les autres ne semblant pas intéressés par le cours, arrivant en retard, s'absentant, ou parfois même s'endormant en classe. Je crois également que les séances n'ont pas suffisamment été préparées par les apprenants en amont, via la plateforme numérique, et je regrette personnellement de ne pas avoir inclus un système permettant de contrôler le travail en distantiel des apprenants, car il est précieux dans le présent programme.

La possibilité de pouvoir observer les performances d'un groupe suffisamment nombreux, homogène et jeune est donc très appréciable, et représente une petite aubaine compte tenu des sérieux problèmes d' « imprévisibilité » du public vietnamien adulte de l'Idécaf. Toutefois, les performances qui seront mesurées devront être relativisées en ce qu'elles ne représentent pas des conditions optimales pour l'observation ou pour permettre une progression significative (non parité, effectif minimal, quelques absences, durée très courte, comparaison avec une autre classe difficile).

## **Chapitre 6. Analyse des performances et bilan sur la prosodie**

Trois domaines d'application potentiels pour le dispositif conçu, ou trois « couronnes », sont en jeu dans cette étude : la prosodie, la phonétique (par ajout de la phonie) et l'oral général. De la même façon que lors de la conception des tests, ce sont ces trois domaines qui structurent l'analyse des performances recueillies. Cette analyse est donc réalisée en trois temps, par ordre de priorité : l'examen de la performance prosodique, puis de la performance phonique et finalement de la performance orale générale.

### ***1. Analyse des performances du groupe homogène***

#### **1.1. Analyse des performances du groupe en prosodie**

##### 1.1.1. Démarche de mesure de la compétence prosodique

Comme pour les compétences qui suivent, j'ai fait le choix d'une analyse « simplifiée » de la compétence prosodique, effectuée à partir des fiches comparatives de synthèse réalisées dans le cadre du cours (*voir Annexe 2, p. 101*). Par « simplifiée », j'entends une lecture ou écoute attentive des réponses produites, sans avoir recours à des outils externes d'analyse. J'ai songé à exploiter les courbes mélodiques de mes apprenants via un logiciel d'analyse de la parole (Praat) mais j'ai pensé que cela créerait un déséquilibre dans l'analyse générale. Je souhaite en effet davantage mesurer équitablement les trois compétences en jeu que proposer une véritable analyse technique de la prosodie et laisser les deux autres compétences en tant que compléments « bonus ». Bien que le thème de cette étude soit la prosodie, il s'agit donc à mes yeux, du début jusqu'au terme, de toujours considérer celle-ci au sein d'un tout qui est la langue orale. Ainsi, cette analyse retient la même classification en trois intonations (montante, descendante et stable) que celle proposée dans le programme (exercices 1.3 et 3.1) et évalue chaque production de l'exercice 4 sur sa propre cohérence intonative (acceptant plusieurs choix). De même, c'est la pertinence et la cohérence dans l'utilisation du rythme et de l'accent qui est avant tout mesurée dans l'exercice 4, aux côtés de la clarté acoustique des trois traits prosodiques. Il s'agit, pour reprendre le concept de Galazzi & Paternostro (2016), de ce que l'on pourrait appeler un « seuil d'acceptabilité prosodique ».

### 1.1.2. Rythme et débit

La performance rythmique est mesurée à deux niveaux : le rythme de groupe correspondant à une segmentation en groupes rythmiques cohérents et le rythme syllabique, correspondant plus ou moins au débit. Au niveau du rythme de groupe, qui est le rythme fondamental, j'observe dans mon groupe de six apprenants une hausse significative de la performance générale entre les deux tests. Cette hausse correspond à une baisse importante du nombre d'erreurs de rythme faites dans l'exercice 4 (lecture oralisée). Concrètement, on passe d'une moyenne de 5,6 erreurs par apprenant à une moyenne de 2,8, soit précisément une division par deux. Quatre apprenants sont en baisse d'erreurs et deux en stagnation (pas de variation ou une erreur supplémentaire). L'amplitude de la baisse varie de 0 (pas de baisse) à moins 7 erreurs. Au niveau du débit (mesuré dans l'exercice 5.1 de production orale continue), il n'y a pas de hausse significative. J'observe au contraire une tendance à la stagnation, voire à une légère baisse. Le débit moyen par apprenant passe de 1,8 à 1,7 syllabes par seconde. Trois apprenants stagnent, deux sont en baisse et un est en hausse. Toutefois, c'est bien le rythme de groupe qui importe ici, car les apprenants ont été encouragés en cours à ralentir afin de mieux s'appliquer. De ce point de vue, on peut dire que la performance rythmique est globalement en progression significative.

### 1.1.3. Accent

La performance en accentuation est mesurée une fois, via l'exercice 4 de lecture oralisée. La mesure prend en compte les accents primaires (rythmiques) et secondaires (d'insistance). De même que pour le rythme, la performance des apprenants connaît une progression significative. Cette progression se matérialise par une baisse importante du nombre d'erreurs d'accent. La moyenne par apprenant varie de 10,6 à 7,3 erreurs d'accent, soit une réduction moyenne de trois erreurs. Je note que le nombre d'erreurs est globalement divisé par deux chez les apprenants ayant suivi toutes les séances (1, 2 et 3), alors que cette baisse n'est pas significative chez les apprenants absents au moins une fois.

### 1.1.4. Intonation

La performance en intonation est mesurée en trois temps, en perception (une fois) et en production (deux fois). En perception (exercice 1.3), il n'y a pas de hausse significative de la performance en discrimination des intonations. On passe d'une moyenne de 7,5/8 intonations discriminées par apprenant à 6,7/8. Toutefois, il ne s'agit pas non plus d'une baisse significative (l'amplitude étant faible pour chaque apprenant). La performance

reste très bonne et on ne peut écarter l'existence d'erreurs d'inattention. Par ailleurs, en production, il y a dans l'exercice 3.1 une hausse significative du nombre de courbes mélodiques correctement répétées (de 7,2 courbes par apprenant en moyenne à un score presque parfait de 9,5) et l'exercice 4 montre une baisse significative du nombre d'erreurs d'intonation : on passe de 14,2 erreurs par apprenant en moyenne à 10,5 et les six apprenants sont en baisse d'erreurs. On peut donc dire que la performance intonative est globalement en progression significative.

#### 1.1.5. Bilan général en compétence prosodique

Les trois traits prosodiques fondamentaux étant tous en progression significative à l'échelle de mon groupe de six apprenants, je peux croire que la mise en avant de la prosodie au cœur de mon programme a permis une progression tout aussi significative de la compétence prosodique, ce qui en soi n'est pas surprenant. Cette progression semble d'ailleurs plus évidente en production, même s'il n'existe qu'un exercice de perception prosodique. Ceci est toutefois satisfaisant compte tenu des seules douze heures d'apprentissage et des absences de trois des six apprenants. Je ne vois donc pas, dans l'immédiat, d'aménagement notable à apporter au dispositif conçu à ce niveau, la prosodie occupant une place déjà très (trop ?) importante en son sein.

### 1.2. Analyse des performances du groupe en phonie

#### 1.2.1. Démarche de mesure de la compétence phonique

De la même manière que pour la compétence prosodique, la mesure de la compétence phonique se fonde essentiellement, dans le cas de l'analyse de la production, sur un principe de « seuil d'acceptabilité ». Les performances phoniques recueillies dans l'exercice 4 sont donc évaluées au regard de leur capacité à permettre la discrimination des phonèmes français avant tout, et donc la bonne compréhension de l'énoncé oral. Une erreur phonique correspond ici à la modification d'un phonème perçu ou à son occultation. Plusieurs erreurs phoniques peuvent donc être relevées dans une même syllabe ou un même mot lexical. En ce qui concerne les exercices de perception phonologique (1.1 et 1.2), si la comptabilisation des discriminations problématiques est évidente, j'ai opté pour une approche particulière pour le repérage phonologique. En effet, j'ai choisi de distinguer les sons très problématiques (deux occurrences d'un même son non perçues sur trois ou

quatre) de sons plus ponctuellement problématiques (une occurrence non perçue ou confondue une fois avec un autre son) et de sons apparemment maîtrisés (aucune erreur).

### 1.2.2. Perception phonologique

La performance en perception phonologique est donc mesurée deux fois. L'exercice 1.1, d'abord, montre une légère baisse générale de performance en discrimination, qui n'est pas significative et s'apparente donc à une stagnation. En moyenne, on passe par apprenant de 3,2 à 3,8 discriminations problématiques (le son entendu est confondu avec l'autre son de la paire). Dans l'exercice 1.2, le constat est peu différent. Du côté des sons très problématiques, qui sont les plus importants, j'observe une stagnation assez semblable, avec un mouvement cette fois progressif. Il y a une baisse légère, non significative, du nombre de sons très problématiques : on passe de 7,8 à 7,2 sons par apprenant. Cette baisse moyenne est toutefois légèrement faussée par une apprenante (4) qui connaît une forte baisse (moins 6) alors que trois autres apprenants (3, 5, 6) présentent une petite hausse. Il s'agit donc bien d'une stagnation générale. Du côté des sons problématiques, moins importants, il y a une tendance à la baisse plus prononcée, mais encore trop légère pour être réellement significative. On passe concrètement de 5,5 à 4,8 sons problématiques par apprenant. De plus, le groupe est séparé en deux sur ce point (trois apprenants en progression et trois en régression). Enfin, du côté des sons maîtrisés, j'observe cette fois-ci une hausse générale plus claire de la performance. Le nombre moyen par apprenant de sons (apparemment) maîtrisés passe de 0,6 à 2, ce qui peut représenter une progression significative, d'autant que la hausse est observée chez cinq des six apprenants (le sixième étant absent deux fois). Néanmoins, la performance en perception phonologique est globalement en stagnation, malgré une tendance à la hausse qui mérite d'être relevée.

### 1.2.3. Orthoépie

La performance en orthoépie, ou prononciation correcte des phonèmes (via interprétation graphique et articulation), relève de la production et, bien qu'elle ne soit mesurée qu'une fois (dans l'exercice 4), est tout aussi importante que la performance en perception. Contrairement à celle-ci, elle présente une progression significative. En effet, j'observe un passage de 16,8 à 12,2 erreurs phoniques par apprenant en moyenne, soit une baisse moyenne de 4,6 erreurs. S'il ne s'agit pas d'une baisse drastique, il faut aussi noter qu'elle s'applique aux six apprenants, avec une amplitude allant de 1 à 9 erreurs en moins.

#### 1.2.4. Bilan général en compétence phonique

Contrairement à la compétence prosodique, je ne peux pas affirmer que la compétence phonique de mon groupe de six apprenants soit en progression significative, du fait d'une stagnation trop présente. Cette stagnation est décevante au regard de mes attentes, mais elle n'est pas surprenante compte tenu de la priorité à la prosodie. Cela dit, il existe un mouvement de progression générale, mouvement particulièrement présent en production mais également en perception. Par ailleurs deux arguments me font croire que le constat reste encourageant : la mise en retrait du travail phonique dans le dispositif conçu, couplée à une durée très courte de la formation (douze heures), qui fait que la durée effective d'apprentissage phonique (en présentiel) ne doit représenter qu'une ou deux heures d'apprentissage. Ainsi, obtenir une progression générale, même non significative, après un travail si bref, peut être un atout du programme prosodique conçu. Il faudrait à présent comparer cette progression avec un autre type de public.

### **1.3. Analyse des performances du groupe en oral général**

#### 1.3.1. Démarche de mesure de la compétence orale générale

L'oral étant un domaine vaste, la mesure de la performance en oral général s'appuie sur une variété de paramètres jouant un rôle significatif dans le développement d'une compétence orale. En compréhension orale, la performance est évaluée dans l'exercice 2 par le nombre d'informations comprises (1 point) ou partiellement comprises (0,5 point) ainsi que, dans l'exercice 3.2 (hybride compréhension/production), par le nombre de groupes rythmiques intégralement (1 point) ou partiellement (0,5 point) répétés après écoute d'un énoncé de sept groupes/vingt-quatre syllabes (sur deux phrases). Ce dernier exercice mesure donc un paramètre fondamental de la langue orale : la segmentation de la chaîne parlée et sa mémorisation. En production orale continue, la performance est évaluée dans l'exercice 5.1 par le temps de parole - facteur qui me semble refléter le degré d'aisance à l'oral - ainsi que par la longueur syllabique des phrases, qui me semble refléter une capacité à structurer son énoncé oral via l'usage des groupes rythmiques, en lieu et place d'une succession de phrases courtes. Enfin, en production orale en interaction, la performance est évaluée par le nombre de réponses pertinentes à une série de trois questions, réponses complètes (1 point) ou partielles (0,5 point).

### 1.3.2. Compréhension orale

La performance en compréhension orale en tant que telle est mesurée une fois, dans l'exercice 2. Cette performance est en stagnation, car connaissant une hausse infime, qui n'est aucunement significative de quelque progression. En effet, le nombre moyen d'informations perçues par apprenant varie de 6,9 à 7,1, avec par ailleurs une amplitude très faible dans l'évolution chez tous les apprenants (de moins 1 à plus 1 information) et une évolution elle-même variable (hausse chez trois apprenants, baisse chez deux apprenants, stabilité chez un apprenant). Toutefois, la compréhension orale est également mesurée, de façon indirecte mais tout aussi importante, dans l'exercice 3.2 sur la segmentation et la mémorisation d'une chaîne parlée. Ici au contraire, la performance est en progression significative : le nombre de groupes rythmiques mémorisés connaît une hausse importante. On passe en moyenne de 1,8 à 3,8 groupes mémorisés par apprenant, soit un gain de deux groupes sur un total de sept, ce qui est considérable. Si j'observe une stagnation sur les apprenants 5 et 6, deux fois absents, les apprenants 1 à 3, assidus, ont mémorisé de 2,5 à 5 groupes rythmiques supplémentaires. On peut donc dire que la performance en compréhension orale, soit la finalité, est en progression, et précisément que les mécanismes qui la permettent, soit le moyen, sont en progression significative.

### 1.3.3. Production orale (en continu et en interaction)

La performance en production orale continue est mesurée une fois, dans l'exercice 5.1. Cette performance est généralement en stagnation. Le temps de parole semble pourtant en hausse importante : le temps moyen par apprenant évolue de 32,2 à 42,7 secondes. Toutefois, cette hausse moyenne est faussée par les performances singulières de deux apprenants (1 et 4), dont le temps augmente respectivement de 28 et de 34 secondes, alors que les autres connaissent des évolutions plus réduites, voire des régressions (apprenant 5). De même, la longueur des phrases est en hausse (plus légère) : on passe d'une moyenne par apprenant de 11 à 11,5 syllabes par phrase. Pourtant encore, cette moyenne est faussée, par la seule performance d'un apprenant cette fois (l'apprenant 4), qui double son résultat alors qu'il est en hausse et en baisse bien plus réduites chez respectivement deux et trois autres apprenants. C'est donc davantage d'une stagnation qu'il s'agit. Du côté de la production orale en interaction, la performance, mesurée une fois dans l'exercice 5.2, est en progression non significative. Je constate une légère hausse générale, qui se retrouve dans une moyenne par apprenant passant de 1,7 à 2,2 réponses pertinentes. Toutefois, la performance varie selon les apprenants : deux n'évoluent pas et un régresse légèrement.

### 1.3.4. Bilan général en compétence orale générale

La compétence orale générale de mes six apprenants semble progresser, mais d'une manière qui n'est pas (encore ?) significative, malgré un travail qui est je crois plus conséquent que le travail phonique (via les documents supports écoutés et reconstruits). Peut-être est-ce dû à la durée très courte de formation, qui n'a pas permis de poursuivre pleinement la dynamique en marche, ou encore à une arrivée trop tardive de véritables activités de production orale dans le programme conçu (à partir de la séance 5). Il faut tout de même noter que la progression est presque significative en compréhension, plus précisément en segmentation et mémorisation, ce qui est le plus important et représente une nouvelle très positive compte tenu des grands problèmes de compréhension orale du public vietnamien de l'Idecf, problèmes plus importants encore que ceux de production orale. Comme pour la compétence phonologique, il serait maintenant éclairant d'analyser un profil externe à la classe pour mieux positionner les progressions mesurées.

## ***2. Analyse comparative de deux apprenants de classes différentes***

### **2.1. Sélection de deux apprenants comparables**

Face à l'impossibilité d'observer un groupe de classe générale semblable au mien, les possibilités d'analyse comparative sont très restreintes. Avec la performance d'un seul apprenant externe de profil compatible, il me semble que le choix le plus pertinent est de mener une analyse plus qualitative. Afin d'équilibrer cette analyse, un seul apprenant de mon groupe homogène est comparé à cet apprenant externe. Il est nécessaire, dans ce cas, que les deux profils d'apprenant soient très proches, au-delà de ce qui constitue les caractéristiques de mon groupe homogène. J'ai donc retenu l'apprenant 4 pour être comparé avec l'apprenant S (pour apprenant « spécial »).

Les deux apprenants sont des femmes, âgées de 28 ans au moment de l'observation, nées et résidant au (Sud) Vietnam et de nationalité vietnamienne. Leur LM est bien sûr le vietnamien (du sud), leur L2 étant l'anglais (de niveau avancé : 8 ans d'apprentissage pour l'apprenant 4 et 15 ans pour l'apprenant S) et leur L3 le français (niveau A1 récemment acquis). Elles ont toutes les deux un unique contact français de LM française : un ami (mais pas un petit ami) pour l'apprenant 4 et un professeur pour l'apprenant S. Elles ont également toutes les deux récemment séjourné en pays francophone, une seule fois, pour une courte durée (trois semaines en Belgique en 2017 pour l'apprenant 4, deux semaines en Suisse en 2017 pour l'apprenant S). Leur usage des documents en LE est similaire : elles

consultent avant tout des livres, des films et des chansons en anglais et se contentent de chansons en langue française. D'après mes échanges, elles sont également toutes deux très sérieuses et assidues (bien que l'apprenant 4 ait été absent une fois à l'atelier d'entraînement phonétique) et ont suivi leur programme à un rythme très similaire : chaque samedi, pendant huit semaines, à raison de deux heures (ou deux heures et demi pour l'apprenant S) par séance. Ces deux apprenants s'opposent donc réellement sur une seule variable : la nature et le contenu de la formation suivie. L'apprenant S suit une classe de français général, avec professeur français, basée sur la première unité du manuel *Taxi ! 2*. Je crois donc qu'une comparaison portant sur l'efficacité de ces deux formations sur leurs apprenants respectifs est donc possible.

## 2.2. Comparaison de l'évolution en performance prosodique

Sur le plan de la compétence prosodique, les performances des deux apprenants sont comparées d'après six résultats aux exercices de prosodie des deux tests, de la même manière que pour l'analyse du groupe homogène.

<i>type de résultat (exercice)</i>	<b>T1</b>	<b>apprenant 4</b>	<b>T2</b>	<b>T1</b>	<b>apprenant S</b>	<b>T2</b>
<b><i>rythme (4)</i></b>	3 erreurs	>	4 erreurs	4 erreurs	>	7 erreurs
<b><i>débit (5.1)</i></b>	1,49	>	1,39	1,54	>	1,54
<b><i>accent (4)</i></b>	12 erreurs	>	12 erreurs	5 erreurs	>	12 erreurs
<b><i>intonation (1.3)</i></b>	8/8	>	7/8	8/8	>	8/8
<b><i>intonation (3.1)</i></b>	8/10	>	10/10	7/10	>	10/10
<b><i>intonation (4)</i></b>	16 erreurs	>	12 erreurs	11 erreurs	>	18 erreurs

Figure 1 : Résultats des apprenants 4 et S aux tests 1 et 2, en compétence prosodique.

D'après ces six résultats (*Figure 1 ci-dessus*), il apparaît, sans véritable surprise, que l'apprenant 4 est en progression clairement supérieure à l'apprenant S au niveau de la prosodie. En effet, l'apprenant 4 est réellement avantagé (par sa stagnation ou sa légère hausse de performance) sur trois des six paramètres (tous observés dans l'exercice 4 de lecture oralisée) : les erreurs de rythme, les erreurs d'accent et les erreurs d'intonation (dans les trois cas face à la régression significative, voire très importante, de l'apprenant S). Par ailleurs, il n'y a pas d'avantage significatif de l'apprenant S sur l'apprenant 4 dans les trois autres paramètres examinés. Le débit, la perception et la répétition de schémas intonatifs montrent plutôt une égalité dans la performance (en stagnation ou en légère progression). Il semblerait donc que l'atelier d'entraînement phonétique ait été surtout efficace, par rapport à la classe générale, dans l'intégration de stratégies d'utilisation des traits prosodiques pour

la construction d'énoncés oraux. On pourrait parler de prise de conscience et d'utilisation explicite de ces traits prosodiques. Cette première comparaison, bien qu'éclairante, ne représente pas un enjeu aussi important que les deux suivantes vis à vis de la problématique de cette étude.

### 2.3. Comparaison de l'évolution en performance phonique

Sur le plan de la compétence phonique, ce sont cinq résultats à des exercices (explicitement ou implicitement) phoniques qui sont utilisés pour comparer les performances des deux apprenants. Le constat est ici radicalement différent de celui fait en performance prosodique.

<b>type de résultat (exercice)</b>	<b>T1</b>	<b>apprenant 4</b>	<b>T2</b>	<b>T1</b>	<b>apprenant S</b>	<b>T2</b>
<b>discrimination (1.1)</b>	2 erreurs	>	3 erreurs	4 erreurs	>	3 erreurs
<b>repérage : sons très problématiques (1.2)</b>	8 sons	>	2 sons	14 sons	>	3 sons
<b>sons problématiques (1.2)</b>	5 sons	>	8 sons	0 sons	>	5 sons
<b>sons maîtrisés (1.2)</b>	1 son	>	4 sons	0 sons	>	6 sons
<b>orthoépie (4)</b>	6 erreurs	>	4 erreurs	18 erreurs	>	12 erreurs

Figure 2 : Résultats des apprenants 4 et S aux tests 1 et 2, en compétence phonique.

D'après ces résultats (*Figure 2 ci-dessus*), les mouvements généraux des apprenants sont d'abord de même nature : tous les deux connaissent une régression (sur les sons problématiques) et trois progressions (sur les sons très problématiques, maîtrisés et sur les erreurs phoniques faites en production). Seul un des cinq résultats (en discrimination phonologique) montre une opposition (légère) des mouvements : l'apprenant S, en légère progression, est en avantage par rapport à l'apprenant 4, en légère régression. Toutefois, l'amplitude des trois progressions que les apprenants ont en commun est bien plus importante dans le cas de l'apprenant S : elle représente environ le double de l'amplitude de l'apprenant 4. Le constat est encore plus percutant si l'on considère que, partant de quatorze sons très problématiques (soit la totalité) au test 1, l'apprenant S est passé au test 2 à trois sons très problématiques, cinq sons problématiques et six sons apparemment maîtrisés ! S'il n'y a pas d'avantage clair et immédiat de l'apprenant S en performance phonique globale, il semblerait tout de même que la classe générale ait été significativement plus efficace que l'atelier d'entraînement phonétique dans le travail de la compétence phonique, alors que ce travail était davantage un objectif général de l'atelier d'entraînement phonétique. Je crois que l'on peut parler d'un demi-échec sur ce plan. « Demi » car

l'apprenant 4 reste en progression comme l'apprenant S, « échec » car il était en droit d'attendre une progression similaire à celle de ce dernier.

#### 2.4. Comparaison de l'évolution en performance orale générale

Sur le plan de la compétence orale générale enfin, ce sont cinq résultats qui sont utilisés afin de comparer les deux performances. Le constat est ici à rapprocher de celui fait à propos de la compétence phonique, mais dans un rapport de force inversé.

<b>type de résultat (exercice)</b>	<b>T1</b>	<b>apprenant 4</b>	<b>T2</b>	<b>T1</b>	<b>apprenant S</b>	<b>T2</b>
<b>compréhension orale (2)</b>	8 infos	>	8 infos	3,5 infos	>	7 infos
<b>segmentation/mém. (3.2)</b>	4,5 groupes	>	6 groupes	1,5 groupes	>	2 groupes
<b>temps de parole (5.1)</b>	37 s	>	71 s	44 s	>	39 s
<b>longueur des phrases (5.1)</b>	7,9 syl./phr.	>	14,1 syl./phr.	9,7 syl./phr.	>	12,0 syl./phr.
<b>interaction orale (5.2)</b>	2 réponses	>	2 réponses	1 réponse	>	2 réponses

Figure 3 : Résultats des apprenants 4 et S aux tests 1 et 2, en compétence orale générale.

D'après les résultats observés (*Figure 3 ci-dessus*), il semblerait que ce soit globalement l'apprenant 4 qui ait l'avantage sur l'apprenant S dans l'évolution de sa compétence orale générale. Comme dans le cas précédent toutefois, cet avantage serait lié à une amplitude plus importante dans les mouvements généraux que les apprenants ont en commun (ici deux). En effet, en segmentation/mémorisation d'abord (compétence fondamentale pour l'oral), l'apprenant 4 montre une amplitude de progression significative (+ 1,5 groupes rythmiques restitués) quand l'amplitude de l'apprenant S est proche de la stagnation (+ 0,5). Surtout, si la performance finale de l'apprenant 4 est presque parfaite (6/7), celle de l'apprenant S est insuffisante (2/7). En longueur des phrases ensuite, l'apprenant 4 double sa performance alors que l'apprenant S, partant pourtant d'une performance supérieure au test 1, ne peut atteindre le niveau de l'apprenant 4 au test 2, avec une progression bien plus mesurée. De plus, l'apprenant 4 double également son temps de parole en production orale continue (oral spontané), témoignant d'une meilleure aisance, alors que l'apprenant S est en stagnation, et reste au niveau de l'apprenant 4 au test 1. En dehors de ces trois paramètres, la comparaison en compréhension orale - bien que théoriquement à l'avantage de l'apprenant S du point de vue de la progression - n'est pas significative : l'apprenant 4, s'il est en stagnation, est à un niveau de bonne compréhension (8/10) quand l'apprenant S, bien qu'en progression doublée, atteint un niveau encore inférieur (7/10). Il en est de même pour l'interaction orale. Je crois donc que l'atelier

d'entraînement phonétique a été dans le cas présent plus efficace dans le développement d'une compétence orale générale que la classe générale, alors même que cette dernière classe a pour objectif général la compréhension et production (orale comme écrite), ce qui représente plus ou moins une situation inverse à celle de la compétence phonique. Est-ce là un signe d'une perspective nouvelle pour la prosodie ?

### ***3. Bilan final sur l'efficacité de la prosodie dans un dispositif***

Avant de juger de l'éventuelle efficacité de mon dispositif « prosodique », je fais un premier constat : les résultats des deux analyses - celle du groupe homogène et celle comparée de l'apprenant 4 - convergent. Dans les deux cas, la progression en prosodie est significative et tout à fait satisfaisante, la progression en phonie est présente mais non significative et décevante et la progression en oral général n'est pas tout à fait significative mais demeure convaincante. À présent, en premier lieu, je reviens à ce qui a originellement motivé la conception du dispositif de remédiation avec la prosodie au cœur : la commande de stage et précisément le projet d'atelier d'entraînement phonétique de l'Idecaf. Quelle est l'efficacité du dispositif conçu vis à vis des trois objectifs généraux de l'atelier ? Je pense que le dispositif s'est révélé efficace de manière générale, mais n'a pas pleinement répondu à chaque objectif attendu. Si l'objectif prosodique est tout à fait rempli, les objectifs phonologique et phonographique, qui correspondent à la compétence phonique observée, ne sont que partiellement remplis. Cela représente un problème qui, s'il n'est pas majeur, ne peut être ignoré.

Ce problème peut être expliqué, à mon avis, évidemment par le « monopole » de la prosodie au sein du programme conçu, mais aussi par une durée d'enseignement-apprentissage courte (qui a représenté une certaine contrainte pour moi) qui, quand bien même un mouvement de progression serait en marche (ce qui semble précisément être le cas), empêcherait cette progression de devenir significative, la « tuant dans l'œuf » en quelque sorte. De plus, si je n'entends pas faire des quelques problèmes d'assiduité des apprenants (en présentiel et vraisemblablement en distantiel) un bouc émissaire, je crois avoir manqué une opportunité d'exploiter de façon efficace le travail en distantiel dans ce dispositif, car je suis maintenant convaincu - notamment par les analogies faites entre apprentissage de la musique et des langues - qu'un travail quotidien et responsable de l'apprenant à distance, entre chaque séance hebdomadaire, aurait pu être une clé dans l'acquisition des deux objectifs généraux qui font actuellement défaut.

Pour répondre donc à la problématique posée, et ce malgré ces potentielles explications, je ne crois plus que la prosodie puisse être au cœur de l'enseignement de la phonétique du FLE à un public vietnamien adulte de niveau A1, sur huit semaines. Toutefois, je crois tout à fait qu'elle puisse être un cœur, ou précisément un ventricule, de ce type de programme précis, car si elle n'a apparemment pas réponse à tout, elle demeure indispensable, comme l'a montré cette étude (il ne s'agit pas de refaire le chemin inverse). Dans ce cas, certaines conditions me semblent impératives pour obtenir, dans l'immédiat ou à court terme et à partir du programme conçu, un dispositif réellement efficace et viable sur le long terme : une plus longue durée (des séances de trois heures ou une session double au minimum), une stricte assiduité et responsabilisation des apprenants, encouragée par un véritable travail en distantiel (contrôlé sur une plateforme accessible mais plus développée, telle que Schoology par exemple), et précisément un travail phonique véritable et explicite, qui représenterait ici le deuxième cœur du programme. Je propose donc, dans le cadre présent de l'enseignement de la phonétique pour public vietnamien grands adolescents et adultes débutants (à l'Idécaf ou ailleurs), un programme à « double-cœur » prosodique/phonique. Sans ces conditions, la progression ne sera probablement significative que dans la compétence prosodique, pas même dans les compétences phonétiques, ce qui n'est pas acceptable dans l'enseignement de la phonétique dont il est ici question, qui plus est pour un public de LM éloignée comme le public vietnamien, qui éprouve des difficultés importantes et tenaces sur certaines phonèmes et traits phonétiques particuliers.

Quant à mon hypothèse sur une perception tonale facilitatrice qui s'appliquerait aux apprenants vietnamiens (de la même manière qu'aux apprenants chinois chez Llorca), elle semble confirmée dans le cas de la compétence prosodique, par la performance relativement bonne déjà constatée dès le test 1 auprès de mes apprenants, ainsi que par leur progression à la fois significative et rapide, car il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'une durée courte. Dans le cas des performances en phonie et en oral général, cette hypothèse semble être toutefois trop optimiste, la prosodie n'ayant pu faire de « miracles » sur cette durée courte, se contentant d'une douce progression. L'hypothèse n'est donc pas vérifiée dans son ensemble, mais mériterait à mon avis une nouvelle application sur une durée plus conséquente.

## Conclusion

Ce travail de mémoire a cherché à mesurer l'efficacité d'une méthode de phonétique par la prosodie, à travers une démarche progressive. Tout d'abord, une première partie a permis - à partir d'une analyse du contexte au niveau national, institutionnel et de classe - d'identifier une situation générale assez problématique, qui s'explique par une langue française marginalisée, dont l'apprentissage de la phonétique pose de sérieux problèmes à des apprenants qui manquent ainsi de motivation. Cette situation a motivé la création d'un atelier d'entraînement phonétique à trois objectifs généraux (prosodie, phonologie et phonie-graphie) puis la conception d'un dispositif de remédiation original, centré sur la prosodie, et par là même le choix d'une problématique liée à cette approche originale : la prosodie peut-elle être au cœur de l'enseignement de la phonétique du FLE à un public vietnamien adulte de niveau A1, sur huit semaines ?

Après cela, une deuxième partie a permis de relever, parmi les travaux de chercheurs en prosodie, les nombreuses occurrences d'une analogie entre langue et musique, ainsi que plusieurs propositions pour une approche prosodique ou musicale dans l'enseignement du FLE. Des principes forts ont été identifiés dans ces approches, ainsi que des activités précises de travail par la prosodie, qui m'ont permis de répondre à ma première question secondaire : comment mettre la prosodie au cœur d'un programme de phonétique ? J'ai ainsi conçu trois grandes activités récurrentes (la silhouette sonore, le tableau prosodique et les personnes rythmiques) pour les trois phases de chaque séance : les phases de perception, d'appropriation et de production.

Enfin, une troisième partie a permis de présenter les tests d'entrée et de sortie du dispositif, et leur démarche de mesure - en perception et en production - des performances en prosodie, en phonie et en oral général. Elle a également permis d'identifier un groupe homogène de six apprenants au profil moderne (L2 anglais et L3 français) et de mesurer leurs performances, ainsi que de réaliser une comparaison d'un apprenant de ce groupe avec un apprenant de même niveau et de même profil langagier externe à la classe expérimentale. La mesure de ces performances a montré une progression significative en prosodie ainsi que, dans une moindre mesure, en oral général. Toutefois, la progression en phonie s'est révélée être trop légère pour considérer que les trois objectifs de l'atelier d'entraînement phonétique aient été atteints. Une réponse négative a donc été faite à la

problématique posée. Néanmoins, les nombreux apports de la démarche choisie ne sauraient être négligés et il ne s'agit en aucun cas de revenir en arrière (vers une seule approche phonologique et articulatoire) mais plutôt d'opérer un réajustement afin de se positionner au milieu du continuum entre approches phonologique et prosodique (via une méthode à double-cœur prosodique et phonologique), dans le cas du contexte vietnamien de cette étude.

Qu'en est-il donc de l'avenir à court terme du dispositif conçu ? Bien que les résultats relevés ne soient pas optimaux, ils sont assez satisfaisants pour envisager avec sérénité la mise en place effective de l'atelier d'entraînement phonétique à l'Idécaf à l'automne 2018, après un examen et des retouches ciblées du dispositif conçu, avec pour mission cette fois de remplir parfaitement les trois objectifs généraux. Je peux d'ores et déjà identifier une série de points négatifs qui ont pu limiter l'acquisition de ces trois objectifs. D'abord, je pense aux quelques contraintes externes que j'ai pu ressentir au cours de ce projet. Il y a le temps court par exemple : les quelques quatre mois de stage ont été bien peu afin de m'assurer que l'atelier allait ouvrir dans de bonnes conditions, de développer le dispositif, de l'enseigner et bien sûr de préparer le recueil de données ainsi que la démarche scientifique du mémoire articulée au projet ingénierique. Le temps court d'enseignement a également joué un rôle : les douze heures disponibles pour les six séances analytiques n'étaient pas suffisantes pour espérer atteindre tous les objectifs visés. Je regrette à ce titre que le bureau des études n'ait pas répondu au souhait de la coordination d'avoir des séances de trois heures, afin probablement de ne pas prendre de risques en investissant trop dans ce programme. L'assiduité fragile des apprenants - outre un facteur de constante inquiétude - a également été une contrainte évidente dans l'acquisition des trois compétences visées. Je souhaite à ce sujet encourager tout projet de nouvelle étude scientifique sur la motivation du public vietnamien dans ce contexte présent. Je regrette par ailleurs l'opportunité manquée d'observer un groupe complet d'apprenants externes afin de pouvoir mener une véritable analyse comparative.

Ceci étant dit, je pense également qu'il existe des points négatifs qui relèvent entièrement de mes choix ingénieriques. Je crois en particulier que le choix du mur Padlet en support unique de l'apprentissage distantiel était une erreur fondamentale, car il n'a pas permis un contrôle de l'assiduité des apprenants et leur est davantage apparu comme un espace de dépôt de contenus d'apprentissage et d'informations. Cela alors que je suis convaincu (toujours via l'approche musicale) que l'assiduité et la pratique personnelle des

apprenants en dehors des séances en présentiel, au quotidien, étaient un élément clé de succès. De plus, il semble évident maintenant que le retrait d'un vrai travail de correction phonologique soit une cause directe de la trop faible progression en phonie, et donc du demi-échec de l'atelier.

C'est pour ces raisons que je souhaite, pour le retour prochain de l'atelier d'entraînement phonétique à l'Idecap, mettre en place en priorité les changements suivants : allongement de la durée de chaque séance à trois heures (ou passage à une double-session si cela est impossible), ajout d'une nouvelle plateforme numérique pour le distanciel, simple d'utilisation mais permettant un contrôle par l'enseignant (Schoology est une piste possible), intégration de courtes activités quotidiennes sur la nouvelle plateforme, et bien sûr ajout d'une activité phonologique à part entière (conjuguant méthode articulatoire et MVT), notamment grâce à l'heure hebdomadaire supplémentaire. Il serait également intéressant d'envisager la mise en place de la classe inversée, si et seulement si les apprenants s'investissent effectivement dans leur pratique quotidienne. Dans ce cas, le tableau prosodique et le repérage/conceptualisation pourraient être réalisés à distance, laissant la majorité des séances pour de la production en interaction, chose qui demeure clairement, d'autant plus à l'heure d'internet, le véritable avantage d'un travail en classe.

Dans un même temps, j'envisage dès aujourd'hui un avenir à plus long terme pour ce type de dispositif hybride à prosodie « forte ». Je pense en effet que cette étude a montré que si la prosodie n'était pas (pour le moment ?) miraculeuse, elle méritait au moins une étude de plus grande envergure. Je souhaiterais donc d'abord appliquer ce même dispositif (après les modifications envisagées) dans de meilleures conditions et à plus grande échelle, c'est à dire avec des effectifs plus conséquents et sur un temps long, à l'Idecap bien sûr mais également à l'Institut français de Hanoï, dont la prochaine implantation dans un quartier universitaire (à l'automne 2018) pourrait offrir un effectif important et assidu. Ceci afin d'obtenir des résultats scientifiquement plus pertinents que ceux que j'ai actuellement, qui je crois constituent le point le plus fragile de cette étude plus ingénierique qu'analytique. Par ailleurs, ces résultats m'encouragent à vouloir appliquer ce dispositif à deux types de classe, pour éventuellement n'en retenir qu'une : une classe spéciale de phonétique mais aussi une classe générale. Je crois que la prochaine étape est en effet l'intégration systématique de la prosodie aux côtés des autres dimensions incontournables de la langue, dans les trois phases de la logique cognitive. À terme, en cas de succès, c'est peut-être d'une méthode générale applicable à des publics d'autres LM (tonales ou non) qu'il s'agira.

## Bibliographie & sitographie

Abou Haidar, L. et Llorca, R. (2016). Présentation. *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, 60, 9-15.

Aithnard, A. & Wolff, A. (2014). *La langue française dans le monde 2014*. Paris : Nathan.

Alazard, C., Astésano, C., Billières, M. et Espesser, R. (2009). Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Étrangère. In Delais-Roussarie, E. & Yoo, H-Y. (dir.). *Actes d'IDP 2009*. Paris : Université Paris-Diderot, 49-61.

Alazard, C. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage. Toulouse : Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Aubin, S. (1996). *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de Doctorat en Linguistique. Rouen : Université de Rouen.

Aubin, S. (2006). Histoire de l'enseignement de la "prononciation" : de la phonétique appliquée vers une didactique musicale. *Synergies Italie*, (2), 109-116. Repéré à l'adresse : <http://gerflint.fr/Base/Italie2/aubin.pdf> [consulté le 12/02/2018].

Aubin, S. (2008a). Maître de langue, professeur de langue et enseignement de la musique du français. *Synergies Espagne*, (1), 101-112. Repéré à l'adresse : <http://gerflint.fr/Base/Espagne1/Espagne1.html> [consulté le 13/02/2018].

Aubin, S. (2008b). Pourquoi enseigner les musiques de langue-culture ? *Synergies Espagne*, (1), 41-46. Repéré à l'adresse : <http://gerflint.fr/Base/Espagne1/Espagne1.html> [consulté le 13/02/2018].

Aubin, S. (2010). De la terminologie musicale pour la didactique du français langue étrangère : ouvertures et repérages. *Anales de Filología Francesa*, (18), 17-28. Repéré à l'adresse : <http://revistas.um.es/analesff/article/view/116781> [consulté le 13/02/2018].

- Auriac-Slusarczyk, E. & Blasco-Dulbecco, M. (2010). Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique. *Synergies Pays Scandinaves*, (5), 31-48. Repéré à l'adresse : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/emmanuelle2.pdf> [consulté le 08/12/2017].
- Billières, M. (2017). *Méthode verbo tonale : principes généraux de correction*. Repéré à l'adresse : <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-principes-correction/> [consulté le 03/11/2017].
- Billières, M. & Sobrecases, J. (2017). *La méthode verbo-tonale et le théâtre*. Repéré à l'adresse : <https://michelbill-dev-au-son-du-fle.pfl.wpserveur.net/methode-verbo-tonale-theatre-1ere-partie/> [consulté le 03/11/2017].
- Blondel, F. (2016). Faire corps avec la langue grâce aux techniques de l'acteur. *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, 60, 70-78.
- Bourvon, M.-F. (2014). Prosodie et morphosyntaxe : un lien à questionner pour l'enseignement du fle. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (30), 1-29. Repéré à l'adresse : <http://tipa.revues.org/1296> [consulté le 02/12/2017].
- Calbris, G. & Montredon, J. (1975). *Approche rythmique, intonative et expressive du Français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Dang, K. M. (2012). *Génération de parole expressive dans le cas des langues à tons*. Thèse de Doctorat en EEATS / Signal, image, parole, télécoms. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Dufeu, B. (2008). *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Repéré à l'adresse : <http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetique/dufeu.htm> [consulté le 07/12/2017].
- Dufeu, B. (2016). Vers une approche holistique de la prononciation. *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, 60, 58-67.
- Duong, T. Q. N. (2012). Réflexions sur les interférences dues au contact des langues en expression orale en français chez les étudiants d'anglais à l'Institut Polytechnique de Hanoï. *Synergies Pays riverains du Mékong*, (4), 13-25. Repéré à l'adresse : <http://gerflint.fr/Base/Mekong4/Mekong4.html> [consulté le 19/03/2018].

- Fife, B. (2016). Le sens musical de la parole : une approche sensorielle, culturelle, émotionnelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, 60, 86-95.
- Fulla, A. C. (2008). Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE. *Synergies Espagne*, (1), 141-152. Repéré à l'adresse : <http://gerflint.fr/Base/Espagne1/Espagne1.html> [consulté le 13/02/2018].
- Galazzi, E. & Paternostro, R. (2016). Locuteurs de FLE en contact : un défi pour la didactique de la parole aujourd'hui. *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, 60, 27-34.
- Guimbretière, E. (1991). Prosodie et didactique. *RELIEF : Revue de linguistique et d'enseignement du français*, 2, 26-34.
- Guimbretière, E. (1996). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier / Hatier.
- Guimbretière, E. (2008). *Prosodie et didactique*. Repéré à l'adresse : <http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetique/guimbretiere.htm> [consulté le 07/12/2017].
- Lhote, E. (1990). *Le Paysage sonore d'une langue, le français*. Hambourg : Helmut Buske Verlag.
- Llorca, R. (2008). *Du geste à la parole*. Repéré à l'adresse : <http://www.franparler-oif.org/images/stories/articles/llorca2008.htm> [consulté le 07/12/2017].
- Llorca, R. (2014). La perception tonale au service de l'apprentissage du français. In *Actes du Symposium International Université Lyon III « Interroger la transmission des différences culturelles : langues, textes, pratiques et imaginaires »*. Taïwan : Université Tamkang, 100-110.
- Madeleni, E. et Wioland, F. (2008). *La phonétique au chevet de l'apprentissage du français parlé*. Repéré à l'adresse <http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetique/wioland.htm> [consulté le 07/12/2017].
- Martin, P. (1973). Les problèmes de l'intonation : recherches et applications. *Langue française*, 19, 4-32.

- Martin, P. (2005). *Linguistique de l'oralité : Description de la prosodie et analyse instrumentale*. Repéré à l'adresse : <https://www.researchgate.net/publication/278004182> [consulté le 26/10/2017].
- Nguyên, L. T. (2010). Système phonémique français et vietnamien : Interférences et propositions méthodologiques. *Synergies Pays riverains du Mékong*, (2), 75-104. Repéré à l'adresse : <http://gerflint.fr/Base/Mekong2/mekong2.html> [consulté le 19/03/2018].
- Pham, A. N. T. (2011). *La présence de la langue française au Vietnam, entre rêves et opportunités*. Repéré à l'adresse : <http://www.cap-vietnam.com/node/21828> [consulté le 19/03/2018].
- Saffi, S. (2001). Syntaxe et prosodie en italien et en anglais. *Italies*, (5), 1-15. Repéré à l'adresse : <http://italies.revues.org/2070> [consulté le 26/10/2017].
- Tran, T. T. H. (2011). *Processus d'acquisition des clusters et autres séquences de consonnes en langue seconde : de l'analyse acoustico-perceptive des séquences consonantiques du vietnamien à l'analyse de la perception et production des clusters du français par des apprenants vietnamiens du FLE*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage / Français Langue Étrangère. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Vo, T. H. (2000). *Problèmes de prononciation du français par des étudiants vietnamiens et quelques propositions de moyens de correction*. Mémoire de Maitrise en Linguistique. Saguenay (Canada) : Université du Québec à Chicoutimi.
- Weber, C. (2016). Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ? *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, 60, 35-46.

## Glossaire

**Bi-univocité** : dans les langues, situation où il n'existe qu'un unique graphème (lettre ou groupe de lettres) pour un unique son. Il n'y a pas de bi-univocité intégrale en langue française (cas du son [o] et des lettres *o, ô, oh, os, ot, au, aut, ault, eau, eaux* par exemple).

**Chaîne parlée** : forme perçue de la langue orale, faite d'un enchaînement de syllabes défilant à un rythme rapide, semblant connectées comme dans une chaîne sonore.

**Crible** : objet filtrant (par exemple passoire, tamis) illustrant en **Phonétique** le filtrage des **Phonèmes** d'une langue étrangère par un apprenant. On parle dans ce cas du *crible phonologique de Troubetzkoy*. De façon conceptuelle, il n'existe dans le crible de l'apprenant que des orifices correspondant aux phonèmes de sa langue maternelle. Les phonèmes de la langue étrangère n'existant pas dans sa langue maternelle sont donc soit non perçus, soit assimilés à un autre phonème présent dans le crible.

**Dispositif d'apprentissage** : cadre d'organisation d'un enseignement-apprentissage. Il existe trois dispositifs d'apprentissage : les dispositifs présentiel (*voir Présentiel*), distantiel (*voir Distantiel*) et hybride (*voir Hybride*).

**Distantiel** : l'enseignement-apprentissage est réalisé à distance : les apprenants utilisent un outil différent de la classe (par exemple, une plateforme numérique en ligne) pour communiquer entre eux et avec l'enseignant.

**Groupe rythmique** : suite de une à sept syllabes correspondant à une unité de base (rythmique, accentuelle, intonative voire sémantique) de la langue orale, unité pouvant être supérieure ou égale à un **Mot lexical** et inférieure ou égale à une phrase. Les termes de *mot phonique, mot prosodique, mot oral* ou *rythmique, groupe de sens, groupe sémantique, groupe phonique* ou *phonétique* sont également utilisés en didactique des langues et cultures.

**Hétéroglotte** : se dit d'un contexte d'enseignement-apprentissage où la langue apprise est différente de la langue parlée en dehors de la classe. L'enseignement-apprentissage du FLE au Vietnam est un contexte hétéroglotte.

**Homoglotte** : se dit d'un contexte d'enseignement-apprentissage où la langue apprise est identique à la langue parlée en dehors de la classe. L'enseignement-apprentissage du FLE à des apprenants étrangers en France est un contexte homoglotte.

**Hybride** : l'enseignement-apprentissage est réalisé à la fois en classe (en **Présentiel**) et à distance (en **Distantiel**), selon une alternance plus ou moins équilibrée entre séances en présentiel et distantiel.

**Logique cognitive** : progression « type », incontournable en didactique des langues et cultures, dans l'accès à la connaissance (ici la langue) au sein d'une ou de plusieurs séance(s) de cours. Cette progression est composée de trois phases successives : la phase de réception (anticipation du document,

compréhension globale puis détaillée), la phase de travail sur la langue ou traitement (repérage puis conceptualisation des objets d'apprentissage) et la phase de production (exercices de systématisation puis production(s) finale(s)).

- Morphème** : dans une phrase, plus petite unité de sens. En français, un morphème peut être égal ou même inférieur à un **Mot lexical**. Par exemple, le mot lexical *impossible* est composé du morphème *im* (préfixe signifiant *non* ou *pas*) et du morphème *possible*.
- Mot lexical** : correspond à la définition la plus répandue du terme *mot*. Par exemple, dans *un grand chien*, il y a trois mots lexicaux : l'article *un*, l'adjectif *grand* et le nom *chien*. Le terme d'*unité lexicale* est également utilisé dans ce mémoire.
- Orthoépique** : prononciation correcte des sons d'une langue, grâce à une interprétation graphique (des graphèmes) et une articulation correctes. L'orthoépique est une compétence à part entière, complémentaire à la compétence orthographique (qui est son inverse).
- Phonème** : plus petite unité permettant la distinction dans la **Chaine parlée**. Un phonème est une unité conceptuelle qui correspond mais n'est pas égale à un son : il peut exister plusieurs réalisations sonores (notées [son]) d'un même phonème (noté /phonème/). Un phonème correspond à un caractère en Alphabet Phonétique International.
- Phonétique** : dans le cas de ce mémoire, dimension de la langue de même niveau que les dimensions lexicale et grammaticale, et comprenant en son sein les composantes de prosodie, de phonologie (*voir Phonologie*) et de phonie-graphie (*voir Phonie-graphie*).
- Phonie-graphie** : composante de la dimension **Phonétique** englobant les relations entre les sons d'une langue et leur(s) représentation(s) graphique(s) (graphèmes : monogrammes, digrammes et trigrammes). L'adjectif *phonographique* est parfois utilisé dans ce mémoire pour désigner la phonie-graphie.
- Phonologie** : composante de la linguistique (aux côtés de la morphologie) s'intéressant aux **Phonèmes** des langues et à leur organisation en un **Système**. Dans le cas de ce mémoire, la phonologie est considérée en tant que compétence composante de la compétence **Phonétique** et correspond à la connaissance des phonèmes d'une langue et de leurs(s) réalisation(s) sonore(s).
- Présentiel** : l'enseignement-apprentissage est réalisé en classe : les apprenants communiquent entre eux et avec l'enseignant de vive voix, dans un même espace.
- Signifiant** : apparence physique (sonore dans le cas de la langue orale) d'une unité lexicale (par exemple [sak] pour l'unité lexicale *sac*).
- Signifié** : sens, ou représentation mentale, contenu dans le **Signifiant** (par exemple « objet creux et souple servant à contenir d'autres objets » pour [sak]).
- Système phonologique** : ensemble des **Phonèmes** d'une langue (consonnes, voyelles et semi-voyelles) organisés entre eux. Chaque langue possède son système phonologique. Le terme de *système phonémique/phonique* est parfois utilisé dans d'autres études.

## **Sigles et abréviations utilisés**

API :	Alphabet Phonétique International
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CREFAP :	Centre RÉgional Francophone d'Asie-Pacifique
FLE :	Français Langue Étrangère
FOS :	Français sur Objectifs Spécifiques
IF :	Institut Français
L2 :	Langue Seconde (ou deuxième langue)
L3 :	Troisième Langue
LE :	Langue Étrangère
LM :	Langue Maternelle
LV :	Langue Vivante
mém. :	mémorisation
MVT :	Méthode Verbo-Tonale (de correction phonétique)
OIF :	Organisation Internationale de la Francophonie
SGAV :	méthodologie Structuro Globale Audio Visuelle
syl./phr. :	syllabes par phrase

## Conventions orthographiques et symboliques

Les conventions orthographiques adoptées tout au long de ce mémoire correspondent aux rectifications de l'orthographe publiées le 6 décembre 1990 au Journal officiel de la République Française.

Les conventions symboliques, dans le cas des transcriptions en Alphabet Phonétique International, respectent les points suivants :

- utilisation des caractères en vigueur de l'Alphabet Phonétique International ;
- deux syllabes successives sont séparées par un point « . » ;
- une pause courte est représentée par une barre oblique « / » ;
- une pause longue est représentée par une double barre oblique « // » ;
- les syllabes portant l'accent (primaire ou secondaire) sont représentées par des **caractères gras** ;
- la dernière syllabe d'un groupe rythmique à intonation montante est représentée par la couleur rouge ;
- la dernière syllabe d'un groupe rythmique à intonation descendante est représentée par la couleur bleue ;
- la dernière syllabe d'un groupe rythmique à intonation constante est représentée par la couleur verte.

## **Table des illustrations**

Figure 1 : Résultats des apprenants 4 et S aux tests 1 et 2, en compétence prosodique.....	79
Figure 2 : Résultats des apprenants 4 et S aux tests 1 et 2, en compétence phonique.....	80
Figure 3 : Résultats des apprenants 4 et S aux tests 1 et 2, en compétence orale générale. ....	81

## Table des annexes

Annexe 1 - Premier inventaire des contenus de l'atelier d'entraînement phonétique, après reformulation des objectifs généraux .....	97
Annexe 2 - Fiches synthétiques comparatives des résultats aux tests 1 et 2 pour les apprenants 1, 2, 3, 4, 5, 6 et S .....	101
Dispositif de remédiation conçu - Livre de l'enseignant de l'atelier d'entraînement phonétique de l'Idecaf, niveau 1 (CECRL A1).....	volume 2

**Annexe 1**  
**Premier inventaire des contenus de l'atelier d'entraînement phonétique,**  
**après reformulation des objectifs généraux**

**ATELIER D'ENTRAÎNEMENT PHONÉTIQUE**  
**de l'Idecaf**

*Inventaire général des contenus du programme au 30/11/2017*  
*(qui, quand, pourquoi, quoi ?)*

**> LE "QUI" : Public visé : monoglotte (apprenants vietnamiens)**

- de langue maternelle (L1) vietnamienne
- bi ou tri-plurilingues (ex : L2 anglais, L3 chinois) **acceptés** (intérêt de comparer leurs performances à celles d'apprenants monolingues)
- de **niveau A1 en français** (classe 5 de l'Idecaf réussie ?)
- **adultes ou grands adolescents au minimum** (lycéens)
- motivation des apprenants intéressés par l'atelier testée lors de courts entretiens la semaine précédant la première séance ?

**> LE "QUAND" : Rythme d'apprentissage : extensif (hebdomadaire)**

- durée du programme : **une session de l'Idecaf** (8 semaines, 16 heures)
- première session : **session 1 (2018)**, du 22/01/2018 au 31/03/2018
- rythme hebdomadaire : **1 séance (de 2 heures) par semaine** (jour à déterminer)

**> LE "POURQUOI" : Objectifs généraux et pédagogiques : 3 directions**

**>>> enseigner et évaluer la prosodie (accent, intonation, rythme) fondamentale du français (niveaux A du CECRL), pour avoir une diction fluide et naturelle et développer une aisance à l'oral en français :**

*l'apprenant qui aura suivi avec assiduité cet atelier d'entraînement phonétique devra, au terme du programme :*

- être capable de percevoir l'accent (primaire) de fin de phrase dans tout grand type de phrase française (déclarative, exclamative, interrogative).
- être capable de percevoir l'accent rythmique (secondaire) dans tous les groupes rythmiques d'une phrase française (au moins un pour sept syllabes consécutives).
- être capable d'analyser certaines séries d'accents (de niveau A) dans une

phrase ou un petit texte, afin d'en déduire leur rôle (ex : accent haut pour le thème suivi d'un accent bas pour le rhème, l'énumération, etc.).

- être capable de découper des énoncés oraux (phrases indépendantes et petits textes) en groupes rythmiques, d'après les accents principaux et secondaires repérés à l'écoute (au moins un accent à la fin de chaque groupe rythmique).
- être capable de bien percevoir et de reproduire la courbe mélodique de base (schéma intonatif) des phrases françaises de type déclaratif, interrogatif et exclamatif, de manière à différencier ces types de phrases par l'écoute de leur seule mélodie.
- être capable de ressentir l'influence réciproque de la grammaire sur la prosodie des phrases françaises (en particulier la modification de la courbe mélodique des phrases interrogatives selon leur structure grammaticale : avec inversion sujet-verbe, avec "est-ce que", avec ou sans mot interrogatif).
- être capable de repérer à l'écoute l'accent d'insistance du français et de le prononcer correctement au sein d'une phrase.
- être capable d'utiliser les accents primaires et secondaires repérés dans un énoncé oral (de niveau A) afin d'en identifier les mots-clés, et de le comprendre de façon générale (compréhension de l'oral).
- être capable de comprendre le fonctionnement (entre prosodie et grammaire) des marqueurs de structuration de la conversation, et d'utiliser les marqueurs les plus courants en production orale (ex : *Bon, Alors, Donc, Oui*, etc.) afin de structurer ses interventions et de surmonter ses difficultés.
- être capable de comprendre la structure fondamentale de la syllabe française, et ses différentes variantes (V, CV, CVC, CCV, CCVC, VCC, etc.), notamment les plus courantes (CV).
- être capable de prononcer l'intégralité des consonnes finales de syllabe du français contemporain (en position finale de syllabe et de mot, avec la détente finale si nécessaire), en particulier celles n'existant pas (dans cette position) en langue vietnamienne.
- être capable de différencier les groupes consonantiques des consonnes simples du français (en attaque et en coda de syllabe), de repérer les consonnes qui les composent et de les prononcer intégrés dans un mot, de sorte que le mot correspondant soit compréhensible par un locuteur de langue maternelle française.
- être capable de percevoir la volonté de fluidité dans la langue française (rythme syllabique) et ainsi de comprendre l'utilité des phénomènes d'enchaînement, de liaison et de transformation des phonèmes.
- être capable de prononcer correctement une variété de phénomènes d'enchaînement, de liaison et d'élision.
- être capable de transcrire un syntagme ou une phrase (écoutés) comportant des enchaînements/liaisons/élisions en alphabet phonétique international, avec le découpage en différentes syllabes.
- être capable d'abandonner le réflexe vietnamien de glottalisation avant toute syllabe commençant par une voyelle.

**>>> enseigner et évaluer la phonologie du français, pour avoir une prononciation compréhensible (niveaux A du CECRL) :**

*l'apprenant qui aura suivi avec assiduité cet atelier d'entraînement phonétique devra, au terme du programme :*

- être capable de discriminer à l'écoute les phonèmes du français contemporain (voyelles /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/, /y/, /ø/, /œ/, voyelles nasales /ẽ/, /ã/, /õ/, semi-voyelles /j/, /w/, /ɥ/, consonnes /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /f/, /s/, /ʃ/, /v/, /z/, /ʒ/, /l/, /m/, /n/, /ɲ/, /ŋ/, /ʁ/, en excluant les phonèmes /ɑ/, /ə/ (remplacé par /ø/) et /œ/).
- être capable de prononcer les phonèmes du français contemporain, au moins de manière à être compris par un interlocuteur de langue maternelle française (ex : si le /ʁ/ n'est pas parfaitement prononcé, il doit être au moins perçu comme tel par l'interlocuteur francophone).
- être capable d'associer les phonèmes du français contemporain à leur symbole en alphabet phonétique international (et vice-versa).

**>>> enseigner et évaluer les relations fondamentales entre phonie et graphie du français, pour pouvoir prononcer et transcrire un texte de niveau A en autonomie (et par la suite encourager la lecture en français, via la médiathèque par exemple) :**

*l'apprenant qui aura suivi avec assiduité cet atelier d'entraînement phonétique devra, au terme du programme :*

- être capable de réaliser que les langues vivantes existent avant tout à l'oral, avant d'être codées à l'écrit.
- être capable de réaliser la non bi-univocité du français entre son système phonologique et orthographique.
- être capable d'associer aux phonèmes du français contemporain leur(s) graphie(s) principale(s) (monogrammes, digrammes, trigrammes).
- être capable de retenir les régularités de prononciation concernant les lettres finales de mot (ex : prononciation de "r" dans *sortir* mais pas dans *manger*).
- être capable de prononcer correctement (phonologie, double segmentation en rythme de groupe et rythme syllabique, intonation, accent) un petit texte écrit (de niveau A) de manière à ce que tous les mots soient aisément compréhensibles (compétence orthoépique).
- être capable de transcrire un petit texte oral (de niveau A) à l'écrit, avec un minimum d'erreurs d'orthographe, en utilisant l'alphabet français (compétence orthographique).

**> LE "QUOI" : Liste des contenus principaux de l'atelier  
(d'après les objectifs formulés) :**

- les (10) voyelles non-nasales du français contemporain
- les (3) voyelles nasales du français contemporain
- les (3) semi-voyelles (ou semi-consonnes) du français contemporain
- les (18) consonnes du français contemporain
- les symboles API (alphabet phonétique international) des 34 phonèmes du français contemporain retenus
- la structure de la syllabe française
- les consonnes finales de syllabe possibles en français et en vietnamien
- les groupes consonantiques du français
  
- le rythme syllabique du français et ses phénomènes : liaison, enchaînement consonantique, élision
- l'accent (tonique/phonique/rythmique) du français parlé : primaire (principe de la fin de phrase) et secondaire (principe des 7 syllabes maximum)
- les groupes rythmiques (ou mots phoniques) du français parlé, et les accents qui les terminent
- les courbes mélodiques (ou schémas intonatifs) des grands types de phrases françaises
- la variation des courbes mélodiques des phrases françaises selon leurs grandes émotions
- la relation entre prosodie (grammaire de l'oral) et grammaire
- l'accent d'insistance du français parlé
- les marqueurs de structuration de la conversation fondamentaux du français parlé : ponctuants ("*Bon*", "*Alors*", "*En fait*"), marqueurs d'interaction (phatiques : "*tu sais*", "*tu vois*"; de recherche d'approbation : "*hein ?*", "*n'est-ce pas ?*", "*pas vrai ?*"; de réaction discursive : "*Ah bon ?*", "*C'est pas vrai ?*", "*D'accord*", "*Je vois*", "*Bien sûr*", "*C'est clair*"), connecteurs
  
- la primauté de l'oral sur l'écrit
- la non bi-univocité du français (et la relative bi-univocité du vietnamien)
- les trois types de graphies en français écrit (monogramme, digramme, trigramme)
- les graphies principales des phonèmes du français contemporain
- les régularités de prononciation pour les lettres finales de mot
- la "qualité phonique" de certains mots français

**Annexe 2**  
**Fiches synthétiques comparatives des résultats aux tests 1 et 2**  
**pour les apprenants 1, 2, 3, 4, 5, 6 et S**

- p. 102 : fiche de l'apprenant 1
- p. 103 : fiche de l'apprenant 2
- p. 104 : fiche de l'apprenant 3
- p. 105 : fiche de l'apprenant 4
- p. 106 : fiche de l'apprenant 5
- p. 107 : fiche de l'apprenant 6
- p. 108 : fiche de l'apprenant S (classe générale *Taxi* !)

<b>Apprenant 1 (femme, 30 ans)</b>	
0 absences	
Test 1	Test 2
<b>PERCEPTION</b>	
<b>&gt; compétence phonologique :</b>	
<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 3 discriminations problématiques : [e]-[ɛ], [o]-[ø], [p]-[b]	<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 3 discriminations problématiques : <b>[y]-[u], [y]-[ʏ], [u]-[w]</b> - 3 progressions et 3 régressions
<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 11 sons très problématiques : [y], [ʏ], [j], [w], [ɛ̃], [ã], [ø], [œ], [z], [ʒ]	<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 8 sons très problématiques : [y], [ɛ̃], [ã], [ø], [œ], [z], [ʒ], <b>[ʁ]</b>
- 3 sons problématiques : [s], [ʃ], <b>[ʁ]</b>	- 5 sons problématiques : <b>[ʏ], [j], [ø], [s], [ʃ]</b>
- 0 sons maîtrisés	- 1 son maîtrisé : <b>[w]</b>
<b>&gt; compétence prosodique : exercice 1.3</b>	
8 intonations bien perçues	<b>2 intonations mal perçues</b> (descendante en 3 syllabes + montante en 4 syllabes)
<b>&gt; compétence en compréhension orale : exercice 2</b>	
7,5 / 10	<b>8,5 / 10</b>
7 informations perçues, 1 partiellement perçue et 2 non perçues	<b>8 informations perçues</b> , 1 partiellement perçue et 1 non perçue
Test 1	Test 2
<b>PRODUCTION</b>	
<b>&gt; compétence en répétition immédiate (prosodie) : exercice 3.1</b>	
- 6 courbes mélodiques fidèles - 4 courbes problématiques : surprise, impératif exclamatif, insistance, ironie	- 9 courbes mélodiques fidèles - 1 courbe problématique : ironie
<b>&gt; compétence en répétition à court terme (mémorisation, prosodie) : exercice 3.2</b>	
- 0 groupes répétés - 1 groupe partiellement répété : n°6 - 6 groupes rythmiques oubliés	- 5 groupes répétés - 1 groupe partiellement répété : n°7 - 1 groupe rythmique oublié : n°3
<b>&gt; compétence en lecture/écrit oralisé (prosodie, phonologie, phonie-graphie) : exercice 4</b>	
- 9 erreurs de rythme, 10 erreurs d'accent, 13 erreurs d'intonation, 10 erreurs phoniques	- 3 erreurs de rythme, 6 erreurs d'accent, 12 erreurs d'intonation, 9 erreurs phoniques - 1 groupe rythmique oublié
/sa.ly/3ad//lø.kẽ.3ã.vje/3ø.ve/a.vvaw/di.zçi. tã//puɰ.fɛt/sa/3ø.vɛ/yn.fɛt/a.paɰ.tiɰ/dø.vẽg /tœɰ/sam.di.swaw/dã/notɰ/nu.vɛl.me.zõ//ɛs. kø/ty.pø.vø.niɰ//ɛs.kø.ty/pø/a.pɔɰ.te/ẽ.ga. to//vwa.si/ma/nu.vɛl/na.dɛst//nu.mœ/bo// twa/by/a.bis.tot//ka.bãd.nœf/mil/ã.3e//a.sam .di/va.ne.sa//	/sa.ly/d3a//lø//sẽ/kã.3ã.vje/3ø.ve.a.vvaw/di. zwi.tã//puɰ.fɛt.sa/3ø.fe/yn.fɛt/a.paɰ.tiɰ.dø// vẽ.tœɰ/sam.di.swaw/dã.notɰ/nu.vɛl.me.zõ// ɛs.kø/ty.pø.vø.niɰ//ɛs.kø/ty.pø/a.pɔɰ.te/ẽ.ga .to//vwa.si/ma.nu.vɛl/a.dɛst//tɰwa//by/a. bis.to//ka.tɰ/nœf//mil/ã.3e//a.sam.di//va.ne .sa//
<b>&gt; compétence en production orale continue (oral spontané) : exercice 5.1</b>	
- 6 phrases sur 26 s de parole (44 syllabes) - 7,33 syllabes/phrased en moyenne - débit = 1,69 syllabes/s	- 7 phrases sur 54 s de parole (82 syllabes) - 11,71 syllabes/phrased en moyenne - débit = 1,52 syllabes/s
<b>&gt; compétence en interaction orale (oral spontané) : exercice 5.2</b>	
- q.1 : bien répondu (phrase) - q.2 : partiellement répondu (phrase) - q.3 : mal répondu/mal compris (phrase)	- q.1 : bien répondu (phrase) - q.2 : bien répondu (phrase) - q.3 : bien répondu (phrase)

<b>Apprenant 2 (femme, 27 ans)</b>	
0 absences	
Test 1	Test 2
<b>PERCEPTION</b>	
<b>&gt; compétence phonologique :</b>	
<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 6 discriminations problématiques : [y]-[u], [i]-[j], [e]-[ɛ], [ø]-[œ], [p]-[b], [g]-[ʒ]	<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 4 discriminations problématiques : [e]-[ɛ], [ø]-[œ], [ɑ]-[o], [g]-[ʒ] - 3 progressions et 1 régression
<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 9 sons très problématiques : [y], [ɥ], [j], [ã], [õ], [ø], [œ], [z], [ʃ] - 5 sons problématiques : [w], [ẽ], [s], [ʒ], [ʁ] - 0 sons maîtrisés	<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 7 sons très problématiques : [y], [ẽ], [õ], [ø], [z], [ʒ], [ʁ] - 6 sons problématiques : [ɥ], [w], [ã], [œ], [s], [ʃ] - 1 son maîtrisé : [j]
<b>&gt; compétence prosodique : exercice 1.3</b>	
1 intonations mal perçue (descendante en 2 syllabes)	8 intonations bien perçues
<b>&gt; compétence en compréhension orale : exercice 2</b>	
3,5 / 10 3 informations perçues, 1 partiellement perçue, 2 mal perçues et 4 non perçues	4 / 10 3 informations perçues, 2 partiellement perçues, 2 mal perçues et 3 non perçues
Test 1	Test 2
<b>PRODUCTION</b>	
<b>&gt; compétence en répétition immédiate (prosodie) : exercice 3.1</b>	
- 5 courbes mélodiques fidèles - 5 courbes problématiques : surprise, impératif, impératif exclamatif, interrogation fermée, ironie	- 8 courbes mélodiques fidèles - 2 courbes problématiques : impératif, impératif exclamatif
<b>&gt; compétence en répétition à court terme (mémorisation, prosodie) : exercice 3.2</b>	
- 2 groupes rythmiques répétés - 1 groupe partiellement répété : n°4 - 4 groupes oubliés : n°3, 5, 6, 7	- 5 groupes rythmiques répétés - 1 groupe partiellement répété : n°3 - 1 groupe oublié : n°6
<b>&gt; compétence en lecture/écrit oralisé (prosodie, phonologie, phonie-graphie) : exercice 4</b>	
- 8 erreurs de rythme, 11 erreurs d'accent, 15 erreurs d'intonation, 25 erreurs phoniques - 1 groupe rythmique oublié	- 1 erreur de rythme, 5 erreurs d'accent, 8 erreurs d'intonation, 19 erreurs phoniques - 3 groupes rythmiques oubliés
/sa.ly.3ɛst//lø//lø//lø.kẽ.zø.ʃã.vje/3ø.ve.a.v wa/diz/di.zçi.tã//bu.fɛt/sa/3ø.ve/y.nø.fɛ/a.p aɪ.ti/dø.vɛg/dœz/sa.mø.di/swaɪ//dã.no.tɒø. nu.vɛl/me.sõ//ɛs.kø/ty.pø.vi/vø.ni//ɛs.kø/ty. pø/ã.pɔɪ.te/ẽ.ga.to//vwa.si/ma.nu.vɛl/aɪ.dɪ ɛs//twa/buj/a.bi.tɔ//ka/ka.bãd.nœf/min//ã.3e //a.sa.mø.di/va.ne.sa//	/sa.ly/3af//lø.kẽ.zã.vje/3ø.ve.za.vwaɪ/di.tçi. tã//bu.fe.te.sa/3ø.ve/y.nø.fɛt/a.paɪ.ti/dø. vɛg/vẽ.tœ//sa.mø.di.swa//dã.no.tɒø.nu.vɛl/ me.sõ//ɛf.kø/ty.pø/vø.ni//e/ɛs.kø/ty.pø/ã.pɔ ɪ.te/ẽ.ga.to//vwa.si/ma.nu.vɛl/aɪ.dɪɛs//tɒw a/ɪy/a.li.tɔ//a.sa.mø.di/va.ne.sa//
<b>&gt; compétence en production orale continue (oral spontané) : exercice 5.1</b>	
- 6 phrases sur 29 s de parole (43 syllabes) - 7,16 syllabes/phrased en moyenne - débit = 1,48 syllabes/s	- 4 phrases sur 18 s de parole (31 syllabes) - 7,75 syllabes/phrased en moyenne - débit = 1,72 syllabes/s
<b>&gt; compétence en interaction orale (oral spontané) : exercice 5.2</b>	
- q.1 : bien répondu (pas de phrase) - q.2 : pas répondu/pas compris - q.3 : pas répondu/pas compris	- q.1 : bien répondu (phrase) - q.2 : pas répondu/pas compris - q.3 : bien répondu (phrase)

<b>Apprenant 3 (femme, 19 ans)</b>	
0 absences	
Test 1	Test 2
<b>PERCEPTION</b>	
<i>&gt; compétence phonologique :</i>	
<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 2 discriminations problématiques : [e]-[ɛ], [o]-[ø]	<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 3 discriminations problématiques : [e]-[ɛ], [ø]-[œ], [t]-[d] - 1 progression et 2 régressions
<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 6 sons très problématiques : [y], [ɛ̃], [ã], [ø], [z], [ʁ] - 8 sons problématiques : [ɥ], [j], [w], [õ], [œ], [s], [ʃ], [ʒ] - 0 sons maîtrisés	<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 9 sons très problématiques : [y], [ɥ], [ɛ̃], [ã], [õ], [s], [z], [ʃ], [ʁ] - 4 sons problématiques : [j], [ø], [œ], [ʒ] - 1 son maîtrisé : [w]
<i>&gt; compétence prosodique : exercice 1.3</i>	
8 intonations bien perçues	2 intonations mal perçues (descendante en 1 syllabe + montante en 2 syllabes)
<i>&gt; compétence en compréhension orale : exercice 2</i>	
9 / 10 9 informations perçues, 1 mal perçue	8,5 / 10 7 informations perçues, 2 partiellement perçues et 1 mal perçue
Test 1	Test 2
<b>PRODUCTION</b>	
<i>&gt; compétence en répétition immédiate (prosodie) : exercice 3.1</i>	
- 10 courbes mélodiques fidèles	- 10 courbes mélodiques fidèles
<i>&gt; compétence en répétition à court terme (mémorisation, prosodie) : exercice 3.2</i>	
- 1 groupe partiellement répété : n°1 - 6 groupes oubliés	- 3 groupes rythmiques répétés : n°1, 3, 4 - 4 groupes oubliés
<i>&gt; compétence en lecture/écrit oralisé (prosodie, phonologie, phonie-graphie) : exercice 4</i>	
- 7 erreurs de rythme, 13 erreurs d'accent, 13 erreurs d'intonation, 23 erreurs phoniques	- 5 erreurs de rythme, 6 erreurs d'accent, 11 erreurs d'intonation, 18 erreurs phoniques
/sa.lut/dʒɛjd//lø.kɛ̃/ʒã.vje/ʒø.ve.ʔa.vwɑ̃// vɛ̃g/di.zʃi.tã//bu.fe.te.sa/ʒø.fe/y.nø.fɛt/a.pa .tiʁ/dø.vɛ̃g.tøz/sœ.mø.di.swɑ̃/dã.no.tʁø/nu. vɛl/me.zõ//ɛ.sø.kø/tu.pø.vø.niʁ//e.ɛs.kø.ty.b ø/a.bɑ̃.te/ɛ̃.ga.to//vwa.si.ma.nu.vɛl/a.dʁɛs// twa//bu/a.bis.to//ka.tø/vɛ̃.nœf/mil//ka.bãd.n œf/mil//ã.ʒe//a.sa.mø.di//va.ne.sa//	/sa.lu.dʒɛd//lø//ka.toz/ʒã.vje/ʒø.ve.ʔa.vwɑ̃ /di.zʃi.tã//bu.fe.te.sa/ʒø.fɛ/y.nø.fɛt/a.paʁ.ti/ dø.vɛ̃.tø/sam.di.swɑ̃/dã.no.tʁø.nu.vɛl.me.z õ//ɛs.kø.ty.pø.vø.niʁ//e.ʔɛs.kø/ty.pø.a.pø.te/ ɛ̃.ga.to//vwa.si.ma.nu.vɛl//a.dʁɛs//twa//bu/ u.ʔa.bis.tot//ka.tø.vɛ̃.nœf/mil//ã.ʒez//a.sa.m ø.di//va.ne.sa//
<i>&gt; compétence en production orale continue (oral spontané) : exercice 5.1</i>	
- 3 phrases sur 20 s de parole (52 syllabes) - 17,33 syllabes/phrasede en moyenne - débit = 2,60 syllabes/s	- 4 phrases sur 22 s de parole (56 syllabes) - 14 syllabes/phrasede en moyenne - débit = 2,54 syllabes/s
<i>&gt; compétence en interaction orale (oral spontané) : exercice 5.2</i>	
- q.1 : partiellement répondu (phrase) - q.2 : bien répondu (phrase) - q.3 : bien répondu (phrase)	- q.1 : bien répondu (phrase) - q.2 : mal répondu/mal compris (phrase) - q.3 : bien répondu (phrase)

<b>Apprenant 4 (femme, 28 ans)</b> 1 absence (séance 2)		
Test 1	PERCEPTION	Test 2
<b>&gt; compétence phonologique :</b>		
<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 2 discriminations problématiques : [i]-[j], [o]-[ø]	<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 3 discriminations problématiques : [y]-[ʏ], [o]-[ø], [l]-[n] - 1 progression et 2 régressions	
<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 8 sons très problématiques : [y], [ʏ], [j], [ẽ], [ã], [œ], [ʒ], [ʃ] - 5 sons problématiques : [w], [õ], [ø], [z], [ʃ] - 1 son maîtrisé : [s]	<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 2 sons très problématiques : [ʏ], [z] - 8 sons problématiques : [y], [j], [ẽ], [ã], [ø], [œ], [ʒ], [ʃ] - 4 sons maîtrisés : [w], [õ], [s], [ʃ]	
<b>&gt; compétence prosodique : exercice 1.3</b>		
8 intonations bien perçues	1 intonation mal perçue (montante en 2 syllabes)	
<b>&gt; compétence en compréhension orale : exercice 2</b>		
8 / 10 7 informations perçues, 2 partiellement perçues et 1 non perçue	8 / 10 8 informations perçues et 2 non perçues	
Test 1	PRODUCTION	Test 2
<b>&gt; compétence en répétition immédiate (prosodie) : exercice 3.1</b>		
- 8 courbes mélodiques fidèles - 2 courbes problématiques : impératif, ironie	- 10 courbes mélodiques fidèles	
<b>&gt; compétence en répétition à court terme (mémorisation, prosodie) : exercice 3.2</b>		
- 4 groupes rythmiques répétés : n°1, 2, 4, 6 - 1 groupe partiellement répété : n°7 - 2 groupes oubliés : n°3, 5	- 6 groupes rythmiques répétés - 1 groupe oublié : n°2	
<b>&gt; compétence en lecture/écrit oralisé (prosodie, phonologie, phonie-graphie) : exercice 4</b>		
- 3 erreurs de rythme, 12 erreurs d'accent, 16 erreurs d'intonation, 6 erreurs phoniques  /sa.ly/3ad//lø.kẽz/3ã.vje/3ø.ve/a.vwaʁ/di. zʃi.tã//puʁ.fe.te.sa/3ø.fe/yn.fet/a.paʁ.tiʁ/dø .vẽg.tœʁ/sam.di.swaʁ/dã.notʁ/nu.vɛl.me.zø //ɛs.kø/ty.pø/vø.niʁ//e/ɛs.kø.ty.pø/a.pœ.te/ẽ .ga.to//vwa.si/ma.nu.vɛn/a.dʁɛs//ny.me.ʁo. tʁwa/ʁy/a.bis.tot//ka.ʁã.nœf.min/ã.ge//a.sa m.di//va.ne.sa//	- 4 erreurs de rythme, 12 erreurs d'accent, 12 erreurs d'intonation, 4 erreurs phoniques  /sa.ly/d3ad//lø/kẽz/3ã.vje/3ø.ve.ʔa.vwaʁ/di .zʃi.tã//puʁ.fe.te.sa/3ø.fe.yn.fet/a.paʁ.tiʁ.dø /vẽ.tœʁ//sam.di.swaʁ/dã.notʁ/nu.vɛl.me.zø/ /ɛs.kø/ty.pø/vø.niʁ//e/ɛs.kø/ty.pø/a.pœ.te/ẽ. ga.to//vwa.si/ma.nu.vɛl/a.dʁɛs//tʁwa/ʁy/a. bis.tot//ka.ʁã.nœf/mil/ã.ʒe//a.sam.di//va.ne. sa//	
<b>&gt; compétence en production orale continue (oral spontané) : exercice 5.1</b>		
- 7 phrases sur 37 s de parole (55 syllabes) - 7,86 syllabes/phrasede en moyenne - débit = 1,49 syllabes/s	- 7 phrases sur 71 s de parole (99 syllabes) - 14,14 syllabes/phrasede en moyenne - débit = 1,39 syllabes/s	
<b>&gt; compétence en interaction orale (oral spontané) : exercice 5.2</b>		
- q.1 : pas répondu/pas compris - q.2 : bien répondu (phrase) - q.3 : bien répondu (phrase)	- q.1 : bien répondu (phrase) - q.2 : pas répondu/pas compris - q.3 : bien répondu (phrase)	

<b>Apprenant 5 (femme, 30 ans)</b> 2 absences (séances 4 et 7)		
Test 1	<b>PERCEPTION</b>	Test 2
<b>&gt; compétence phonologique :</b>		
<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 5 discriminations problématiques : [y]-[u], [i]-[j], [e]-[ɛ], [ɛ]-[a], [g]-[ʁ]	<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 6 discriminations problématiques : [y]-[u], [i]-[j], [e]-[ɛ], [ø]-[œ], [ø]-[ã], [t]-[d]	<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 6 discriminations problématiques : [y]-[u], [i]-[j], [e]-[ɛ], [ø]-[œ], [ø]-[ã], [t]-[d]
<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 5 sons très problématiques : [ɛ̃], [ø], [ø], [œ], [ʁ]	<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 6 sons très problématiques : [y], [ɛ̃], [œ], [s], [z], [ʁ]	<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 6 sons très problématiques : [y], [ɛ̃], [œ], [s], [z], [ʁ]
<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 8 sons problématiques : [y], [ɥ], [j], [w], [ã], [z], [ʃ], [ʒ]	<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 4 sons problématiques : [ɥ], [w], [ø], [ø]	<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 4 sons maitrisés : [j], [ã], [ʃ], [ʒ]
<b>&gt; compétence prosodique : exercice 1.3</b>		
2 intonations non perçues (descendante en 1 syllabe + descendante en 4 syllabes)	3 intonations non perçues (descendante en 3 syllabes + montante en 4 et 2 syllabes)	
<b>&gt; compétence en compréhension orale : exercice 2</b>		
6 / 10 5 informations perçues, 2 partiellement perçues, 1 mal perçue et 2 non perçues	5 / 10 4 informations perçues, 2 partiellement perçues et 4 mal perçues	
Test 1	<b>PRODUCTION</b>	Test 2
<b>&gt; compétence en répétition immédiate (prosodie) : exercice 3.1</b>		
- 7 courbes mélodiques fidèles - 3 courbes problématiques : impératif, impératif exclamatif, ironie	- 10 courbes mélodiques fidèles	
<b>&gt; compétence en répétition à court terme (mémorisation, prosodie) : exercice 3.2</b>		
- 1 groupe rythmique répété : n°6 - 1 groupe partiellement répété : n°7 - 5 groupes oubliés	- 0 groupe rythmique répété - 2 groupes partiellement répétés : n°4, 7 - 5 groupes oubliés	
<b>&gt; compétence en lecture/écrit oralisé (prosodie, phonologie, phonie-graphie) : exercice 4</b>		
- 3 erreurs de rythme, 5 erreurs d'accent, 10 erreurs d'intonation, 18 erreurs phoniques	- 3 erreurs de rythme, 4 erreurs d'accent, 6 erreurs d'intonation, 13 erreurs phoniques	
/sa.ju.3e/lø.kã.3ã.vje/3ø.ve.a.vwab/di.zwi. tã//pu.fe.te.sa/3ø.fe.yn.fɛt/a.paɁ.ti/dø.vẽ/te /sam.di.swa/dã.vo.tɁ.nu.vɛl/me.zõ//ɛs.kø. ty.pø.vø.niɁ/e//ɛs.kø.ty.pø/a.pøɁ.te/ẽ.ga.to// vwa.si/ma.nu.vɛl/a.dɛs//twa.bu/a.bi.s.to/ka. Ɂã.tø.nuf/mi/ã.3e//a.sam.di//va.ne.sa//	/sa.ju.3ɛ//lø.tɁãt.3ã.vje/3ø.ve.a.vwab/dis/wi/ tã//puɁ.fe.te.sa/3ø.fe.yn.fɛt/a.paɁ.tiɁ/dø.vẽ. tœz/sam.di.swaɁ/dã.no.tɁ.nu.vɛl/me.sõ// ɛs.kø.ty.pø.vø.niɁ/e//ɛs.kø.ty.pø/a.pøɁ.te/ẽ. ga.to//vwa.si/ma.nu.vɛl/a.dɛs//twa/bu/a.bi s.tɁt/ka.tɁø/nœf/ze.Ɂø.ze.Ɂø.ze.Ɂø/an.d3œ// a.sam.di//va.ne.sa//	
<b>&gt; compétence en production orale continue (oral spontané) : exercice 5.1</b>		
- 7 phrases sur 40 s de parole (71 syllabes) - 10,14 syllabes/phrased en moyenne - débit = 1,77 syllabes/s	- 7 phrases sur 35 s de parole (58 syllabes) - 8,28 syllabes/phrased en moyenne - débit = 1,66 syllabes/s	
<b>&gt; compétence en interaction orale (oral spontané) : exercice 5.2</b>		
- q.1 : partiellement répondu (mots) - q.2 : bien répondu (phrase) - q.3 : pas répondu/pas compris	- q.1 : bien répondu (phrase) - q.2 : bien répondu (phrase) - q.3 : partiellement répondu (phrase)	

<b>Apprenant 6 (homme, 23 ans)</b> 2 absences (séances 3 et 7)		
Test 1	PERCEPTION	Test 2
<b>&gt; compétence phonologique :</b>		
<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 1 discrimination problématique : [ø]-[œ]	<b>&gt;&gt; exercice 1.1 :</b> - 4 discriminations problématiques : [y]-[u], [i]-[j], [e]-[ɛ], [o]-[ø] - 1 progression et 4 régressions	
<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 8 sons très problématiques : [ɛ̃], [ã], [ø], [œ], [s], [z], [ʒ], [ʁ] - 4 sons problématiques : [y], [ɥ], [w], [ʃ] - 2 sons maîtrisés : [j], [ø]	<b>&gt;&gt; exercice 1.2 :</b> - 11 sons très problématiques : [ɥ], [w], [ɛ̃], [ã], [ø], [ø], [œ], [s], [z], [ʒ], [ʁ] - 2 sons problématiques : [y], [ʃ] - 1 son maîtrisé : [j]	
<b>&gt; compétence prosodique : exercice 1.3</b>		
8 intonations perçues		8 intonations perçues
<b>&gt; compétence en compréhension orale : exercice 2</b>		
7,5 / 10 7 informations perçues, 1 partiellement perçue et 2 mal perçues		8,5 / 10 8 informations perçues, 1 partiellement perçue et 1 mal perçue
Test 1	PRODUCTION	Test 2
<b>&gt; compétence en répétition immédiate (prosodie) : exercice 3.1</b>		
- 7 courbes mélodiques fidèles - 3 courbes problématiques : surprise, impératif, ironie		- 10 courbes mélodiques fidèles
<b>&gt; compétence en répétition à court terme (mémorisation, prosodie) : exercice 3.2</b>		
- 1 groupe rythmique répété : n°7 - 1 groupe partiellement répété : n°4 - 5 groupes oubliés		- 1 groupe rythmique répété : n°7 - 1 groupe partiellement répété : n°4 - 5 groupes oubliés
<b>&gt; compétence en lecture/écrit oralisé (prosodie, phonologie, phonie-graphie) : exercice 4</b>		
- 4 erreurs de rythme, 13 erreurs d'accent, 18 erreurs d'intonation, 19 erreurs phoniques  /sa.lu/3at//lø/kɛ̃/3ã.vje//3ø.ve.a.vwɑ̃//di. zʃi.tã//puʁ.fɛ.tø.sa/3ø.fɛ.yn.fɛt/a.paʁ.ti/dø. vɛ̃.tœ/sa.mø.di.swa/dã.no.tʁø.nu.vɛl.me.zø/ /ɛs.kø/ty.pø/vø.niʁ//ɛs.kø/ty.pø/a.pø.te/yn .ga.to//vwa.si/ma.nu.vɛl/a.dʁɛt//tʁwa//by.a.a. bi.tot/ka.ʁã/nœp//tʁwa/ze.bo.ze.bo.ze.bo/a. 3ø/ã.3œ/a.sa.mø.di//va.nɛ.sa//		- 1 erreur de rythme, 11 erreurs d'accent, 14 erreurs d'intonation, 10 erreurs phoniques - 1 groupe rythmique oublié  /sa.ly.3at//lø.kɛ̃z.3ã.vje/3ø.ve.a.vwɑ̃//di.zʃi .tã//puʁ.fɛ.tø.sa/3ø.fɛ/yn.fɛt/a.paʁ.ti/dø.vɛ̃. tœʁ/sa.mø.di.swa//dã.no.tʁø.nu.vɛl.me.zø// ɛs.kø/ty.pø/vø.niʁ//ɛs.kø/ty.pø/a.pø.te/yn. ga.to//vwa.si/ma.nu.vɛl/a.dʁɛt//tʁwa//by.a.ʁ i.tot//ka.tʁø.vɛ̃.nœf/mil//ã.3œ/a.sam.di//va.n e.sa//
<b>&gt; compétence en production orale continue (oral spontané) : exercice 5.1</b>		
- 5 phrases sur 41 s de parole (81 syllabes) - 16,20 syllabes/phrasede moyenne - débit = 1,97 syllabes/s		- 6 phrases sur 56 s de parole (79 syllabes) - 13,17 syllabes/phrasede moyenne - débit = 1,41 syllabes/s
<b>&gt; compétence en interaction orale (oral spontané) : exercice 5.2</b>		
- q.1 : bien répondu (phrase) - q.2 : bien répondu (phrase) - q.3 : pas répondu/pas compris (phrase)		- q.1 : mal répondu/mal compris (phrase) - q.2 : bien répondu (phrase) - q.3 : bien répondu (phrase)

Apprenant S (femme, 28 ans) classe générale Taxi		
Test 1	PERCEPTION	Test 2
> <i>compétence phonologique</i> :		
<p>&gt;&gt; <b>exercice 1.1</b> :</p> <p>- 4 discriminations problématiques : [y]-[u], [e]-[ɛ], [ɛ]-[a], [g]-[k]</p> <p>&gt;&gt; <b>exercice 1.2</b> :</p> <p>- 14 sons très problématiques : [y], [ɥ], [ij], [w], [ɛ̃], [ã], [ø], [œ], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [k]</p> <p>- 0 sons problématiques</p> <p>- 0 sons maîtrisés</p>	<p>&gt;&gt; <b>exercice 1.1</b> :</p> <p>- 3 discriminations problématiques : [i]-[j], [e]-[ɛ], [ø]-[œ]</p> <p>- 2 progressions et 2 régressions</p> <p>&gt;&gt; <b>exercice 1.2</b> :</p> <p>- 3 sons très problématiques : [ɛ̃], [ø], [œ]</p> <p>- 5 sons problématiques : [ɥ], [ø], [z], [ʃ], [k]</p> <p>- 6 sons maîtrisés : [y], [ij], [w], [ã], [s], [ʒ]</p>	
> <i>compétence prosodique</i> : <b>exercice 1.3</b>		
8 intonations perçues		8 intonations perçues
> <i>compétence en compréhension orale</i> : <b>exercice 2</b>		
3,5 / 10 3 informations perçues, 1 partiellement perçue, 3 mal perçues et 3 non perçues		7 / 10 - 7 informations perçues, 2 mal perçues et 1 non perçue
Test 1	PRODUCTION	Test 2
> <i>compétence en répétition immédiate (prosodie)</i> : <b>exercice 3.1</b>		
- 7 courbes mélodiques fidèles - 3 courbes problématiques : surprise, impératif, impératif exclamatif		- 10 courbes mélodiques fidèles
> <i>compétence en répétition à court terme (mémorisation, prosodie)</i> : <b>exercice 3.2</b>		
- 1 groupe rythmique répété : n°2 - 1 groupe partiellement répété : n°1 - 5 groupes oubliés		- 2 groupes rythmiques répétés : n°1, 2 - 5 groupes oubliés
> <i>compétence en lecture/écrit oralisé (prosodie, phonologie, phonie-graphie)</i> : <b>exercice 4</b>		
- 4 erreurs de rythme, 5 erreurs d'accent, 11 erreurs d'intonation, 18 erreurs phoniques		- 7 erreurs de rythme, 12 erreurs d'accent, 18 erreurs d'intonation, 12 erreurs phoniques
/sa.ly.3ɛd//lø//kɛ̃z//zã.vje//zø.ve.a.vwa/di.zɥi.tã//pu.fe.te.sa//zø.fe/yn.fɛt/a.paɰ.tiɰ/dø.vɛ̃.tœ//sam.di.swa/dã̃s.notɰ.nu.vɛl.me.sõ//ɛs.kø/ty.pø.vø.niɰ//e/ɛs.kø/ty.pø/a.pɔɰ.te/ẽ.ga.to//vwa.si.ma.nu.vo/nu.vɛl/na.dɛs//tɰwa/ɰu/a.ɰis.to//ka.ɰã.nœf//mij//ã.gœs/a.sam.di/ve.ne.sa//		/sa.ly.3ɛ//lø//kɛ̃z//zã.vjœ//zø.ve/a.vwaɰ/di.zɥi.tã//puɰ//fe.te.sa//zø.fe/yn.fɛt/a.pa.tiɰ/dø.vɛ̃.tœ//sam.di.swa/dã̃/notɰ.nu.vɛl.me.zõ//ɛs.kø.ty.pø.vø.niɰ//e/ɛs.kø/ty.pø.a.pɔ.te/ẽ.ga.to//vwa.si.ma.nu.vɛl/na.dɛs//tɰwa/ɰu/a.ɰis.to//ka.ɰã/nœf//mil//ã.3e/a.sam.di/va.ne.sa//
> <i>compétence en production orale continue (oral spontané)</i> : <b>exercice 5.1</b>		
- 7 phrases sur 44 s de parole (68 syllabes) - 9,71 syllabes/phrased en moyenne - débit = 1,54 syllabes/s		- 5 phrases sur 39 s de parole (60 syllabes) - 12,00 syllabes/phrased en moyenne - débit = 1,54 syllabes/s
> <i>compétence en interaction orale (oral spontané)</i> : <b>exercice 5.2</b>		
- q.1 : pas répondu/pas compris - q.2 : pas répondu/pas compris - q.3 : bien répondu (phrase)		- q.1 : pas répondu/pas compris - q.2 : bien répondu (phrase) - q.3 : bien répondu (phrase)

# Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire .....	5
Introduction.....	6
<b>PARTIE 1 - CARACTERISTIQUES DU CONTEXTE ET ENJEUX DIDACTIQUES.....</b>	<b>9</b>
CHAPITRE 1. PRESENTATION DU TERRAIN DE STAGE .....	10
1. Le français et son enseignement au Vietnam, aujourd'hui.....	10
1.1. Le français au Vietnam aujourd'hui : une langue en retrait .....	10
1.2. Une offre conséquente et diversifiée de dispositifs pour le fle au Vietnam.....	11
2. L'Idecap.....	12
2.1. Présentation générale .....	12
2.2. Un institut au fonctionnement singulier.....	13
3. Le public de l'Idecap.....	15
3.1. Un public à deux composantes antagoniques .....	15
3.2. Un public de langue maternelle vietnamienne .....	17
3.3. Un profil récurrent de l'apprenant vietnamien .....	18
CHAPITRE 2. UNE COMMANDE, UNE DEMARCHE ET UN INTERET SCIENTIFIQUE.....	20
1. La commande de stage.....	20
1.1. Le constat et la commande de la coordination pédagogique.....	20
1.2. Analyse de la commande et des attentes générales.....	21
1.3. Formulation des objectifs généraux et pédagogiques .....	22
1.4. Les contraintes à anticiper en connaissance du contexte .....	23
2. Mise en place de la démarche ingénierique .....	24
2.1. Principes de la démarche ingénierique retenue .....	24
2.2. Mise en place du plan d'action, compte tenu du contexte .....	26
3. Intérêt scientifique de la démarche ingénierique adoptée .....	27
3.1. Questionnements, problématique et hypothèse de travail.....	27
3.2. Le choix de la méthodologie de recueil de données .....	28
<b>PARTIE 2 - ÉTAT DE L'ART SUR LA PROSODIE ET SES APPLICATIONS</b>	
<b>INGENIERIQUES.....</b>	<b>31</b>
CHAPITRE 3. LA PROSODIE ET SON ENSEIGNEMENT.....	32
1. La prosodie des langues vivantes.....	32
1.1. Caractéristiques et composantes de la prosodie.....	32
1.2. La prosodie comme moyen de différencier les langues.....	34
1.3. Prosodie et musicalité de la parole.....	37
1.4. L'importance de la prosodie dans l'apprentissage des langues étrangères .....	38
2. La prosodie dans l'enseignement-apprentissage du français : rétrospective historique .....	40
2.1. Du XVIII <sup>ème</sup> au XIX <sup>ème</sup> siècle : une opportunité manquée .....	40
2.2. Du XX <sup>ème</sup> siècle à aujourd'hui : la prosodie, marginale et résistante .....	41
2.3. XXI <sup>ème</sup> siècle : une approche musicale en marche ? .....	43
CHAPITRE 4. COMMENT INCLURE LA PROSODIE AU CŒUR D'UN PROGRAMME DE PHONETIQUE ? .....	45
1. Quelques principes forts pour donner libre cours à la prosodie.....	45
1.1. Une approche globale de la langue .....	45
1.2. Une variation dans les documents supports utilisés.....	46
1.3. Un rythme avant tout.....	47
1.4. Une kinésie accompagnante.....	48
2. Application des principes au dispositif de remédiation .....	50
2.1. Quelle progression type pour une séance ? .....	50
2.2. Des activités de perception à la « silhouette sonore ».....	52
2.3. Des activités d'appropriation au « tableau prosodique ».....	54

2.4. Des activités de production aux « personnes rythmiques » .....	57
2.5. Des activités en distanciel.....	59
<b>PARTIE 3 - MISE EN PLACE DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL ET ANALYSE DES PERFORMANCES.....</b>	<b>63</b>
CHAPITRE 5. COMMENT MESURER UN ECART EN PERFORMANCE ORALE ? .....	64
1. Méthode de protocole expérimental et de test.....	64
1.1. Principes généraux de la méthode retenue .....	64
1.2. Méthode de mesure de la compétence en prosodie .....	64
1.3. Méthode de mesure des compétences en phonologie et phonie-graphie .....	65
1.4. Méthode de mesure des compétences orales générales.....	66
1.5. Autres choix effectués.....	67
2. Mise en œuvre effective de l'ensemble du dispositif .....	68
2.1. Le public d'apprenants.....	68
2.2. Déroulement des tests d'entrée et de sortie .....	69
2.3. Déroulement de l'atelier d'entraînement phonétique.....	70
CHAPITRE 6. ANALYSE DES PERFORMANCES ET BILAN SUR LA PROSODIE .....	72
1. Analyse des performances du groupe homogène.....	72
1.1. Analyse des performances du groupe en prosodie .....	72
1.1.1. Démarche de mesure de la compétence prosodique.....	72
1.1.2. Rythme et débit.....	73
1.1.3. Accent.....	73
1.1.4. Intonation.....	73
1.1.5. Bilan général en compétence prosodique .....	74
1.2. Analyse des performances du groupe en phonie.....	74
1.2.1. Démarche de mesure de la compétence phonique.....	74
1.2.2. Perception phonologique .....	75
1.2.3. Orthoépie .....	75
1.2.4. Bilan général en compétence phonique .....	76
1.3. Analyse des performances du groupe en oral général.....	76
1.3.1. Démarche de mesure de la compétence orale générale .....	76
1.3.2. Compréhension orale.....	77
1.3.3. Production orale (en continu et en interaction) .....	77
1.3.4. Bilan général en compétence orale générale .....	78
2. Analyse comparative de deux apprenants de classes différentes .....	78
2.1. Sélection de deux apprenants comparables.....	78
2.2. Comparaison de l'évolution en performance prosodique .....	79
2.3. Comparaison de l'évolution en performance phonique.....	80
2.4. Comparaison de l'évolution en performance orale générale .....	81
3. Bilan final sur l'efficacité de la prosodie dans un dispositif.....	82
Conclusion .....	84
Bibliographie & sitographie.....	87
Glossaire .....	91
Sigles et abréviations utilisés.....	93
Conventions orthographiques et symboliques .....	94
Table des illustrations .....	95
Table des annexes .....	96
Table des matières .....	109
 Dispositif de remédiation conçu - Livre de l'enseignant de l'atelier d'entraînement phonétique de l'Idecaf, niveau 1 (CECRL A1) .....	 volume 2

**MOTS-CLÉS** : prosodie, phonétique, FLE, Vietnam, intonation

## **RÉSUMÉ**

Ce mémoire a pour principale finalité d'examiner le potentiel d'une approche essentiellement prosodique dans l'enseignement-apprentissage de la phonétique du français langue étrangère à des apprenants vietnamiens adultes de niveau A1. L'enjeu de cet examen est, en cas de succès, de contribuer à une prise en compte générale de la prosodie dans l'enseignement-apprentissage du FLE, d'abord en contexte vietnamien. Afin de mesurer l'éventuel succès d'une telle approche, l'étude répond à terme à la question : la prosodie peut-elle être au cœur de l'enseignement de la phonétique du FLE à un public vietnamien adulte de niveau A1 ? Au travers de la réponse à cette question, une analyse du contexte actuel de l'enseignement du FLE au Vietnam sera proposée, suivie d'un panorama des recherches en prosodie jusqu'à l'heure actuelle, de l'analyse de la conception d'un dispositif de remédiation avec approche prosodique et finalement de l'analyse des performances en phonétique ainsi qu'en oral général d'un groupe homogène d'apprenants vietnamiens ayant suivi le dispositif conçu.

**KEYWORDS** : prosody, phonetics, French as a foreign language, Vietnam, intonation

## **ABSTRACT**

The main goal of this Master thesis is to examine the potential of a prosody-centered method in the teaching of French phonetics to adult Vietnamese learners with a A1 level in French. What is at stake, if the method is successful, is to be able to contribute to a global consideration of prosody in the teaching of French as a foreign language, in a Vietnamese context first of all. In order to measure the prospective success of such a method, this study answers in the end the question : could prosody be in the heart of the teaching of French phonetics to an adult Vietnamese audience with a A1 level ? Through the process of answering that question, an analysis of the current context of the teaching of French in Vietnam will be offered, followed by an overview of researches in prosody until the present time, the analysis of the design of a remediation device with a prosodic method and finally the analysis of the performances, in both phonetics and general oral, of a homogeneous group of Vietnamese learners who learned with the designed device.