

Des exercices de voix chantée pour une approche multimodale de l'enseignement de la prosodie en classe de FLE

Véronique Uvietta Blanc

▶ **To cite this version:**

Véronique Uvietta Blanc. Des exercices de voix chantée pour une approche multimodale de l'enseignement de la prosodie en classe de FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02194236

HAL Id: dumas-02194236

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02194236

Submitted on 26 Aug 2019

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.

Des exercices de voix chantée pour une approche multimodale de l'enseignement de la prosodie en classe de FLE

UVIETTA
BLANC
Véronique

Sous la direction de Laura ABOU-HAIDAR

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC – Langage, lettres et arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 – Didactique de langues – 18 crédits

Parcours : FLES (FC)

Année universitaire 2018-2019

Des exercices de voix chantée pour une approche multimodale de l'enseignement de la prosodie en classe de FLE

UVIETTA
BLANC
Véronique

Sous la direction de Laura ABOU-HAIDAR

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC – Langage, lettres et arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 – Didactique de langues – 18 crédits

Parcours : FLES (FC)

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à remercier toute l'équipe enseignante du Master FLES pour cette année et tout particulièrement ma directrice de mémoire, Laura Abou-Haidar qui, au cours de ce long processus qu'est la rédaction d'un mémoire, a su trouver les mots pour me rassurer et me transmettre l'énergie et l'assurance nécessaires qui me faisaient parfois cruellement défaut. J'adresse également mes remerciements aux étudiants de l'Université de Mélitopol, qui ont eu la gentillesse de se prêter au jeu - aux jeux - que je leur proposais, ainsi qu'à Margaryta, la professeure de français, qui a veillé sur moi comme une mère poule pendant mon séjour en Ukraine. Un grand merci aussi à Josie, qui m'a fait découvrir l'association FLEFU et qui m'a « manu militari » embarquée dans l'aventure des cours de FLE à Mélitopol. Je n'oublie pas mes camarades de la formation continue, qui ont partagé mes doutes, ainsi que les « petits jeunes » de Master 1, pleins de fraîcheur, avec lesquels nous avons échangé et parfois chanté aussi... Merci à Caroline et Jean-Michel, qui m'ont aidée pour toutes les questions de bureautique, et à Jean-Noël, pour les parenthèses musicales qui m'ont permis de m'aérer. Mais c'est à mes enfants et mon mari que j'adresse des remerciements tous particuliers. Merci à eux de m'avoir supportée, encouragée, soutenue, dans des moments où plus rien ne comptait que le mémoire. Merci à eux pour leur extrême patience.

A Annette,

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

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 : ...BLANC...épouse...LIVIETA.....

PRENOM :...Véronique.....

DATE : ...27/06/2019..... SIGNATURE :

[redacted]

Sommaire

Remerciements *3*

Sommaire *5*

Introduction *8*

PARTIE 1 Présentation du contexte et problématique *10*

1 La fédération France Ukraine *11*

1.1 La branche humanitaire **11**

1.2 La branche coopération : la FLEFU (Français Langue Etrangère France Ukraine) **11**

2 Le stage *13*

2.1 L'Université **13**

2.2 La mission, les attentes **13**

2.3 Les conditions **14**

3 Le public *15*

3.1 Profil des étudiants **15**

3.2 Les langues en présence **15**

4 La problématique *18*

4.1 Questionnement initial **18**

4.2 Elaboration de la problématique **21**

PARTIE 2 ..... *22*

Ancrage théorique : parole et musique *22*

1 La phonétique *23*

1.1 Les sons **23**

1.2 La voix **24**

2 Phonétique et phonologie *26*

2.1 La dimension segmentale **26**

2.2 La dimension suprasegmentale **27**

3 Phonétique et didactique *28*

3.1 La prosodie **28**

3.2 Liens entre la prosodie et les autres aspects de la langue orale **33**

3.3 Les fonctions de la prosodie **35**

4 Apprentissages et enseignement de la prosodie *37*

4.1 La place du corps **38**

4.2 Corps et identité 39

5 La phonétique en classe de FLE 40

5.1 Place de la phonétique dans le CECRL (2001) 40

5.2 Des raisons de restreindre les enseignements phonétiques 44

5.3 Des raisons de développer les enseignements phonétiques 47

6 Les méthodes d'enseignement de la phonétique 50

6.1 Les différents courants 51

6.2 Les manuels et les pratiques pédagogiques 52

7 Musique et langage 53

7.1 Les liens unissant musique et langage 53

7.2 Parole/Paroles et musique 55

7.3 Lier les apprentissages en L2 et la musique 56

PARTIE 3 59

Protocole d'expérimentation : travailler la prosodie 59

Une séquence d'enseignement entre musique et prosodie 59

1 Les données de départ 60

1.1 Enseigner le français à un public russophone : les difficultés rencontrées 60

1.2 Recueil et présentation des données 61

1.3 Analyse 63

2 La démarche pédagogique envisagée 72

2.1 Les séances envisagées 73

2.2 La réalité du terrain : Les écarts entre programmation et mise en place 80

2.3 Bilan de la démarche/ retour sur la problématique 86

3 Analyse du dispositif 90

3.1 Les points positifs : 90

3.2 Les points faibles 91

3.3 Améliorations et perspectives 92

Conclusion 94

Bibliographie 96

Sitographie 100

Table des annexes 101

Introduction

Professeure des écoles depuis près de 30 ans, j'ai enseigné à des élèves âgés de 3 à 11 ans. Le hasard m'a souvent conduite à pratiquer dans des niveaux charnières que sont la classe de petite section et le cours préparatoire. Ces deux niveaux de classe ont la particularité d'être des portes d'entrée dans les apprentissages langagiers : langue orale pour la petite section, langue écrite pour le CP. Cette année, par le biais du Master de Didactique des langues option Français langue étrangère, j'ai été amenée à intervenir en qualité d'enseignante de FLE, que ce soit dans le cadre du dispositif Co-formER Rusf (mis en place par Charlotte Dejean pour permettre à un public de jeunes migrants d'acquérir le niveau de français nécessaire à une reprise d'études universitaires), ou pour une mission de coopération pour la Fédération des échanges France-Ukraine. Ces interventions m'ont confrontée à une nouvelle approche de la langue : le français langue étrangère.

Par ailleurs, choriste et instrumentiste dans ma vie personnelle, j'ai toujours porté un vif intérêt à la musique. L'oralité a toujours été une porte d'entrée dans mon apprentissage personnel des langues étrangères, mais a également occupé une place particulière dans le cadre de mes missions d'enseignante. C'est sans doute la raison pour laquelle j'ai très vite utilisé le support musical pour les apprentissages linguistiques. Cette spécificité de mon agir professoral m'a semblé, dès le début de ma formation, être transférable aux enseignements du FLE.

En cours d'année, j'ai fait la connaissance de Josie Annequin, présidente de l'association FLEFU (Français Langue Etrangère Fédération France Ukraine) membre de la Fédération des échanges France-Ukraine (FEFU). Elle m'a proposé d'intervenir comme professeure de FLE dans un stage de deux semaines à l'Université d'Etat de Mélitopol (Ukraine), dans le cadre d'une mission de coopération entre la France et l'Ukraine. Ce stage avait pour objectif de préparer les étudiants ukrainiens à leur séjour en France, en leur faisant acquérir les compétences linguistiques nécessaires qui leur permettraient d'interagir avec leurs employeurs. L'accent devant être mis sur l'oral, j'ai immédiatement pensé aux enseignements phonétiques. Les apprentissages et compétences prosodiques ont retenu toute mon attention pour deux raisons : cet aspect de la phonétique est encore assez peu exploré en classe de FLE et il permet, par sa nature, de construire un enseignement faisant intervenir la musique.

Dotée d'une conscience corporelle des sonorités des langues par mon vécu de musicienne et de chanteuse et m'interrogeant sur la supposition qu'un apprenant doté d'une oreille éduquée sera plus performant dans l'apprentissage de l'oral d'une langue étrangère, j'ai fait le choix de

consacrer une partie des enseignements du FLE auprès des étudiants ukrainiens aux compétences prosodiques. Souhaitant proposer des activités d'éducation auditive, j'ai choisi d'utiliser la chanson comme élément inducteur. Je me suis alors interrogée sur les modalités d'utilisation de ce support. De nombreuses questions ont émergé, qui m'ont conduite à une interrogation globale :

En quoi une approche multimodale issue des exercices de voix chantée permet-elle de mieux appréhender la prosodie du français dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE ?

Dans le processus de réponse à cette question, j'ai émis les hypothèses suivantes :

- Les compétences acquises en voix chantée seront transférables en voix parlée.
- L'approche sensorielle multimodale (convoquant plusieurs sens) des phénomènes prosodiques, opérée par des exercices de chant, sera suffisante et ne nécessitera pas un passage par une dimension cognitive.
- La mise en corps des phénomènes prosodiques de la langue (sa musicalité) favorisera tant la production que la compréhension orale.

L'objectif de cette étude sera de voir si ces hypothèses se vérifient. Pour cela, je présenterai, dans une première partie, le contexte du stage et les missions qui m'ont été confiées. Je reviendrai sur la notion de phonétique, et plus particulièrement sur la didactique de cette discipline. Je m'emploierai, dans une seconde partie, à définir le concept de prosodie et m'attacherai à présenter comment elle est appréhendée en classe de FLE. Puis je m'appuierai sur les écrits des différents chercheurs qui se sont interrogés sur les liens existants entre musique et prosodie, et verrai comment ils ont décliné les résultats de leurs recherches en termes de didactique.

Dans une troisième partie enfin, j'exposerai les séances d'enseignement /apprentissage articulées autour des chansons mises en place pendant les deux semaines de stage en Ukraine. Je montrerai à partir de quels éléments elles ont été préparées, et quelles formes elles ont revêtu. Puis je ~~à~~ procèderai à une analyse d'une part des séances d'enseignement/apprentissage, d'autre part du dispositif mis en œuvre. Cela m'amènera à constater que mes hypothèses de départ n'ont pu être que partiellement validées : le sujet est loin d'être clôturé et il ouvre de nouveaux questionnements.

PARTIE 1
Présentation du contexte et problématique

1 La fédération France Ukraine

La FEFU, Fédération des Echanges France Ukraine, apporte son aide depuis 1992 aux enfants Ukrainiens victimes de la catastrophe de Tchernobyl de 1986. A la suite de ce drame, de nombreux enfants s'étaient retrouvés sans famille et placés par la justice dans des écoles-internats ou des orphelinats. La fédération est un groupement d'associations qui œuvrent dans différents domaines et propose des actions en direction de ces enfants. Elle comporte deux branches : la branche humanitaire et la branche coopération.

1.1 La branche humanitaire

La FEFU, organisation humanitaire a mis en place, depuis sa création, différents types d'actions :

- Les accueils en famille : plus de 300 enfants sont invités à séjourner en France dans des familles d'accueil pour des durées de un à trois mois. Une soixantaine d'entre eux refont un séjour de trois semaines à Noël. Ces accueils peuvent aboutir à des parrainages : les enfants seront suivis et aidés par leur famille d'accueil jusqu'à leur majorité.
- Des actions de parrainage : certaines familles d'accueil adhérentes de la FEFU prennent en charge des frais tels que les pensions de certains enfants, les frais de scolarité universitaire etc…
- Une assistance médicale : elle se pratique par le biais des internats et propose des prises en charge financières telles que les achats de lunettes, des soins, des médicaments prescrits, ainsi que les frais d'intervention chirurgicale. Toutes les actions médicales s'appuient sur les prescriptions des médecins locaux.
- Le financement de travaux : afin d'améliorer les conditions de vie des enfants nécessiteux, la FEFU finance des travaux de réaménagement et de réhabilitation des établissements d'accueil du type orphelinats ou école-internats.

1.2 La branche coopération : la FLEFU (Français Langue Etrangère France Ukraine)

Cette association, adhérente de la FEFU, s'est constituée en 2014 à Bourg d'Oisans, en Isère, prenant la suite du secteur de formation de l'association « Echanges Lorraine Ukraine ». Elle est composée de formateurs issus de différentes régions françaises et son siège social est aujourd'hui basé en Savoie (Saint-Sulpice). Elle intervient pour la formation au FLE des professeurs et étudiants d'Universités, localisées dans différentes régions du pays. Elle met à disposition des professeurs de FLE et organise leurs interventions dans les différentes universités concernées. Les cours, qui doivent être compris comme un mode d'enseignement dans des situations réelles, doivent amener les étudiants à un niveau de français qui leur permettra d'interagir lors de leur stage en France. Trois types de stages leurs sont offerts :

- Niveau 1 : stages de découverte de 2 ou 3 mois dans des exploitations françaises avec un accueil dans la famille des exploitants.
- Niveau 2 : stages en immersion dans un centre de gestion, un cabinet comptable, une coopérative…en lien avec le milieu agricole.
- Niveau 3 : stages de perfectionnement dans un établissement supérieur agricole, une école d'ingénieurs ou tout autre cursus de troisième cycle.

La branche coopération vise également à promouvoir la francophonie et les échanges culturels par :

- Une aide à la formation linguistique et économique,
- Des formations post-universitaires en France pour les futurs cadres,
- Des échanges scolaires et culturels.

Ces cours de FLE ont lieu en Ukraine, entre les mois de mars et mai. Les étudiants commencent généralement leur stage en France au mois de juin /juillet. C'est dans ce contexte que j'ai été chargée d'assurer deux semaines de cours de FLE auprès d'étudiants de l'Université Agrotechnologique de Tavria basée à Mélitopol.

Des actions conjointes aux deux branches peuvent également être citées : elles sont du type échanges culturels et création de comités de jumelage entre villes françaises et ukrainiennes et portées par la FEFU. Ces actions consistent à promouvoir la culture et les arts ukrainiens par le biais d'organisation de spectacles, d'expositions… et de proposer des voyages et des correspondances entre les deux pays.

2 Le stage

2.1 L'Université

L'Université Agrotechnologique de Tavria est l'une des deux universités de Mélitopol, ville ukrainienne située à une soixantaine de kilomètres au nord de la mer d'Azov, et à environ 600 kilomètres au sud de Kiev. Cette ville compte environ 156000 habitants. Elle fait partie de l'oblast de Zapporijjia et a été un important centre de commerce jusqu'à la fin du XIXème siècle. Elle est réputée aujourd'hui pour sa production de miel et de cerises. Plus de 100 nationalités et groupes ethniques y vivent ensemble en paix depuis plus d'un siècle. Mélitopol porte avec fierté le titre de « capitale de l'Ukraine interculturelle ».
Deux universités d'état sont établies à Mélitopol. Elles regroupent plus de 10 000 étudiants : une université pédagogique, et l'université agrotechnologique dans laquelle j'ai exercé pendant deux semaines. Cette dernière a été fondée en 1874. Elle propose des cours et des programmes menant à des diplômes d'enseignement supérieur officiellement reconnus, tels que des diplômes de licence, de maîtrise et de doctorat dans plusieurs domaines d'études, dont les sciences sociales, l'ingénierie et les technologies scientifiques.

2.2 La mission, les attentes

Ma mission a consisté à dispenser deux semaines de cours de FLE, sous forme de stage intensif, à un groupe d'étudiants. La demande a été formulée par la FEFU en termes d'objectif, d'organisation et contenu.[1]

- Objectif : soutien à l'enseignement du français en préparation de séjours ou de stages professionnels en France.

- Organisation et contenu : cette formation sera intensive et à plein temps, les participants étant dispensés de toute autre obligation pendant les 10 jours de la formation. Elle concernera environ 20 étudiants, présélectionnés pour un stage pratique en France en 2019. Elle sera obligatoire pour les étudiants devant effectuer ce stage en France. Une professeure de français de

[1] Fiche de mission en annexe 1

l'Université sera impliquée dans l'organisation et la pédagogie et participera à la formation. Celle-ci sera linguistique et comportera des informations sur le mode de vie en France et la civilisation française, la francophonie, la construction européenne, une aide à la rédaction d'une demande de stage et d'un CV, et une explication de la convention de stage et des documents annexes.

Dans les faits, il a surtout été question de préparer les étudiants à interagir oralement, soit pour être en mesure de communiquer avec la famille d'accueil, soit pour pouvoir comprendre les consignes professionnelles. Il m'a donc fallu mettre en place des séquences relevant de l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (apporter du lexique spécifique aux domaines de l'agriculture et de la restauration), mais également concevoir des unités didactiques davantage axées sur la culture française, et basées sur l'oral. Le volet rédaction a été beaucoup moins travaillé. Etudiants et professeure souhaitaient profiter de ma présence avant tout pour travailler l'oral en s'exposant à la parole d'un « natif ».

2.3 Les conditions

Le stage s'est déroulé du 15 au 26 avril 2019, soit sur deux semaines. Les cours avaient lieu tous les matins, de 8h00 à 13h35, avec deux pauses : une pause de dix minutes de 9h35 à 9h45, et une pause de quarante minutes de 11h20 à midi, pour une durée totale des enseignements de quarante-sept heures trente.

Dans la lettre de mission, il était question d'un groupe d'une vingtaine d'étudiants, allant du niveau A1 au niveau B2, auxquels j'ai remis, à l'issue de la formation, une attestation de participation co-signée par l'Université avec une appréciation sur le niveau de français et la motivation de chacun.

Dans les faits, j'ai reçu en cours une quinzaine d'étudiants des niveaux faux débutants à B2, qui ont fréquenté le cours de manière très aléatoire. Contrairement à ce qui était indiqué dans la lettre de mission, les étudiants n'étaient pas dispensés de toute autre obligation puisque la plupart avaient des examens à passer. Les plus assidus ont donc assisté à une quarantaine d'heures de cours. Pour les autres, le volume horaire s'est situé entre une heure trente et une vingtaine d'heures. Par ailleurs, les allées et venues étaient irrégulières et imprévisibles. Je ne savais pas forcément en arrivant en cours combien d'étudiants seraient présent, et lesquels. J'ai

donc dû rapidement préparer des cours autonomes, c'est-à-dire organiser les journées en séances de 1h35 indépendantes les unes des autres, et auxquelles les étudiants pouvaient se raccrocher, quelle que soit leur assiduité aux cours précédents.

Sur le plan matériel, les cours ont eu lieu dans la salle de classe de français, à la chaire des langues étrangères. Les bureaux des élèves et les bancs étaient difficiles à déplacer, compliquant la mise en place d'une pédagogie interactionnelle (qui aurait nécessité une organisation en îlots), et induisant une pédagogie plutôt frontale (qui semble être la norme en Ukraine).

Je disposais d'un tableau noir, d'un lecteur de CD et d'un vidéoprojecteur relié à un ordinateur fixe connecté (pas toujours régulièrement), à internet. J'avais également à disposition des manuels de FLE : 5 manuels Alter Ego A1 et de 3 manuels Campus. Le nombre de photocopies était restreint.

3 Le public

3.1 Profil des étudiants

J'ai accueilli au total 16 étudiants, âgée de 17 à 21 ans, pendant les deux semaines de stage. Sur ces 16 étudiants, seuls 11 feront un stage en France cet été. Parmi ces 11 étudiants, 5 avaient déjà fait un stage en France et se débrouillaient à l'oral (allant du niveau A2 au niveau B2), 6 n'avaient jamais séjourné en France, et n'avaient donc jamais été confrontés à la « langue d'un natif ». Sur ces 6 étudiants (de niveau « faux débutant » à A1+), seuls deux ont été présents de façon assidue et régulière. Les autres ont participé à moins de 25 heures de cours sur les 47 heures 30 dispensées. Les 5 étudiants supplémentaires ont assisté au cours en auditeurs libres et n'avaient aucune condition à remplir, que ce soit sur le plan de l'assiduité ou sur celui du niveau requis en fin de stage.

3.2 Les langues en présence

3.2.1 Le russe et l'ukrainien

L'Ukraine étant indépendante depuis près de trente ans, il me semblait évident que la langue nationale (l'ukrainien) était parlée par tous, et partout. C'est ce que m'a confirmé l'étudiante qui m'a accueillie à mon arrivée à Kiev. A mon arrivée à Melitopol, la professeure de français, âgée d'une soixantaine d'années, m'a tenu un discours un peu différent. La langue nationale est bien l'ukrainien. Elle est donc utilisée dans les administrations, et c'est la langue de l'école. En revanche, le russe reste la langue des échanges naturels. Plusieurs raisons à cela : tout d'abord le russe a été la langue nationale jusqu'à l'époque soviétique. En effet, l'utilisation de la langue ukrainienne avait été interdite dans le système scolaire de 1804 jusqu'à la révolution soviétique en 1917 sauf dans l'ouest du pays. Après la révolution de 1917, elle a été reconnue comme langue principale de l'URSS ukrainien. Par contre, et pendant tout son histoire, la langue ukrainienne a dû combattre l'influence du russe dont elle est proche. Dans les années trente, il y a eu à nouveau un épisode de répression de la langue ukrainienne après les années révolutionnaires qui furent un temps d'ukrainisation. L'ukrainien est redevenu une langue d'importance secondaire dans l'Union Soviétique jusqu'aux années cinquante et la direction de Nikita Khrouchtchev.

A la veille de l'indépendance de l'Ukraine, la plupart des ukrainiens se pensaient russes après des siècles de dépendance et de politique de russification. Près de trente ans plus tard, ces ambiguïtés linguistiques et culturelles perdurent dans de nombreuses régions ukrainiennes, dont la Crimée, région historiquement rattachée à la Russie. La majorité de la population y parle le russe, qui est la langue maternelle, comme dans les régions de l'Est du pays, qui sont plutôt russophones, comme le montre la carte ci-dessous.

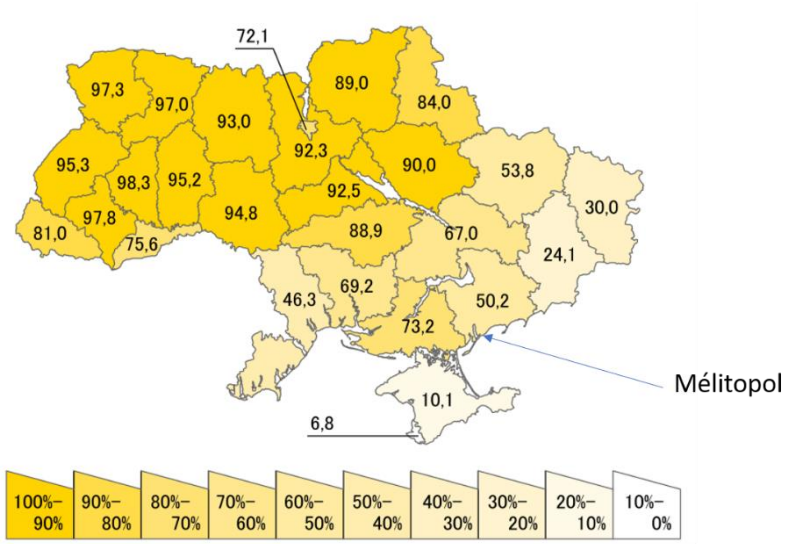


Figure 1 : Population dont la langue maternelle est l'ukrainien

Depuis l'indépendance, le gouvernement ukrainien a de nouveau promu sa langue nationale, et depuis La Révolution Orange de 2004, un nouveau phénomène apparait : le « nationaliste ukrainien russophone ». Cette figure personnifie l'ukrainien d'expression russe favorable aux efforts d'ukrainisation. A l'heure actuelle tous les films et émissions télévisuelles étrangères doivent être doublé en ukrainien.

A Melitopol, centre urbain située entre la Crimée et le Donbass, le russe est donc la langue du quotidien, et l'ukrainien la langue officielle. La cohabitation des deux langues ne semble cependant pas poser de problème aux étudiants qui passent d'une langue à l'autre sans difficulté, et apparemment sans tension.

3.2.2 L'anglais

Les étudiants de mon cours pratiquaient donc tous naturellement deux langues (proches, il est vrai) : le russe, et l'ukrainien. Tous ont également appris l'anglais pendant leur scolarité. En Ukraine, la première langue étrangère est enseignée de la première à la dernière année d'école, soit de la première à la onzième classe ukrainienne (de 7 à 18 ans). Une seconde langue étrangère peut être enseignée dès la septième classe (l'équivalant de la classe de quatrième française). Il est à noter que l'école ukrainienne accueille dans une même unité administrative des élèves de 7 à 18 ans, et que ce sont des professeurs spécialisés qui enseignent les langues, dès la première classe.

3.2.3 Le français

Malheureusement, aucun des étudiants n'avait étudié le français dès la première classe. Les écoles publiques de Mélitopol ne proposant pas de cours de français, ils ont donc tous appris l'anglais, puis l'allemand pour certains. Leur pratique du français est donc assez récente. Les étudiants participant au stage ont suivi des cours à l'Université, avec une professeure qui devrait déjà être à la retraite mais qui, faute de successeur, prolonge son activité.

4 La problématique

4.1 Questionnement initial

La problématique s'est construite progressivement, au fil des questionnements qui se sont imposés. En premier lieu et n'ayant reçu qu'au dernier moment les informations concernant les obligations des étudiants quant à la fréquentation du cours, j'avais misé sur une journée de cours d'environ 5h00 (réparties sur 3 cours, de 8h00 à 13h30) avec un groupe fixe d'une douzaine d'étudiants allant du niveau A1 au niveau B2, et ce sur deux semaines de cinq jours.

Il me fallait donc programmer des cours axés essentiellement sur la compréhension et la production orale, dans les domaines de l'agriculture, de la restauration et de la vie de famille.

Je pouvais (et devais) bien entendu travailler les compétences écrites, mais elles me semblaient moins essentielles que les compétences orales. Plusieurs interrogations ont assez vite émergé, lors de l'élaboration du programme du stage, à savoir :

- Comment enseigner à un groupe aussi hétérogène ? La question de la différenciation s'est posée immédiatement. Dois-je scinder le cours ou m'appuyer sur les apprenants les plus avancés en leur demandant de mobiliser leurs connaissances et compétences pour aider les moins avancés ?
- Comment organiser la journée de cours pour qu'il y ait un rythme suffisant, que les séances soient variées, afin que les étudiants ne s'ennuient pas ? Le principe d'une alternance activités orales/écrites, individuelles/collectives, culturelles/scolaires, …est essentiel lors de la conception d'unités didactiques.
- Comment préparer au mieux les étudiants à leur arrivée en France ? Quels réflexes leur faire acquérir pour qu'ils puissent prendre rapidement les informations essentielles dans le flux de parole qui ne sera pas forcément adapté à leur niveau de langue ?

L'objectif prioritaire étant la préparation du séjour professionnel, il m'a semblé évident de donner à mon enseignement une part importante aux apprentissages phonétiques. Au regard de ce qui est proposé dans les manuels Alter Ego, il m'a alors paru intéressant de travailler une dimension peu exploitée, à savoir la prosodie de la langue. Par ailleurs, il est sans doute plus aisé pour un professeur de FLE non natif d'enseigner le segmental que le suprasegmental. Ma qualité de professeure de FLE « native » pouvait ainsi constituer une valeur ajoutée. D'autre

part, le professeur de FLE qui a assuré les dernières missions à l'université de Melitopol utilisait le théâtre comme média d'apprentissage et certains étudiants avaient participé au stage les années précédentes. Ils avaient donc déjà suivi un enseignement basé sur une pratique artistique convoquant l'oralité. N'étant pas spécialiste dans ce domaine, mais pratiquant la musique (le chant choral en particulier) il m'a semblé intéressant de mobiliser mes compétences au service des apprentissages phonétiques, et prosodiques plus spécifiquement. J'ai donc fait le choix de consacrer un certain nombre de séances à l'enseignement de la prosodie par le biais du chant. Le chant n'étant pas la compétence première à travailler, je devais axer mes séances sur des exercices de voix chantée et des exercices préparatoires au chant, sans perdre de vue l'objectif qui était d'améliorer les productions orales.

Issue de l'enseignement élémentaire, et souhaitant mobiliser le savoir-faire acquis de mon expérience professionnelle, je me suis demandé s'il était possible de transférer les activités proposées à des enfants vers un public différent à deux points de vue : l'âge (il s'agit ici de jeunes adultes) et le statut de la langue enseignée.

Je me suis donc questionnée sur plusieurs points. Comme avec des classes d'enfants pour l'apprentissage d'une langue première, intégrer la chanson dans les journées de cours est-il possible et judicieux ? Mes objectifs, de différentes natures, étaient les suivants :

- donner du rythme à la journée ;
- faire produire de façon ludique, mais surtout décentrée les sons posant problème ;
- confronter les apprenants à des structures syntaxiques parfois proches du français parlé ;
- les familiariser avec un élément de la culture française ;
- leur faire travailler le rythme et la mélodie, qui sont des composantes de l'oralité.

Je me suis interrogée ensuite sur la typologie des exercices. La typologie mise en place avec les enfants peut-elle être transposable aux adultes ?

- Les objectifs sont-ils les mêmes, sachant que d'un côté j'avais affaire à un enseignement destiné à des enfants en contexte de FLM, alors que de l'autre côté il s'agit de jeunes adultes en contexte d'apprentissage du FLE ?
- Si non, quels sont les éléments qui varient ?

D'autres questions ont émergé par la suite :

- Quels sont les points communs et les différences entre l'enseignement de l'oral (la matière sonore plus précisément) de la langue première et ce même enseignement en langue seconde ?
- La pratique du chant pourra-t-elle réellement améliorer les compétences phonétiques des apprenants ?
- Quel élément prime dans la compréhension et la production de la parole orale : Le segmental ou le suprasegmental ?
- Peut-on dissocier les apprentissages portant sur l'aspect segmental de ceux portant sur l'aspect suprasegmental ?
- Le chant peut-il permettre d'acquérir une meilleure connaissance et une meilleure maîtrise de l'aspect prosodique de la parole ? Si oui, quels aspects de l'activité chantée le permettent ?
- Est-ce la pratique du chant, ou :
    - les exercices et activités de voix chantée
    - les exercices (chantés ou non) qui préparent au chant qui permettront d'améliorer ces compétences ?
- Comment mettre en lien voix chantée /voix parlée, et opérer la transposition ? (Il s'agit de former des locuteurs, pas des chanteurs)
- Comment organiser les séances pour que les apprenants entrent dans l'activité sans peur de perdre la face ?

Tous ces questionnements successifs, auxquels je ne répondrai que partiellement, m'ont aidée à cheminer et à établir en premier lieu une programmation pour le stage, puis une problématique de mémoire.

J'ai donc, dans un premier temps, choisi de travailler autour des chansons, support idéal pour le travail sur la matière sonore de la langue, et plus particulièrement pour l'aspect prosodique, qui est assez peu abordé dans les manuels de FLE. Par ailleurs, ce support permettait de mettre en place des modalités d'apprentissage multimodales, convoquant des approches à la fois multisensorielles et éventuellement cognitives. Enfin, la chanson me semblait un média idéal pour travailler le son dans sa dimension corporelle et sensorielle. Ces deux derniers aspects (la multimodalité, mais surtout la corporéité) ont retenu toute mon attention. Au-delà du travail proposé autour des chansons (approche assez courante en FLE), il m'a semblé pertinent de m'interroger sur un enseignement de la prosodie qui s'appuierait sur des ressentis physiques, et de mettre le corps au centre de cet apprentissage.

4.2 Elaboration de la problématique

A la suite de ces questionnements, qui m'ont guidée pour programmer le contenu de mes enseignements pour le stage, une problématique s'est dégagée :

En quoi une approche multimodale issue des exercices de voix chantée permet-elle de mieux appréhender la prosodie du français dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE ?

- Quels exercices seront les mieux adaptés pour permettre une prise de conscience des composantes prosodiques de la langue ?
- Quelles modalités engager ?
- Comment transposer des compétences de voix chantée en compétences de voix parlée ?
- Comment cette prise une conscience des phénomènes prosodiques favorisera-t-elle la production, mais aussi la compréhension de l'oral ?
- L'approche sensorielle est-elle suffisante, ou doit-elle être doublée d'une perspective cognitive ?

J'ai donc programmé, à partir de ces questionnements, quelques séances d'apprentissages phonétiques centrées sur la prosodie du français s'insérant dans un programme plus large de séquences orales. Ces séances seront présentées et analysées dans une troisième partie qui fera suite à un chapitre sur la phonétique et la prosodie du français. Dans ce second chapitre, après avoir défini la phonétique en général, et la prosodie en particulier, je reviendrai sur la place de cette discipline dans les enseignements en classe de FLE et dans le CECRL. Enfin, après une réflexion sur la place du corps dans les apprentissages phonétiques, je préciserai les liens qui unissent musique et prosodie.

PARTIE 2

Ancrage théorique : parole et musique

1 La phonétique

Avant d'aborder la prosodie de la langue française, d'en déterminer les contours, et de réfléchir à la manière de l'enseigner, il semble essentiel de définir le champ disciplinaire dans lequel elle s'insère : la phonétique.

Le dictionnaire Larousse, consulté en ligne, définit le terme phonétique en ces termes : « Etude scientifique des éléments phoniques du langage et des processus de la communication parlée ».

Employé comme adjectif, il signifie « qui concerne les sons du langage considérés du point de vue de la phonétique ».

Nous sommes donc, avec la phonétique, dans le domaine de la linguistique qui étudie l'aspect sonore de la langue. Selon Léon, « la phonétique est la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole » (Léon, 1994, p. 6)

Dès lors que nous nous trouvons dans le champ de l'oral, du sonore, nous sommes amenés à rappeler le concept de double articulation du langage, énoncé par Martinet. Produire du langage oral signifie produire du son (des sons), qui s'agencent selon des règles morphosyntaxiques propres à chaque langue, pour devenir des formes produisant du sens. Di Cristo résume bien cette théorie : « un découpage de phrases en mots qui sont segmentés à leur tour en phonèmes » (Di Cristo, 2013)

1.1 Les sons

Tout son, c'est-à-dire toute oscillation propagée d'un élément qui entre en vibration, quelle que soit sa source, peut être caractérisé par sa durée, son intensité, sa fréquence et son timbre.

La durée : un son peut être bref ou long, continu ou discontinu. Sa durée se calcule et s'exprime généralement en centisecondes ou en millisecondes.

L'intensité : c'est la puissance du son, qui peut être « fort » ou « faible ». On parle alors d'amplitude. L'unité de mesure de l'intensité est le décibel.

La fréquence : c'est le nombre d'oscillations par seconde, qui nous fera percevoir la hauteur d'un son. Plus les oscillations de l'élément qui vibre (produisant ainsi du son) sont rapides, plus

le son sera aigu. Cette caractéristique concerne tous les sons, y compris ceux qui ne nous sembleraient pas mélodiques. Ainsi, même les instruments de musique rythmiques, comme la batterie par exemple, ont besoin d'être accordés. L'unité de mesure de la fréquence est l'Hertz. Chaque individu possède une fréquence fondamentale au niveau de la voix, c'est-à-dire un son fondamental usuel, variant d'un individu à l'autre.

Le timbre : c'est la qualité du son produit. Le timbre est le produit du fondamental et de ses harmoniques, combiné aux « caractéristiques de réponse vibratoire propres au résonateur ». (Nguyen & Adda-Decker, 2013) Le timbre peut être plus ou moins agréable à l'oreille. On distinguera les voix humaines, mais également les différents instruments de musique par leur timbre.

Concernant la parole, nous verrons plus loin que le timbre est étroitement lié à la voix, et de fait à la physionomie de la personne émettrice.

1.2 La voix

« La parole, portée par la voix, est toujours subjective. […] Elle est à la fois symbole des états d'âme et visée significative : la voix est l'unité du son et du sens dans la parole » (Castarède, 1987 : 67). Outre l'idée d'un double aspect de la parole évoqué plus haut (son et sens), cette citation met l'accent sur le caractère profondément subjectif et affectif de la voix. De Salins indique, dans l'ouvrage *la prosodie au cœur du débat*, dirigé par Gimbretière, que « la voix est considérée comme un trait personnel, un marqueur d'identité, une signature […] La voix fait partie de l'identité personnelle considérée comme singulière et unique » (De Salins, 2000 : 268). Il n'est pas inutile de rappeler que la voix est un des traits physiques révélant les émotions de l'individu. Tout comme le visage, ou les postures physiques, la voix peut très facilement laisser transparaître la joie, la colère, la tristesse. Les professeurs d'éloquence savent depuis l'antiquité qu'il est possible, par le travail, d'infléchir ces signes extérieurs de l'affect. Une des dimensions cependant ne pourra que très rarement et difficilement être modifiée, il s'agit du timbre.

1.2.1 Le timbre

La production sonore se réalise par la voix, caractérisée par De Salins comme étant le « canal de la parole » (De Salins, 2000 : 262). Castarède, quant à elle, la définit comme « le support acoustique de la parole (qui) peut être analysée selon trois paramètres : fréquence, intensité et timbre ». (Castarède, 1987 : 26)

Cette voix, qui distingue l'être humain de l'animal, est au commencement de la parole. Doté d'une physiologie spécifique, l'Homme a pu « émettre avec précision, d'une part certains bruits devenus consonnes, d'autre part des sons harmoniques devenus voyelles et chants » (Castarède, 1987 : 17). Elle comporte, entre autres, un phénomène physique particulier sur lequel le didacticien du FLE ne travaille pas : le timbre. Ce timbre, qui est propre à chaque individu et qui constitue une marque identitaire forte, correspond au « spectre de la voix et dépend de notre conformation anatomique. Il est le produit du signal laryngé et des résonnateurs. C'est pourquoi, étant donné la configuration particulière du visage de chacun d'entre nous, le timbre est propre à chaque individu et c'est lui qui donne à chacun sa spécificité vocale. » (Guimbretière, 1994 : 14) Si le professeur de chant fait travailler le timbre de sa voix à l'apprenant, (il joue sur les composantes harmoniques du son afin d'étendre le spectre harmonique à des visées esthétiques), ce ne sera pas le cas de l'enseignant de FLE, qui s'emploiera à faire prendre conscience et ressentir les autres paramètres du son, sur lesquels il pourra agir sans trop risquer de mettre à mal l'identité de l'apprenant.

1.2.2 Les autres variables

La voix, outil de la production sonore (qu'elle soit sémantique ou non), comporte d'autres paramètres variables que le timbre. Ces éléments sont, comme pour les sons non vocaux, la fréquence, l'intensité et la durée, sur lesquels le didacticien pourra agir afin de travailler la prononciation.

Le travail sur la hauteur des sons engagera la tessiture de l'apprenant. Il s'agira de faire porter les modulations du son sur le paramètre de la fréquence. L'apprenant mettra alors en œuvre l'étendue des sons qu'il est en mesure de produire, du plus grave au plus aigu. On privilégiera, dans le domaine acoustique et pour définir les qualités de hauteur des vocaliques et des consonantiques, le terme d'acuité.

Les activités sur la durée et l'intensité consisteront à faire varier la tenue (sons plus ou moins longs) et la puissance (sons plus ou moins forts) des sons émis.

Dans les sons de la parole cependant, tous ne permettent pas ces modulations. En effet, le langage articulé est constitué de deux types de phonèmes : les vocaliques et les consonantiques. Les vocaliques sont les phonèmes qui « offrent un passage ouvert à l'air qui provient du larynx et constituent le premier type articulatoire » (Guimbretière, 1994 : 14). Il sera possible, sur un phonème vocalique, de faire varier durée, intensité et hauteur.

Les phonèmes consonantiques constrictifs, qui sont les fricatives, les liquides ou les nasales, réduisent sans le clore le passage de l'air, et permettront dans une moindre mesure les possibilités de faire varier les paramètres du son.

Les phonèmes consonantiques occlusifs (stoppant le passage de l'air), ne permettront en aucun cas les variations citées plus haut.

C'est le travail, tant de réception que de production, sur ces phénomènes qui constituera l'essence de la phonétique.

2 Phonétique et phonologie

Avant d'aborder ce volet, il semble important de remettre au clair les notions de phonétique et de phonologie, afin de déterminer précisément ce que chacun de ces termes recouvre.

Dans le dictionnaire de didactique du français, la phonétique est définie comme étant « la discipline qui étudie la composante sonore d'une langue dans sa réalisation concrète, des points de vue acoustique, physiologique (articulatoire) et perceptif (auditif). La phonologie (ou phonétique fonctionnelle), quant à elle, vise la description du système phonologique qui consiste à isoler les unités distinctives abstraites (phonèmes et éléments prosodiques), à établir leur liste et celle de leurs traits pertinents et à étudier leur fonctionnement. » (Cuq, 2006)

On retrouve donc dans cette définition le double aspect de la parole évoqué plus haut, à savoir son aspect sonore et physique, mais également sa qualité d'objet porteur de sens. Il conviendra, dans l'apprentissage d'une langue, de travailler chacune de ces deux dimensions.

2.1 La dimension segmentale

La définition donnée par le dictionnaire ortholangue du découpage segmental de la parole est la suivante : « Unité dégagée par segmentation. Le segment peut être un phonème, un morphème, un syntagme, et même une phrase. La phrase est alors considérée comme segment de niveau supérieur et le phonème le segment de niveau inférieur ».

Les phonèmes, éléments sonores du langage articulé, s'agencent pour former des morphèmes ou des lexèmes (unités de sens) qui vont à leur tour permettre la construction de syntagmes, ou de mots. L'analyse de la parole ne saurait cependant se limiter à cet aspect, qui ne permet pas, à lui seul, de faire vivre la langue et d'en faire un outil d'interaction et de communication. C'est la structure suprasegmentale, ou prosodique, qui donnera à la langue son caractère communicatif.

2.2 La dimension suprasegmentale

Guimbretière propose une définition assez claire du caractère suprasegmental de la langue, qui correspond à la prosodie. Selon l'auteure, « la prosodie n'est pas très simple à définir ; parallèlement aux phonèmes, elle organise la substance sonore en lui ajoutant différents éléments qui vont affecter les phonèmes et leur donner vie, en quelque sorte, ou plutôt épaisseur : ce sont la durée, l'intensité et la hauteur. La prosodie se superpose aux phonèmes ». (Guimbretière, 1994 : 12). Elle présente cet aspect de la langue comme étant la « substance de l'expression langagière » (Guimbretière, 1994 : 12) et indique qu'elle « permet de structurer la chaîne sonore en unités de sens » . Dans son dictionnaire, Cuq définit la prosodie comme « un supra-système dont l'architecture est constituée de trois ordres structurels interagissants qui prennent en charge l'organisation métrique, l'organisation tonale et l'organisation temporelle du lexique […] et des énoncés ». (Cuq, 2006) La prosodie d'une langue, c'est sa musique, celle qu'on reconnaît même si on ne maîtrise pas la langue. C'est également le premier aspect de la langue orale comme moyen de communication qui sera produit par l'enfant. Qui n'a jamais entendu un enfant dans sa période de babillage produire une suite phonèmes aléatoires, teintés d'un marquage prosodique permettant la transmission de l'affect, et par là un début de communication ? Selon Di Cristo, elle « offre à l'enfant la clé qui lui permet d'ouvrir la porte du langage. » Enfin, pour ce chercheur, « le canal vocal est […] le siège de la prosodie ».(Di Cristo, 2013) Prosodie, « ou organisation de la substance sonore par-delà l'aspect purement segmental » (Guimbretière, 1994 : 23), qui peut être décomposée en divers éléments que sont :

- Le rythme : qui lui-même regroupe diverses composantes dont, entre autres, la durée de tenue des sons, les pauses, les rapports de durée entre les sons…
- L'accentuation : qui peut être soit une accentuation de durée (ce qui nous ramènera alors au rythme), soit une accentuation d'intensité, soit une accentuation à travers la mélodie, soit plusieurs de ces faits prosodiques à la fois.
- L'intonation : elle correspond aux variations de hauteur de la voix, du plus grave au plus aigu.

Tous ces éléments sont partagés avec le domaine de la musique, alors que la phonétique s'insère dans le champ disciplinaire et didactique de la linguistique. Mais finalement, quelle place occupe-t-elle dans les enseignements et sous quelle forme est-elle transmise ? C'est ce que nous allons tenter de voir après l'avoir brièvement définie.

3 Phonétique et didactique

Selon les auteurs (Pagel & al., 2012), la phonétique a longtemps été considérée comme une oralisation de la langue écrite et les enseignants de FLE ont encore du mal à dissocier la phonétique du domaine de l'écrit. « De plus, selon une tradition trop bien établie, l'enseignement de l'oral se réduit pour l'essentiel à une justification de l'écrit […] » (Pagel & al. 2012 : 10). A partir de ces constats, il n'est pas étonnant que la prosodie ait eu encore plus de mal à trouver sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère ! Pour autant, selon Guimbretière « il est impossible au jour d'aujourd'hui de faire l'impasse sur la substance sonore et sa structuration. C'est sans doute un des points essentiels de l'évolution de la phonétique. La prosodie devient une composante à part entière de l'acte de communication. Elle en est l'ossature mais également le fondement […] » (Guimbretière, 2000 : 7)

3.1 La prosodie

3.1.1 Définition

Lorsque Fonagy nous parle de la prosodie, il emploie le terme d'intonation, et évoque ses « rencontres avec l'intonation » (Guimbretière, 2000 : 151), Cependant, dans un autre ouvrage, il lui adjoint celui d'accent. Lorsqu'il introduit son chapitre sur la prosodie, il écrit : « Nous allons cette fois reprendre l'analyse de la parole, en faisant abstraction des sons isolés pour ne considérer que ce qui les relie, ce qui les intègre dans des unités phonétiques plus larges : l'accent, l'intonation ». (Fonagy, 1983 : 107) L'intonation, appréhendée comme source d'incompréhension lors de son premier séjour en France, Fonagy la décompose en accentuation, intensité et rythme. Ayant appris le français à l'écrit et grâce à l'écoute de discours radiophoniques, Fonagy n'avait été exposé, au cours de sa période d'apprentissage du français, qu'à des enregistrements de discours politiques « dans le style rhétorique de l'époque, (qui) possédaient l'accent soigneusement et toujours placé sur la dernière syllabe, avec une intensité toujours montante, et avec un rythme relativement lent » (Guimbretière, 2000 : 151). Ce sont ces caractéristiques, ou au moins une partie d'entre elles, que Fonagy n'a pas retrouvées dans les productions orales des enfants rencontrés en France, et avec lesquels il n'a pas pu communiquer, faute de compréhension !

Ce terme est également employé par Meunier dans son petit guide pratique de la phonétique corrective du FLE (Meunier, 2015). Lorsqu'il aborde la description de la prosodie de la langue, il signifie qu'elle « permet l'organisation de la phrase orale, de repérer les informations connues ou nouvelles, de reconnaître les éléments qui constituent la phrase, ce qui permet une bonne compréhension de l'information donnée et une production orale plus ordonnée, donc plus claire. » (Meunier, 2015 : 5) Ces éléments donnent ici aux termes « prosodie » et « intonation » le même sens. Il est à noter par ailleurs que les erreurs prosodiques peuvent être classées, à l'instar des phonèmes, comme entravant, ou non, la compréhension du message. Le choix et l'utilisation d'un patron intonatif erroné placera dans certains cas l'erreur dans la catégorie de faute phonémique (pour reprendre un terme utilisé par Di Cristo), à savoir « qui fait obstacle à la compréhension du message. ». La prosodie aurait donc des propriétés tant phonétiques que phonologiques. Un des faits prosodiques du français est l'intonation, dont nous allons à présent présenter les caractéristiques, mais qui ne constitue pas, à elle seule, la prosodie de la langue française.

3.1.2 La prosodie du français

3.1.2.1 Les schémas intonatifs de Delattre

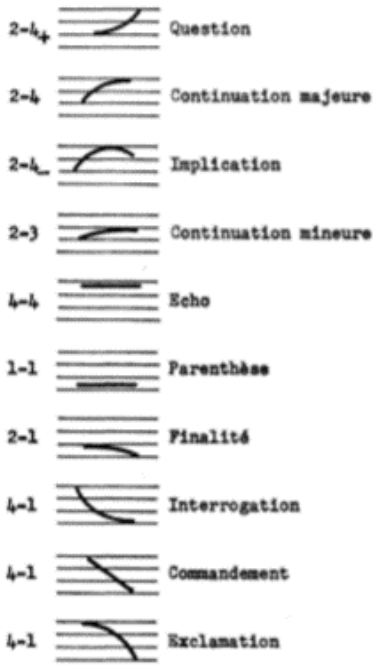
L'intonation du français est le domaine d'étude privilégié de Delattre, qui a décrit et défini les « dix intonations de base du français » (Delattre, 1966), que nous allons exposer maintenant.

Dans son article, Delattre explique que comme les modifications de ponctuation ou l'inversion des mots de la phrase, l'intonation peut transformer une phrase déclarative en phrase interrogative. Plus encore, il postule que les changements intonatifs peuvent à eux seuls faire varier la signification profonde de la phrase.

Il propose de classer les intonations comme les phonèmes ont été classés, à savoir en éléments significatifs ou non significatifs. Il est à noter cependant que selon lui, et contrairement à ce qui a été énoncé plus haut, « l'intonation (n') est (qu') un des phénomènes prosodiques. Les autres phénomènes prosodiques sont l'accent (accent final, accent d'insistance), le rythme, la syllabation, et la pause. » (Delattre, 1966). De son étude, qui s'est limitée « aux modes d'expression logiques fondamentaux, tels que la question, le commandement », il a tiré dix modèles intonatifs types, qu'il situe sur une échelle à quatre niveaux. Ces modèles peuvent s'insérer dans le tableau ci-dessous, et être schématisés comme sur la figure 2 ci-contre.

Figure 2 : Les schémas intonatifs du français de Delattre (1966)

Types de phrases	Objectifs communicationnels
Déclaratives	finalité continuation majeure continuation mineure déclaratives implication commandement
Interrogatives	question interrogation
Parenthétiques	parenthèse écho
exclamatives	Exclamation



L'intonation joue donc un rôle essentiel dans la production et la compréhension orale du français. Pour autant, et contrairement à de nombreuses langues, elle n'en constitue pas l'élément exclusif.

3.1.2.2 Les caractéristiques rythmiques

Une des difficultés de la langue française réside dans le fait qu'il est compliqué d'extraire d'un flux de parole les unités syntaxiques et lexicales. En effet, et contrairement à des langues comme l'anglais, l'espagnol, l'italien ou le russe, le français n'est pas une langue à accent tonique. Il existe bien un accent, qui est porté par la dernière syllabe du groupe rythmique (ou « mot phonétique »), mais qui est un accent de durée. Les auteurs de l'ouvrage le rythme du français parlé indiquent clairement qu'« En français, la dernière syllabe est bien la syllabe la plus importante pour la communication mais elle ne s'accompagne pas d'une augmentation de l'intensité acoustique».(Pagel & al., 2012) Des accentuations d'intensité et de fréquence existent cependant à l'intérieur des groupes rythmiques, situés souvent en début de mots, et provoquent un allongement de durée et de tension, de la syllabe qui suit. Et même s'ils sont perçus comme principaux par un apprenant étranger dont la langue source est constituée d'accents toniques, ils n'en restent pas moins secondaire. Pour les auteurs de l'ouvrage cité plus haut « Mais elle (la mise en relief) ne doit empêcher la bonne articulation de l'accent rythmique qui est un élément intrinsèque de la prononciation française : pas de salut en dehors de la dernière syllabe ». (Pagel & al., 2012).

Bouvron, pour sa part, décrit cet accent comme étant « caractérisé par un allongement de la syllabe pleine de fin de mot ou de groupe, et parmi les différents paramètres acoustiques que sont la durée, la fréquence fondamentale et l'intensité et qui servent à décrire l'accent en français, la durée est donc l'élément le plus important. » (Bourvon, 2014). Selon cette auteure, « cet accent a une valeur démarcative et non distinctive ». (ibid) Il permet de marquer les contours du groupe rythmique, et non de distinguer un mot d'un autre. Il ne s'agit pas, contrairement à de nombreuses autres langues, d'un accent lexical, mais d'un accent rythmique. Le français oral se caractérise par un découpage syllabique et non lexical. « Les francophones parlent en mots phonétiques qui ne respectent pas souvent les conventions de l'écrit et dans lesquels le mot lexical perd son autonomie » (Pagel & al., 2012 : 25). Il pourrait être défini comme une unité constituée d'un certain nombre de syllabes, et « qui correspond à une signification « minimale » en situation de communication » (Pagel & al., 2012 : 69). La durée

portée par la dernière syllabe du mot phonétique est généralement deux fois plus importante que les autres syllabes de ce groupe de souffle. Cependant, cette durée peut varier et subir des allongements en fonction de sa nature et de son contexte phonétique. Ainsi, « cette différence de durée entre syllabe accentuée et syllabes inaccentuées n'est pas figée, elle est au contraire très élastique en fonction de la structure syllabique de la dernière syllabe » (Pagel & al., 2012 : 106).

Quant aux syllabes inaccentuées, on constate qu'elles ont à peu près toutes la même valeur temporelle au sein du groupe : on parle alors d'isosynchronicité syllabique. Le terme d'eurythmie, employé par Wioland, décrit quant à lui le phénomène par lequel en langage oral, le locuteur mettra au point des stratégies afin d'équilibrer la durée des différents groupes rythmiques composant un énoncé. Pour cela, les pauses peuvent également servir de variables d'ajustement : on les nommera alors « pauses compensatrices ». (Lauret, 2007 : 46) Le système semble complexe, d'autant qu'il est difficilement perceptible, même pour les natifs, qui ont acquis ce rythme de façon naturelle. Fort heureusement, certaines régularités rythmiques se dégagent du flux de parole. En effet, outre les notions de groupe rythmique, allongement de le syllabe finale et eurythmie, la parole suit des schémas précis que sont les patrons rythmiques. Le nombre de syllabes d'un mot phonétique peut varier de un à cinq. Au-delà, il conviendra de procéder à un découpage de la phrase en plusieurs mots phonétiques successifs. Ce découpage correspond à des « patrons ». Ou bien les deux mots phonétiques successifs possèdent un nombre de syllabes identique (jamais plus de cinq), ou bien ils ont un nombre des syllabes inégal. Dans ce cas, l'inégalité peut être d'une ou de plusieurs syllabes. Dès lors, le découpage des unités phrastiques en mots phonétiques se pose. Comment sont constitués ces groupes rythmiques ? Dans le cadre de la parole spontanée d'un natif, la nature de ces groupes rythmiques ne se posera pas. Elle commencera cependant à émerger lors de l'oralisation d'un texte écrit. Point de marquage prosodique en effet pour l'écrit, hormis la ponctuation qui indique les pauses. Cette difficulté perçue par les natifs oralisant de l'écrit est ressentie de la même façon par les non natifs en parole spontanée. Or chez certains auteurs, ces groupes rythmiques sont nommés groupes de sens (Vaissière, 2010), ou groupes sémantiques (Léon & Léon, 1997). Cette dénomination montre clairement une différence de conceptualisation d'un même élément qu'est le mot phonétique. Défini de cette manière, le mot phonétique est clairement attaché aux autres éléments linguistiques que sont la grammaire et la syntaxe, mais également le discours.

3.2 Liens entre la prosodie et les autres aspects de la langue orale

Nous l'avons vu, Delattre s'appuie sur dix intonations de base pour montrer comment, avec les mêmes phrases et en jouant simplement sur l'intonation, il est possible de faire varier le sens de l'énoncé. L'intonation joue donc sur l'énoncé. De la même manière, le rythme imposé à la phrase et son découpage en mots phonétiques peut faire varier le sens. Nous reprendrons pour illustrer nos propos l'exemple proposé par Lauret (2007 : 44) : « Jean porte le sac, n'a pas la même signification que J'emporte le sac, ou encore Jean, porte le sac ». Dans ce cas précis, même s'il existe de légères variations intonatives, c'est essentiellement le rythme de la diction qui permettra une distinction sémantique. Ainsi, rythme et intonation sont porteurs de sens et les mêmes constructions syntaxiques peuvent avoir des significations différentes selon leur rythme ou/et leur intonation. Di Cristo confirme ce principe. Il indique en effet qu' « il est admis de longue date que l'unité signifiante prototypique est représentée par l'unité intonative » (Di Cristo, 2013 : 256). Mais l'énoncé joue-t-il sur l'intonation et la constitution des groupes rythmiques ? Dans quelle mesure les aspects syntaxiques, organisationnels, sémantiques et discursifs influent-ils sur ces deux domaines de la prosodie ? C'est ce qu'expose l'article de Bouvron, qui indique que pour Carton, « l'appui mutuel du sens et de la syntaxe peut permettre de définir des unités accentuelles virtuelles » (Bourvon, 2014). La construction des groupes rythmiques serait donc étroitement corrélée à la syntaxe.

Lorsqu'un locuteur natif parle français, il opère naturellement des ruptures, des accélérations, des variations de fréquence et pour insister sur un élément ou traduire une émotion, des changements d'intensité. Il s'agit là de l'accent secondaire, par opposition à l'accent primaire évoqué plus haut. Ce dernier « se traduit par un allongement de durée et une variation significative de Fo. Il a une fonction structurante et peut se déduire de la syntaxe. » (Beller, 2005 : 9) L'accent secondaire pour sa part « a une fonction focalisante, rhétorique ou expressive ». (Beller, 2005 : 9) Il est ainsi possible très rapidement de constater que ces variations ne sont pas indépendantes de la structure syntaxique, de la forme du discours, ou encore de la planification discursive. Quel tribun, en effet, évoquerait l'apaisement avec un débit de parole accéléré ? Comment le locuteur pourrait-il montrer que sa prise de parole n'est pas achevée s'il ne possédait pas cette marque prosodique qu'est la montée intonative ? Qui, enfin, détacherait rythmiquement, par des pauses, le sujet de son verbe, le participe passé de son auxiliaire ? A cette dernière question, il serait possible de répondre : les locuteurs non natifs. Mais ces derniers ne sont pas les seuls à produire ces erreurs. Les enfants dont le français

est la langue maternelle oralisant des textes écrits sont bien souvent confrontés aux mêmes difficultés. Or pour faire progresser la compétence de fluence en lecture orale, il sera nécessaire de s'appuyer sur la structure syntaxique et les unités sémantiques de la phrase écrite. Le terme fluence est alors employé ici comme : « compétence orale globale ou comme la fluidité du discours », définition empruntée à Lennon (1990), et reprise par Alazard dans sa thèse. Thèse dans laquelle elle confirme que « les variables temporelles et linguistiques sont en réalité liées et que du coup la fluence serait le révélateur (dans les productions) de la mise en place d'automatismes linguistiques. » (Alazard, 2013 : 102)

Nous avons vu, avec les travaux de Delattre, que l'intonation était en lien d'une part avec les types de phrase, d'autre part avec leur structure. En effet, on peut identifier, grâce à l'intonation, si une phrase est déclarative, interrogative, impérative ou exclamative. Sur le plan de la structure, l'intonation donne également des informations permettant de repérer les incises ou intercalées. Au-delà de ces aspects, on peut également constater que l'intonation peut changer sur un type de phrase donné, et ce en fonction de sa structure syntaxique. Une phrase interrogative ne suivra pas les mêmes courbes intonatives selon qu'elle sera construite, ou pas, avec une inversion sujet/verbe. Sans inversion, la courbe sera ascendante, alors qu'elle sera descendante dans une construction syntaxique avec une inversion sujet/verbe. De la même manière, sa courbe mélodique variera en fonction de la réponse attendue. Les questions appelant une réponse « oui/non » auront une courbe intonative ascendante, ce qui ne sera pas le cas pour les questions ouvertes. Par ailleurs, Bouvron indique qu' « il apparaît que le placement des frontières d'Unités Intonatives est motivé, en premier lieu, par des contraintes syntaxiques et sémanticopragmatiques .» Elle précise que « Di Cristo et Hirst (1993) observent qu'une frontière d'unité intonative est souvent insérée après le syntagme nominal sujet d'une phrase ». (Bourvon, 2014).

Mais l'intonation n'est pas le seul élément prosodique lié aux structures syntaxiques. « En effet, la construction syntaxique, les frontières entre les mots, les syntagmes, les propositions, sont matérialisées à l'oral par des groupes rythmiques, marqués par l'accent de groupe et les pauses de segmentation » (Léon M. & Léon P. 1997 ; Vaissière, 2010 cités par Bouvron). Le rythme de la langue dépend donc bien de la syntaxe.

Pour Lhote, Bary et Tivane, « les variations mélodiques (qui) assument non seulement des fonctions syntaxiques, mais aussi de nombreuses fonctions de planification discursive, un découpage qui donne une place particulière au silence sous la forme de pauses et préconise ainsi l'effet de rythme perçu. » (Lhote & al., 2000 : 30)

De même, pour Simard, la morphosyntaxe se « perçoit », au même titre que les éléments phonologiques et intonatifs. Il reprend l'idée de Lhote selon laquelle il serait possible de développer chez les apprenants d'une LV2 de « nouvelles aires perceptuelles au niveau de la morphosyntaxe, incluant le lexique, lui permettant ainsi d'intérioriser la grammaire de cette langue-cible et de produire des actes de parole conformes à cette grammaire ». (Simard, 2016 : 48)

Ainsi, la prosodie comme paramètre essentiel de la compétence orale, ne peut se concevoir comme un élément autonome, détaché des autres caractéristiques de la langue. Mais quel est son rôle précis dans l'acte de parole ? Afin de le déterminer, nous nous appuierons essentiellement sur l'ouvrage de Di Cristo *la prosodie de la parole* (Di Cristo, 2013), et plus spécifiquement sur les chapitres 8 et 9, qui traitent, non pas du rôle de la prosodie, mais de ses fonctions, car elles sont plurielles.

3.3 Les fonctions de la prosodie

Selon Di Cristo, la prosodie assure différentes fonctions, dont la plus importante est la fonction **sémantique**. Il précise, dans les remarques préliminaires au chapitre 8, que « les expressions linguistiques (dont fait naturellement partie la prosodie) sont principalement vouées à construire du sens. (Di Cristo, 2013 : 168) Mais cette fonction sémantique n'est pas la seule à être portée par la prosodie, qui informe « à la fois sur le contenu explicite et implicite des messages, ainsi que sur les intentions communicatives, les attitudes, l'état émotif et l'identité de leurs auteurs ». (Di Cristo, 2013 : 170) Elle porte donc des fonctions **linguistiques** (éléments permettant la prise de sens et la communication) ainsi que des éléments **extra linguistiques** (qui relèvent davantage du domaine de la psychologie ou de la sociologie). Les fonctions ancrées dans la linguistique sont naturellement en lien avec la syntaxe, la morphologie, la pragmatique, et bien entendu la sémantique. Dans les langues à tons (ce n'est pas le cas du français), elle assurera une possibilité **d'indentification lexicale**. Cette identification se fera, soit par l'accent (la classe grammaticale du mot changera en fonction de la place de l'accent tonique), soit par une variation de ton (et dans ce cas, c'est le mot qui n'aura pas le même sens). Mais le français n'étant pas une langue à tons, cette possibilité de mise en valeur lexicale ne sera pas possible pour un apprenant de français langue étrangère.

En revanche, la prosodie sera efficiente lorsqu'il s'agira de guider la production et la perception de la parole, dans une unité plus large qui est **l'unité syntaxique** (que di Cristo nomme phrase/

énoncé, avançant l'idée que la structure « phrase » se réfère davantage à l'écrit qu'à l'oral). Il s'agit alors de la fonction structurale de la prosodie. En effet, elle occupe une place essentielle dans la mise en saillance des éléments de l'énoncé, qu'elle permet de repérer comme étant essentiels, secondaires, repris ou inférés. Il existe de fait une intonation particulière pour chaque élément de la phrase/énoncé : le noyau, porteur « des modalités, de la force illocutoire, et d'un intonème conclusif » (Avanzi, 2006), et les éléments entourant le noyau, qui ne sont pas identiques sur le plan prosodique, selon qu'ils se situent à gauche (préfixe) ou à droite (postfixe) de ce noyau. La prosodie permet, dans ce contexte de la phrase/énoncé, de repérer et distinguer thème et rhème, d'une part par des pauses, d'autre part par des contours intonatifs différents selon qu'il s'agira de thème (information principale) ou du rhème (information secondaire).

Sur le plan plus large du **discours**, la prosodie occupe également une place importante. Tout d'abord, elle permet d'identifier la nature du discours : commentaire sportif, discours politique, publicité etc. Discours qui n'auront pas, selon leur nature, le même profil prosodique. Le dialogue et la conversation, formes particulières de discours, induiront des comportements prosodiques relevant du mimétisme. Ce mimétisme prosodique, construisant un terrain commun, favorisera les échanges. Mais concernant le discours, la prosodie joue avant tout un rôle de structuration discursive, par segmentation ou liage du matériau verbal.(Di Cristo, 2013 : 209) Les marques prosodiques sont à l'oral ce que les mises en paragraphes et autres tirets sont à l'écrit. Elles se matérialisent principalement en début et fin de paragraphe, par des variations de la fréquence fondamentale, paragraphes qui sont également identifiables car séparées par des pauses plus longues que celles produites au sein de ceux-ci.

A l'intérieur même du discours, la prosodie pourra marquer les mises en parenthèse, comme c'est le cas dans l'unité inférieure que représente la phrase. Elle montrera également les continuations ou les conclusions, en jouant principalement sur la fréquence. L'incise parenthétique sera, quant à elle, marquée par un abaissement du fondamental, et la présence de pauses.

Outre ces fonctions linguistiques, la prosodie possède une fonction **expressive**, centrée sur le locuteur, qui donne à voir les affects et la subjectivité du sujet parlant. Cette fonction a longtemps été, comme le rappelle Di Cristo, « la fonction par excellence de la prosodie » (Di Cristo, 2013 : 235) Dans le cas de la manifestation des émotions brutes, les indices prosodiques sont aussi variés que « des variations de registre, de dynamique tonale, de volume sonore, de rythme et de tempo » (Di Cristo, 2013 : 236) Pour les émotions socialisées, nous constaterons plutôt un recours à l'emphase. Mais selon di Cristo, il n'existe pas de « typologie fiable » pour décrire les faits prosodiques relevant de l'affect.

Une autre des fonctions jouées par la prosodie est la fonction **interactionnelle**. Dans des situations d'échanges, outre les signes de mimétisme prosodique entre les locuteurs, évoqués précédemment dans le cadre des structures conversationnelles, des « phénomènes de concordance prosodique » (Di Cristo, 2013 : 241) seront observables. Les locuteurs adopteront les mêmes qualités prosodiques au cours de leur interaction. Des phénomènes prosodiques interviendront également comme « régulateurs d'écoute ».

Si les caractères prosodiques apportent des informations sur ce qui lie deux locuteurs, ils peuvent également apporter des renseignements sur leur identité. Il s'agit, pour Di Cristo, de la **fonction indicielle**, ou identificatrice. Elle permet, dans une certaine mesure, d'identifier la personne qui parle : sexe, âge, origine géographique, ou sociale...Nous n'omettrons pas de citer également la fonction **écologique** de la prosodie, à savoir sa fonction d'adaptation (débit ralenti lorsqu'on s'adresse à une personne ne partageant pas la même langue, augmentation de l'intensité lorsqu'on s'adresse à une personne malentendante, ou dans un environnement bruyant, rehaussement du fondamental lorsqu'on s'adresse à un enfant …)

Mais bien au-delà de ces fonctions, la parole (et de fait la prosodie), sert avant tout à produire du sens. Comme le rappelle Di Cristo, la fonction **sémantique** est donc sa fonction essentielle. Par sémantique, Di Cristo entend ici à la fois sémantique lexicale et syntaxique, et sémantique discursive ou pragmatique. Il précise que l'aspect sémantique des énoncés peut avoir des visées soit informatives, soit communicationnelles, et qu'il peut être, soit codé (clairement énoncé), soit inféré ; et que l'auteur présente comme « signification déclarée et signification non déclarée » (Di Cristo, 2013 : 254)

Après avoir tracé les contours de la prosodie, intéressons-nous à présent à l'aspect didactique de cette discipline, en voyant comment le corps participe, par le biais des phénomènes prosodiques, à l'acte de parole, se positionnant à la fois comme un élément facilitateur, mais aussi comme un frein, puis en abordant les enseignements phonétiques en classe de FLE. Nous nous appuierons sur le CECRL pour définir quelle place la phonétique, et plus précisément la prosodie occupent dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère. Nous tenterons d'analyser ce positionnement, puis ferons un rapide tour d'horizon des activités proposées dans le cadre de cet enseignement.

4 Apprentissages et enseignement de la prosodie

Après avoir retissé les liens qui unissent la langue et le corps -Beck parle de corporéité- (Beck, 2000 : 249) nous verrons comment l'engagement du corps dans les situations d'apprentissage/enseignement de la phonétique permet de développer de meilleures compétences d'écoute. Puis nous évoquerons les qualités expressives de la langue, portées par la prosodie, qui remettent naturellement le corps et la gestuelle dans le processus d'apprentissage/enseignement. Nous aborderons ensuite les difficultés qui se posent lorsque ce corps, marqueur d'identité, et qui est naturellement mobilisé lors des échanges verbaux, participe aux situations d'apprentissage phonétique. Dans un second temps, nous nous pencherons sur les textes officiels qui régissent cet enseignement en classe de FLE. Nous nous appuierons pour cela sur le CECRL. Puis après avoir fait un tour d'horizon des compétences visées, nous tenterons de lister les éléments qui plaident en faveur d'un enseignement conséquent de la discipline, et ceux qui plaident en sa défaveur.

4.1 La place du corps

« Le français, je le savoure. Je le goûte, il est comme un bonbon sucré ». Cette phrase, prononcée par la doyenne de la chair de langues de l'université de Zapporijia, rencontrée lors de mon stage en Ukraine, montre à quel point une langue peut être appréhendée par ses aspects sensoriels, et investie par le corps. Depuis les années 80 et l'approche actionnelle et communicationnelle de l'‘apprentissage des langues étrangères, le corps a fait son apparition dans le domaine de la didactique des langues. En réalité, il avait commencé à émerger dans les années 50, avec l'enseignement systématique de l'oral. La langue, objet d'apprentissage, n'est plus perçue depuis lors comme objet purement intellectuel, comme c'était le cas pour l'enseignement du latin et du grec, mais bien comme élément porteur de savoir et de savoir-être. Or au-delà de l'intellect, ce savoir être mobilise l'apprenant dans sa globalité, n'autorisant ainsi plus la dissociation corps/esprit. Il s'agit, comme l'indique Dufeu, « de passer d'une *Pédagogie de l'avoir*, qui s'adresse à des apprenants à qui elle tente de transmettre un savoir à une *Pédagogie de l'être,* qui se tourne vers les participants et le groupe en présence. » (Dufeu, 2016 : 58) Comme l'évoque Lhote, citée par Gimbretière, on passe, par ce glissement, d'une *analyse phonétique* (du domaine du savoir et de l'intellect) à un *comportement perceptuel* (du domaine de la sensorialité, donc du corps), d'un « savoir conceptuel à un fonctionnement musculaire articulatoire ». (Guimbretière, 1994 : 59) Blondel (qui utilise, comme de nombreux formateurs FLE, les techniques de l'acteur pour enseigner la phonétique) indique que comme

l'acteur, l'apprenant d'une langue étrangère devra effectuer un travail de préparation qui lui permettra de « prendre conscience de ses propres mécanismes sensoriels pour mieux les modifier et notamment amplifier ses capacités d'écoute ». (Blondel, 2016 : 72). Il propose pour cela de mettre en place des activités de relaxation qui amèneront l'apprenant à une recentration, facilitant la concentration, donc la perception. Outre l'amélioration des capacités d'écoute, la mise en jeu du corps favorise l'expressivité de la parole. Or, nous l'avons vu, la prosodie, porteuse d'éléments sensibles tels que rythme, intensité et hauteur assure des fonctions expressives. Ce sera l'élément de la parole le plus à même de mettre le corps au cœur du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'engagement du corps permettra donc, d'une part de mieux percevoir les sons (que ce soit sur le plan segmental ou suprasegmental), et d'autre part de faciliter l'expressivité, essentielle dans l'acte de communication. Selon Dufeu, « la langue n'est plus essentiellement apprise, mais vécue et acquise en action et en relation. Elle devient moyen d'expression, de communication, et de relation entre les participants. […] Cette parole trouve, entre autres, sa signification à travers le rythme, l'intonation, le timbre de la voix » (Dufeu, 2016 : 59) La prosodie, dans ce qu'elle contient d'implicite, fait appel à l'affect, permet l'expression, et en conséquence implique la mise en action du corps.

Mais le corps, élément facilitateur des apprentissages phonétiques, peut cependant constituer un frein dans ce qu'il engage en termes d'identité. L'apprenant, en s'impliquant tout entier, expose à l'autre le plus profond de sa personne, au risque de perdre la face.

4.2 Corps et identité

En effet, même s'il est reconnu que « les enseignants, les orthophonistes, les médecins apportent régulièrement le témoignage du rôle essentiel que peuvent jouer l'expression gestuelle et la vocalité dans l'éducation et la rééducation, » (Di Cristo, 2013 : 40), il n'en reste pas moins que faire appel au corps et à la voix des apprenants peut engendrer des situations délicates. Par l'acte de parole, le locuteur mobilise sa voix. Or, comme évoqué dans la première partie, la voix, et le timbre en particulier, sont des révélateurs forts de notre identité et de nos émotions. Elle peut, à notre insu parfois, nous trahir et montrer ce que nous désirions garder secret. Mais le timbre n'est pas le seul élément médiateur de notre moi intérieur. La prosodie peut également endosser ce rôle. Par la voix passe aussi l'accent, révélateur de nos origines géographiques, mais également sociales. Origines qui ne sont pas toujours assumées et que,

dans certaines conditions, il est préférable de cacher. De plus, double trahison, la voix n'est pas perçue de la même manière par l'émetteur et par le récepteur. Qui aime entendre un enregistrement de sa propre voix ? Il en est de même pour le corps et la gestualité, concepts qui pourront être assimilés. Ainsi, le corps comme la voix, est un marqueur identitaire fort. Comme l'indique Maranda dans son article *masque et identité* « l'identité humaine est toujours-inévitablement- manifestée par le corps. Bien sûr, on peut reconnaître une personne à sa voix seulement, voire à son odeur ou à son goût. Mais le toucher, et surtout la vue, restent les moyens les plus directs et les plus simples d'identifier quelqu'un ». (Maranda, 1993) Il précise, citant Jodelet et Moscovici, que la connaissance de son propre corps se fait par ce que nous en renvoient les autres. Dans l'acte de parole, c'est également cette mise en miroir qui pourra créer des malaises et mettre un frein aux apprentissages. Il est rare de trouver des personnes tellement à l'aise avec leur corps qu'elles n'hésiteront pas à le mettre en scène, à en jouer. A part pour les jeunes enfants, cette capacité passe souvent par une longue phase de travail, à laquelle l'enseignant de FLE devra se soumettre pour les enseignements phonétiques, en ayant soin cependant de ne pas heurter son public d'apprenants.

5 La phonétique en classe de FLE

5.1 Place de la phonétique dans le CECRL (2001)

Dès la présentation du cadre, il est signifié que l'enseignement d'une langue étrangère ne devra pas se réduire à la grammaire et au vocabulaire, mais s'inscrira dans une perspective communicationnelle. Pour autant, lorsque dans les premières pages du cadre, sont décrites sommairement les compétences à acquérir, la phonétique n'est abordée ni dans le domaine des connaissances et compétences linguistiques (qui ne parlent que de grammaire et de lexique), ni dans celui des connaissances et compétences sociolinguistiques. Le terme « prononciation », qui relève de la phonétique apparaît en page 7, dans le cadre des savoir-faire, et le mot « intonation » est utilisé en page 8 comme critère d'évaluation pragmatique. Mais les énoncés proposés aux apprenants seront qualifiés de simples ou de complexes uniquement sur des bases morphosyntaxiques et discursives. Il n'est pas question de simplicité ou de complexité sonore ou phonétique. Or la prosodie de la parole peut porter des variables qui autoriseront ou

empêcheront la compréhension d'un énoncé oral. Comment la phonétique, et au sein de cette discipline, la prosodie, objet de la compétence orale est-elle déclinée ? Quels niveaux de maîtrise sont attendus en fonction des niveaux du CECRL ? C'est ce que nous allons tenter de voir à présent à partir des tableaux de synthèse proposés dans le CECRL, ainsi que dans les échelles et sous-échelles de descripteurs tels qu'on pouvait les trouver avant la parution du volume complémentaire de février 2018.

5.1.1 Quelles compétences pour quels niveaux ?

Dans le chapitre 5 du CECRL, la notion de phonétique est abordée comme compétence à part entière. Elle apparaît à la section 5.1.4.2, sous l'intitulé « conscience et aptitudes phonétiques », qui doivent être, comme spécifié un peu plus loin, distinctes de la capacité à prononcer une langue donnée. Cette conscience et ces aptitudes vont en effet au-delà d'une simple capacité à reproduire du son, et intègrent des capacités de repérage et d'apprentissage de sons nouveaux, d'analyse de la chaîne parlée, qui permettront à l'apprenant de « retrouver la structure signifiante des éléments phonologiques ». (Europarat 2010 : 85)

Il est donc étonnant, dès lors, de ne retrouver dans le tableau synthétique présenté à la section 5.2.1.4 (figure 3) et repris ci-dessous, que des compétences de prononciation.

Figure 3 : tableau des descripteurs du CECRL

C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur

Cette dichotomie est pourtant bien présente, puisqu'après les avoir extraites des différentes sous-échelles de prescripteurs, il est possible de classer les compétences ayant trait à la phonétique dans chacun des deux domaines : émission et réception.

5.1.2 Quels aspects ?

Mais qu'en est-il de la distinction des apprentissages phonétiques en apprentissages segmental, et apprentissage suprasegmental ? Le tableau ci-dessus ne nous renseigne pas clairement sur le sujet. Qu'est-ce qui fait qu'une prononciation est compréhensible, claire, naturelle ? Est-ce dû à la qualité des unités segmentales prononcées (les nasales seront parfaites, le [y] ne sera pas confondu avec la [u] …) ou au respect des caractères mélodiques de la langue ? (Les aspects suprasegmentaux). L'aspect suprasegmental de la compétence n'apparaît clairement qu'au niveau C1, quand il est question d'intonation et d'accent phrastique. Dans les sous-échelles, les compétences prosodiques sont évoquées dès le niveau B1. En production orale, il est en effet question de « faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine, éventuellement même avec un accent et une intonation étrangers qui n'empêchent pas d'être clairement intelligible» (Europarat, 2010) La compétence prosodique apparaît ici en creux, puisqu'il est indiqué que l'accent et l'intonation peuvent ne pas être maîtrisés, pour peu qu'ils restent intelligibles. Nous reviendrons plus tard sur cette notion d'intelligibilité, dimension qui a plaidé en défaveur des apprentissages prosodiques, et phonétiques en général.

Il faudra attendre février 2018, et un volume complémentaire[1] présentant de nouveaux descripteurs pour voir les compétences phonétiques scindées en compétences segmentales (articulation des sons) et compétences suprasegmentales (traits prosodiques). Il semble dès lors acquis que la prosodie de la langue, compétence à part entière, doive être enseignée.

Cependant, et selon Lauret, la manière dont les compétences sont organisées dans le CECRL (par niveaux de maîtrise) laissent voir une idée de progression assez peu adaptée à cet objet d'enseignement.

5.1.3 Les difficultés rencontrées par l'enseignant

[1] Annexe 1 : Tableau des nouveaux descripteurs de CECRL Février 2018

Selon Lauret, « l'expérience semble pourtant montrer que la maîtrise de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère n'est le plus souvent pas un processus linéaire. Elle est fortement marquée par l'étape d'entrée dans la nouvelle langue et par l'acceptation (plus ou moins précoce) ou un refus de l'utilisateur de pratiquer de nouveaux gestes de parole. » (Lauret, 2007 : 154)

Dans le CECRL, même si le système phonologique est pris en compte de manière autonome, il n'en reste pas moins décliné en niveaux, qui, de fait, se rattachent aux niveaux des autres compétences linguistiques. Cette organisation sous-entend que plus un locuteur est avancé dans ses apprentissages langagiers, plus il est compétant en prononciation, et inversement. Or, comme le rappelle Lauret, la compétence phonologique, et prosodique en particulier, mobilise chez l'apprenant des paramètres subjectifs (identitaires et émotionnels), qui pourront le bloquer, ou tout au moins le freiner dans sa progression. Car au-delà de l'attention portée aux sons, c'est une aptitude à s'ouvrir à l'autre au sens large qui est demandée à l'apprenant d'une nouvelle langue, car « bien prononcer, c'est faire un pas vers l'autre » (Dufeu, 2016 : 66) Or nous connaissons tous des locuteurs qui possèdent parfaitement une langue étrangère, mais qui ont un accent à couper au couteau, au point parfois d'être totalement inintelligibles. Inversement, certains sujets ont des connaissances limitées sur le plan morphosyntaxique, mais se font parfaitement comprendre (pour peu qu'ils maîtrisent un minimum de vocabulaire et de grammaire), grâce notamment, à leur aptitude à reproduire la musicalité de la langue cible. Lauret explique que les apprentissages prosodiques sont souvent plus rapides en début d'apprentissage. Les apprenants, possédant moins de connaissances en lexique et en grammaire, sont en effet à ce stade moins centrés sur ces aspects que sur la musicalité de la langue. En faisant appel à la mémorisation et à la reproduction de modèles sonores, l'apprenant « fera plus appel à l'auditif qu'au linguistique » (Lauret, 2007 : 154). Il remet par là en question le côté progressif et linéaire des apprentissages phonétiques mis en avant dans le CECRL. Il précise également que c'est dès ses premiers pas dans la nouvelle langue qu'il faut veiller à accompagner l'apprenant afin qu'il puisse s'ouvrir et adhérer aux nouvelles sonorités, et que « les éléments suprasegmentaux essentiels et la quasi-totalité des oppositions vocaliques et consonantiques sont à maîtriser pratiquement dès le début de l'apprentissage » (Lauret, 2007 : 156) Il engage par ailleurs les enseignants à éviter, dans un premier temps le recours à l'écrit. En effet, même si ce passage par l'écrit peut être confortable, il n'en reste pas moins problématique, surtout pour l'apprentissage du français, qui est une langue particulièrement peu transparente ! Enfin, Lauret indique qu'il est nécessaire de dispenser des enseignements

phonétiques adaptés aux apprenants, quitte à proposer des exercices phonétiques de niveau inférieur au niveau acquis dans les autres domaines linguistiques.

Après un rapide tour d'horizon de ce qui est présenté dans le CECRL concernant l'enseignement/apprentissage de la phonétique en classe de FLE, il convient maintenant de situer cet aspect de la linguistique dans un enseignement dispensé dans une perspective actionnelle.

5.1.4 Phonétique et pédagogie actionnelle

Le CECRL inscrit en effet les apprentissages langagiers dans une optique actionnelle. L'approche est clairement définie dans le chapitre 2 du Cadre. Il s'agit d'enseigner les langues étrangères comme des outils apportés à des apprenants qui, avant d'être des élèves, sont des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches» (Europarat, 2010 : 15).

La langue est envisagée dès lors comme un moyen de communication, nécessitant des compétences « des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Europarat, 2010 : 15). Il s'agira pour l'apprenant de mobiliser des ressources cognitives, bien sûr (connaissances métalangagières entre autres), mais également des habiletés sociales.

Les compétences phonétiques s'inscrivent dans les deux domaines (cognitif et social), mais la prosodie représente un outil essentiel pour mettre en œuvre les capacités sociales du locuteur. Nous l'avons vu au chapitre 2, la prosodie, par ce qui la lie au corps, mais aussi à l'affect et à l'individu, revêt des fonctions sociales fortes. Elle a donc toute sa place dans des enseignements linguistiques centrés sur l'axe communicationnel. Pourtant, il aura fallu attendre février 2018 pour voir apparaître dans le CECRL des compétences phonétiques détaillées.

Pourquoi avoir minimisé aussi longtemps cet aspect ? C'est ce que nous allons tenter d'analyser à présent. Nous verrons ensuite quels éléments participent au développement des enseignements phonétiques, et pourquoi.

5.2 Des raisons de restreindre les enseignements phonétiques

5.2.1 Aspect communicationnel

Aussi curieux que cela puisse paraître, le caractère communicationnel, composante de la perspective actionnelle, n'a pas été un facteur favorable au développement des apprentissages phonétiques. En effet, s'il est admis que, dans les situations de communication, l'essentiel est de se faire comprendre, on peut alors autoriser une prononciation approximative, d'autant que la croyance d'un âge critique, au-delà duquel il serait impossible d'accéder à une prononciation correcte en langue étrangère, a longtemps eu cours. Ce point de vue se confirme à la lecture des attendus de maîtrise du système phonologique, puisqu'il faut attendre le niveau B2 pour que soit requises une « prononciation et une intonation claires et naturelles ». (Europarat, 2010) Du niveau A1 au niveau B1, les compétences phonétiques laissent donc la place aux autres compétences linguistiques, pour peu que leur absence n'entrave pas la communication. Lauret confirme ce point de vue lorsqu'il explique que « les approches communicatives qui visent à mettre l'apprenant immédiatement au contact de la langue sous ses diverse formes, écrites en particulier, et qui incitent dès le début de l'apprentissage à la production à visée communicative, en minimisant de fait le rôle de la prononciation, tendent probablement à empêcher un développement optimal des possibilités phonétiques » (Lauret, 2007 : 29).

Mais que se passe-t-il si les habiletés phonétiques ne sont pas suffisantes et n'autorisent pas l'intercompréhension ? Nous touchons là au concept de « seuil d'admissibilité », que nous allons définir à présent.

5.2.2 Seuil d'admissibilité / seuil d'intelligibilité

La notion de seuil d'admissibilité est définie par Wioland comme étant « une prononciation (est) acceptable pour une bonne part grâce aux faits prosodiques qui la caractérisent » (Wioland, 2000 : 16). Pour Detey et Racine, le seuil d'admissibilité renvoie à la norme du français, et aux questions « Quel français – natif – enseigner ?» et « Quel français – non natif – accepter ? » Ce seuil d'admissibilité implique, dans l'enseignement, une idée de performance maximale, qui sera, ou non, à atteindre. C'est ici l'enseignant qui imposera le degré d'exigence. Il est à noter que les attentes seront en lien étroit avec la norme, le standard attendu. Or, qu'est-ce que, en termes de prononciation, le français standard ? Existe-t-il vraiment ? si oui, quelles en sont les règles ? Quelles « déviances » seront admises, et à quel degré ? Detey et Racine (2012) tentent de définir les contours d'une norme phonético-phonologique du français standard. Ils

s'appuient pour cela sur plusieurs auteurs, dont Borrell et Billières (1989), qui classent le français standard en « français parisien cultivé », « français standard » et « français standardisé ». Dans leur article, ils font également référence aux travaux de Laks et Lyche pour lesquels le français est « une construction doxique », ne correspondant précisément à aucun français parlé. Gimbretière rappelle également que « de l'avis de tous les spécialistes, notre système est en *constante évolution*. » (Guimbretière, 1994 : 21) et qu'il serait sans doute souhaitable de s'appuyer sur les usages, qui présentent un champ d'application plus large que celui de la norme. Ce français natif est donc tellement difficile à définir qu'il sera préférable, en matière d'enseignement, de s'attacher à un seuil d'intelligibilité plutôt qu'à un seuil d'admissibilité, qui peut varier d'un enseignant à l'autre, d'un terrain à l'autre.

Le seuil d'intelligibilité, pour Didelot et al., (2019) est en grande partie porté par la prosodie. Les auteurs indiquent en effet que « En outre, même si la dimension suprasegmentale peut, de prime abord, paraître moins importante qu'en anglais puisque, en français, la notion d'accent de mot – au sens d'une syllabe saillante à l'intérieur d'un mot – n'est pas distinctive, le placement des syllabes accentuées en fin de groupes rythmiques combiné à une courbe intonative qui s'affranchit aussi des limites des « mots » permet, en français, de structurer l'énoncé et pourrait, à ce titre, jouer un rôle déterminant au niveau de l'intelligibilité » (Didelot et al., 2019). Evoqué par Lauret, ce seuil d'intelligibilité est présenté comme étant « le niveau de compétence en prononciation qui permet à l'élève d'être compris sans difficulté » (Lauret, 2007 : 22) Cette définition remet de facto la phonétique à la place qu'elle occupe dans la perspective communicationnelle évoquée plus haut, et implique un niveau d'exigence minimal en termes de performances phonético-phonologiques. Il suffit de se faire comprendre, sans tenir compte d'aucune norme. Cependant, au même titre que l'admissibilité, l'intelligibilité peut varier d'un sujet à un autre. C'est, une fois encore le récepteur qui aura la tâche de définir le degré de compréhensibilité du message. Le caractère intelligible/non intelligible peut être dû, venant du locuteur, à des erreurs segmentales (erreurs phonétiques ou phonologiques), ou à des erreurs suprasegmentales. Il est cependant admis que les erreurs relevant du niveau segmental jouent davantage sur la perception d'un accent étranger que sur l'intelligibilité du discours. Or, chez de nombreux apprenants de FLE, et particulièrement chez les publics migrants, cette marque de leurs origines peut représenter un frein à l'intégration. Nous pouvons penser dès lors que ces apprenants auront à cœur d'accéder à une prononciation proche de celle d'un natif. C'est parfois le cas, mais la situation est plus complexe car souvent ambigüe. En effet, l'accent est un

marqueur identitaire fort, et il peut être difficile, voire impossible le gommer sans donner l'impression de se renier.

5.2.3 Respect de l'identité

Dans sa thèse de doctorat, Miras cite Krashen qui affirme que « la prononciation est beaucoup plus ancrée dans la personnalité de l'apprenant que n'importe quel autre aspect de la langue » (Miras, 2014 : 70) C'est parce que la prononciation est le versant sonore, donc physique de la langue, qu'elle touche à la personnalité du locuteur. Elle s'ancre dans cette personnalité à deux titres : d'abord parce qu'elle passe par la voix ; et nous l'avons vu, la voix est porteuse de notre nature, elle montre des caractéristiques innées de l'individu, ensuite parce-que la prononciation, acquise en même temps que le langage laisse entrevoir les origines sociales et/ou géographiques du locuteur. Exiger de l'apprenant qu'il s'exprime sans aucun accent signifierait lui demander de ne garder aucune trace de son moi social. Les sociolinguistes ont montré que certaines personnes auront tellement envie d'être intégrées dans le pays d'accueil qu'elles feront tout pour gommer leur accent, alors que d'autres éprouveront le besoin de rester un peu elles-mêmes, et garderont, plus ou moins consciemment, un accent étranger. Qui n'a pas en tête Jane Birkin ?

Nous venons ainsi de voir comment certains éléments invitent à ne pas donner trop de place aux enseignements en phonétique. Le parti pris de la perspective communicationnelle du CECRL, les difficultés à identifier les normes du français, les seuils d'admissibilité et d'intelligibilité, ainsi que les obstacles dus à des questions identitaires justifient une restriction des enseignements de ce domaine linguistique. Or les enseignements phonético-phonologiques contribuent pour une grande part à l'amélioration de la perception et de la production. Nous verrons comment ils peuvent mettre l'apprenant en confiance et favoriser, de ce fait, les prises de parole.

5.3 Des raisons de développer les enseignements phonétiques

5.3.1 Pour améliorer la perception

Toute activité phonétique contient évidemment une phase de réception et une phase de production. La phase de réception comprend deux aspects : un aspect purement physique qu'est l'audition, et un aspect plus cognitif qu'est la perception. La perception est définie par Guimbretière comme « l'interprétation de la réalité physique par intervention de l'activité mentale dans la processus auditif » (Guimbretière, 1994 : 16) L'une est objective, l'autre subjective. Les activités proposées dans le cadre des enseignements phonétiques ne pourront infléchir que les capacités perceptives. Or ces capacités sont, dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, fortement marquées par l'apprentissage de la langue première. Nous faisons ici référence à des phénomènes du type surdité phonologique (Polivanov, 1931) et crible phonologique (Troubetzkoy, 1949), desquels « il découle que les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte » (Troubetzkoy, 1949 : 54) Ces phénomènes agissent comme un filtre, qui implique que l'apprenant d'une langue seconde appréhende la matière sonore de cette nouvelle langue à travers les compétences acquises dans sa langue maternelle. Or l'apprentissage de la langue maternelle est lui-même passé par une phase « d'élagage phonétique ». Le cerveau du bébé, capable de discriminer naturellement l'étendue du spectre sonore à sa naissance, s'est réduit, par exposition à la langue maternelle (ou première) à ne reconnaître que les sons de cette dernière. Par conséquent, l'apprenant d'une L2 n'entendra pas (ou peu) les sons de la nouvelle langue inconnus dans sa langue première. Il s'agira donc, dans les activités de perception mises en œuvre dans le cadre des enseignements phonétiques, de tenter de faire découvrir (redécouvrir ?) des sons évacués du paysage sonore de l'apprenant suite à l'apprentissage de sa langue première.

Mais la perception, qui fera de l'apprenant un récepteur performant, lui permettra également d'améliorer sa production.

5.3.2 Pour améliorer la production

Pour pouvoir produire un son, il semble en effet évident qu'il faut dans un premier temps pouvoir l'entendre, puis le percevoir. Selon Wharton et Wolstenholme, « l'étude d'Aliaga-García (2007), montre que la formation phonétique a des effets sur la prononciation des apprenants » (Wharton et Wolstenholme, 2019). Or l'amélioration de la prononciation favorisera la production d'énoncés, qui seront plus intelligibles. Mais la qualité de l'énoncé renvoie également à des compétences morphosyntaxiques et pragmatiques. Et si la

prononciation, habileté d'émission, est en lien avec les capacités de production, elle n'en est pas la seule composante. Par ailleurs, il est légitime de se demander si ce sont les capacités de perception qui vont nourrir les habiletés de production, ou le contraire. Si on replace la phonétique dans sa dimension physique et corporelle, on peut supposer que c'est en sentant corporellement, que l'apprenant prendra conscience (et sera en mesure de discriminer) des sons inconnus dans sa langue première. Dans le cadre des enseignements en phonologie dispensés à mes élèves de grande section, j'ai souvent pu constater que leur demander « dis-tu [a] quand tu dis moutarde ?» était plus efficace que « entends-tu [a] quand tu entends moutarde ? ». Bien sûr, le contexte d'enseignement est particulier puisqu'il s'agit ici d'enfants dont la langue première et le français, et que le son est contenu dans leur langue maternelle (le crible phonologique ne l'a pas éliminé). Cependant, si on s'insère dans une approche holistique de l'apprentissage d'une langue étrangère, on peut penser qu'en ouvrant les apprenants à des paysages sonores variés (en les décentrant peut-être aussi de l'apprentissage formel de la langue), on leur permettra, en leur faisant produire un large éventail de sonorités, de mieux les discriminer. Reconnaître, n'est-ce pas connaître encore une fois ? Pour reconnaître un son, il faut donc le connaître, et connaître n'implique-t-il pas, s'agissant de la substance sonore du langage, une appréhension sensorielle, donc physique ?

5.3.3 Pour améliorer la compréhension

Percevoir et produire ne peuvent se passer de la troisième dimension de la communication qui est la compréhension. En effet, communiquer ne se limite pas à produire et recevoir du son, mais à prendre et transmettre du sens. Or en percevant mieux les unités sonores du langage, l'apprenant parviendra mieux à segmenter les énoncés et ainsi à en tirer du sens. Les capacités de réception et de production qui sont des habiletés physiques, sont des outils de l'interaction verbale, mais ne peuvent être dissociés des capacités cognitives qui permettent d'en faire des éléments signifiants. Il est donc impossible interagir verbalement sans des capacités de réception et de production sonore, mais ces capacités ne sont pas suffisantes à l'interaction. Trois dimensions (physique, cognitive, interactive) auxquelles une quatrième dimension vient s'ajouter : la dimension affective. Quelle serait l'utilité de maîtriser les compétences permettant de prendre la parole si la prise de parole en elle-même est bloquée par un défaut de confiance ?

5.3.4 Pour favoriser la prise de parole

Nous l'avons vu, des liens étroits unissent parole et identité, et produire incorrectement un énoncé en langue cible peut mettre à mal la face de l'apprenant. Il peut donc sembler ambigu d'affirmer à présent que les enseignements phonétiques peuvent autoriser une mise en confiance des apprenants, et les aider à oser parler. Mais c'est précisément en leur permettant d'atteindre un niveau qui leur semblera satisfaisant que la confiance sera réinstaurée. L'enseignant devra veiller alors à ne pas dénigrer une prononciation qui lui semble trop éloignée de la norme, même si cette notion de norme est très aléatoire. A ce sujet, Wharton et Wolstenholme s'appuient sur les travaux de Dufeu (2008), qui soutient qu'une « bonne prononciation contribue au développement d'une certaine assurance dans la langue étrangère, car les participants maitrisent quelque chose de fondamental et d'essentiel dans cette langue » et que « posséder une bonne prononciation […] peut compenser ou même masquer d'autres erreurs. » (Wharton et Wolstenholme, 2019) Il est montré que l'insécurité linguistique dont il est question dans l'article de ces auteurs peut être minorée, voire évitée grâce à des enseignements qui auront favorisé l'acquisition d'un accent reconnu comme étant de bonne qualité : « un changement dans la perception des accents « étrangers » et la valorisation de l'accent de l'apprenant pourraient également renforcer la confiance des apprenants dans leur prise de parole. » (Wharton et Wolstenholme, 2019)

Après avoir délimité les contours de la phonétique en classe de FLE, en exposant ses différents aspects et la façon dont elle était considérée dans le CECRL, nous avons tenté de comprendre pourquoi elle restait moins investie que les autres aspects de la linguistique. Nous avons pour cela essayé d'en extraire les composantes qui engagent à peu l'enseigner, puis nous avons posé les jalons qui plaident en faveur d'enseignements/apprentissages phonétiques forts, en désignant les dimensions nécessaires aux interactions verbales : physique, cognitive, sociale et affective. Nous allons à présent nous intéresser la manière dont cette branche de la linguistique est transmise en classe de FLE. Pour cela, nous commencerons par un bref retour historique sur les différentes méthodes d'enseignement de la phonétique, pour nous arrêter sur ce qui a cours aujourd'hui.

6 Les méthodes d'enseignement de la phonétique

6.1 Les différents courants

Au préalable de notre tour d'horizon des différents courants et approches méthodologiques, nous rappellerons que la phonétique n'est réellement entrée dans le domaine de la pédagogie qu'à la fin du XIXème siècle avec, en 1882, la réforme de l'enseignement des langues vivantes, puis la fondation de l'association phonétique internationales en 1886, et la création de l'alphabet phonétique international en 1888. L'apprentissage des sons des langues étrangères enseignées passait jusque-là uniquement par le biais de l'écriture. Depuis le début du XXème siècle, de nombreuses méthodes se sont succédées. Nous choisirons ici de ne pas les présenter de manière chronologique, mais selon les théories qui les sous-tendent.

Les méthodes directes, ou naturelles : Il s'agit d'exposer l'apprenant à la langue. Ces méthodes peuvent passer par une phase d'écoute pure, sans production. Cette phase est suivie d'une phase d'imitation. Ces méthodes s'inspirent largement des processus d'apprentissage des enfants en langue première. « Elles s'opposent au contrôle conscient et à l'apprentissage intellectualisé du système phonologique de la langue. » (Guimbretière, 1994 : 46) La méthode audio-orale fait partie de ce courant.

Les méthodes analytiques : Lauret les définit comme un « entraînement auditif et articulatoire soigné, à distinguer les sons étrangers et les sons de sa propre langue, mais aussi les sons de la nouvelle langue entre eux ». (Lauret, 2007 : 89) Dans ces méthodes, l'apprenant passera par une phase de conscientisation des apprentissages. La méthode articulatoire, qui « repose sur le postulat selon lequel l'émission des sons implique une connaissance relativement poussée du fonctionnement de l'appareil phonatoire. » (Guimbretière, 1994 : 46) fait partie de ce courant, de même que les méthodes utilisant l'analyse contrastive, (qui consistent à mettre en lien les sons de la langue source et ceux de la langue cible), ou la méthode des oppositions phonologiques portée par Bloomfield (qui consiste à faire discriminer les paires minimales).

Les méthodes mixtes : elles font appel à la fois à l'exposition et à l'analyse. Dans les années 50, la méthode SGAV (approche stucturo-globale audiovisuelle), prenant appui sur le système verbo-tonal, en fait partie. Portée par Guberina, cette méthode repose sur une rééducation de l'audition (parasitée par le crible phonologique), et s'appuie à la fois sur l'écoute et l'analyse, en proposant, entre autres, de faire travailler les sons problématiques dans des contextes facilitants. Dans les années 70, des didacticiennes comme Calbris et Callamand se sont

largement appuyées sur les fondements théoriques de cette méthode pour produire des documents pédagogiques.

La méthode communicationnelle : Dans le même temps, l'enseignement des langues étrangères commence à être appréhendé sous l'angle de la sociolinguistique, et la phonétique devient « la grande oubliée de la didactique des langues […] La priorité était donnée à la *centration sur l'apprenant,* à ses possibilités de s'exprimer de façon *autonome et authentique* dans des situations elles-mêmes authentiques, privilégiant moins la forme que la prise de parole ». (Guimbretière, 1994 : 49) Cette tendance s'est confirmée dans les années 80, qui ont vu apparaitre les notions d'admissibilité et d'intelligibilité, mais également l'émergence du versant prosodique de la phonétique. Dans son ouvrage, Guimbretière fait le pari que la didactique des langues, et plus précisément l'enseignement/apprentissage de la phonétique continueront d'évoluer vers des pédagogies innovantes, tirant parti de l'évolution des connaissances, et prenant appui sur des domaines comme les neurosciences. (Guimbretière, 1994)

Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Nous avons donné un aperçu des attendus relevés dans le CECRL, mais comment ces objectifs sont-ils concrètement déclinés dans les manuels et dans les classes ?

6.2 Les manuels et les pratiques pédagogiques

Force est de constater que la part faite à l'enseignement de la phonétique dans les manuels de FLE reste assez restreinte. De manière générale, des compétences phonétiques sont programmées dans toutes les méthodes de FLE. Les aspects segmentaux et suprasegmentaux sont abordés, mais de manière assez déséquilibrée. Les caractéristiques prosodiques sont en général abordées dans les premières années d'apprentissage, et se limitent globalement aux schémas intonatifs. Les apprentissages relevant de l'aspect segmental sont plus nombreux et axés sur les distinctions phonologiques par oppositions de paires minimales. Les activités d'écoute sont rarement construites sur des documents authentiques, et les documents sonores sont la plupart du temps adaptés au niveau des apprenants, ne leur permettant pas de se confronter aux réalités acoustiques de la langue en situation. C'est sans doute pour cette raison que de nombreux enseignants de FLE n'hésitent pas à aller chercher sur internet des documents du type émissions de radio ou vidéos youtube. Par ailleurs, les apprentissages phonétiques ou

phonologiques sont corrélés à des unités d'apprentissage, répondant donc à des règles de progression. Or, nous l'avons vu, établir une progressivité n'est pas forcément judicieux en matière d'enseignement de la phonétique. De plus, les sons (ou phénomènes prosodiques), sont vus une fois, et plus abordés par la suite. Pourtant, plus encore en phonétique que dans les autres domaines de la linguistique, le caractère spiralaire de l'enseignement est essentiel pour acquérir des savoirs et habiletés. Ne serait-il pas possible dès lors de penser ces enseignements comme transversaux, touchant plusieurs domaines à la fois ? La phonétique, et la prosodie en particulier, ne pourraient-elles pas être enseignées par le biais d'activités culturelles comme le théâtre ou la musique ? Parole et musique ont en commun un certain nombre de propriétés telles que rythme, intensité et fréquence. Il ne semble, dès lors, pas incohérent de penser que la mobilisation de ces paramètres par le biais d'activités musicales pourra nourrir les habiletés nécessaires aux actes de parole. Mais revenons sur ces les liens et tentons de voir après les avoir précisés, comment il sera possible d'en tirer parti pour les apprentissages phonétiques.

7 Musique et langage

7.1 Les liens unissant musique et langage

La musique a sans aucun doute précédé la parole dans la construction de l'Homme. A ce propos, Castarède cite Rousseau , qui écrivait en 1867 dans son *essai sur l'origine des langues* : « les premières langues furent chantantes et passionnées avant d'être simples et méthodiques » (Castarède, 1987 : 22) et Lehroi-Gourhan qui postule que « l'expression musicale - rythme et émotion – est survenue à l'aube de l'humanité avant les codifications du langage ». (Castarède, 1987 : 71) Par ailleurs, les premiers essais de communication de l'enfant, avant d'être des mots, sont les babillages qui prennent des formes mélodiques et tiennent plus du chant que de la parole. Dans son article, Dakovanou explique que « D'ailleurs si on analyse l'expression vocale du bébé avant d'avoir accès au langage (babytalk), on remarque que celle-ci est très musicale. On pourrait dire alors d'une certaine façon que l'homme chante avant même de parler ! » (Dakovanou, 2012) Ces liens qui unissent musique et langage se situent sur plusieurs plans : le plan physique d'abord, mais aussi les plans qui touchent à l'émotion, au social et au culturel.

7.1.1 Sur le plan physique

Sur le plan physique, et de manière objective, il est aisé d'établir des liens directs entre langage et musique. La corporéité du langage, né de la musique, est un point de convergence entre les deux domaines, qui partagent des caractéristiques communes.

- **Le corps**

C'est le premier point de rencontre entre parole et musique. Nous avons vu au chapitre précédent que le corps était un élément incontournable des enseignement phonétiques. C'est le cas précisément parce que la phonétique (et son aspect prosodique en particulier) est musique. La musique, comme la parole qui est le versant physique du langage, sont des phénomènes qui tiennent avant tout du corporel. Pour la réception des données, parole et musique sont appréhendés par les sens, donc par le corps, qui joue aussi un rôle dans ce processus d'intériorisation. C'est, selon Aden, par le mouvement que les percepts sont traduits en concepts. Il cite à ce sujet Maturana et Varela : « Lorsque nous nommons une action « courir », par exemple, « ce qui rend le mot pertinent ce n'est pas sa forme mais la coordination d'actions qu'il provoque ».(Aden, Clark, et Potapushkina-Delfosse, 2019)

- **Rythme/intensité/hauteur**

C'est le second point de convergence. Les trois éléments rythme/intensité et hauteur sont des composants appartenant aux deux domaines : celui de la parole (dans son aspect prosodique essentiellement) et celui de la musique. Ces paramètres, qui sont des variables du son, sont les éléments constitutifs de toute musique, et selon leur combinaison et la manière dont chacun variera, permettront une création infinie. La parole contient un élément supplémentaire : l'unité syntagmatique. Cependant, les trois paramètres évoqués ne pourront infléchir de la même manière les différents phonèmes composant les mots. Voyelles et consonnes participent à la prosodie de la langue, mais à des degrés différents.

- **La valeur des phonèmes**

- **Les vocaliques :**

Ce sont sur ces unités phonémiques du niveau segmental que porteront essentiellement les variables de rythme, intensité et hauteur. La consonne seule ne « sonnera » pas si elle n'est pas suivie d'une voyelle qui pourra être allongée ou raccourcie. C'est cette possibilité de variation temporelle qui autorisera ultérieurement les jeux d'intensité (plus ou moins fort), et de hauteur (plus ou moins grave ou aigu).

- **Les consonnes :**

Les consonnes participeront davantage au rythme, mais à un niveau suprasegmental. L'attaque plus ou moins forte des consonnes, ainsi que leur enchaînement plus ou moins rapide (mais on revient ici à la durée des vocaliques) donneront à l'énoncé un caractère plus ou moins agressif.

A ce sujet, Castarède indique que « Ivan Fongy remarque qu'il y a dans la musique, comme dans la parole, prédominance d'une part de la mélodie et de la voyelle (la voyelle est un son harmonique), dans l'expression de l'amour tendre, et d'autre part prédominance du rythme et de la consonne (la consonne est un bruit) dans celle de l'agressivité ».(Castarède, 1987 : 70) La voyelle serait donc musique quand la consonne est bruit. Voyelle et consonne, qui sont respectivement mélodie et rythme, représentent les « propriétés sémantiques des sons du langage » (Fonagy, 1983 : 64), et sont porteuses d'affects.

7.1.2 Sur les plan émotionnel, culturel et social

Musique et parole sont des vecteurs des émotions. Elles permettent, chacune à leur manière, d'exprimer des ressentis. Une différence pourtant les distingue : si la musique permet une expression consciente et volontaire, ce n'est pas toujours le cas pour la parole. En effet, et nous l'avons vu lorsque nous avons abordé l'aspect prosodique de la parole, les intonations, le rythme, le débit, la fréquence sont parfois révélateurs de nos affects sans même que nous en ayons conscience. Il en est de même sur les plans social et culturel. La musique, comme le vêtement, peut être un choix individuel pour montrer une appartenance à un groupe social ou culturel. Elle est un moyen de faire corps ou de se distinguer. Il en est de même pour la parole qui peut être utilisée, par le locuteur ou les interlocuteurs, pour inclure ou rejeter.

7.2 Parole/Paroles et musique

Dans l'histoire de la musique on voit que l'homme a d'abord chanté puis inventé les instruments pour imiter son chant (Dakovanou, 2012) Le chant, la chanson, sont antérieurs à la musique. Le phénomène s'explique sans doute par le fait que la parole contient du sens, mais également de la musique. Ainsi, et au-delà des liens qui unissent la parole et la musique, s'il est un domaine qui les rassemble au point de n'en faire plus qu'une entité, c'est bien la chanson, qui est depuis

longtemps utilisée en classe de FLE. Mais cette chanson qui met la parole (les paroles) en musique est parfois malaisée. Les mots sont en effet tellement porteurs de musicalité que c'est la musique qui s'adaptera aux mots, et non l'inverse. « L'harmonie et le rythme doivent s'accommoder aux paroles. » (Platon *la république*). Platon évoquait ici l'art du discours, mais cette phrase peut s'étendre à la mise en musique de paroles. Les liens sont d'ailleurs si étroits que certains opéras ne peuvent être réécrits dans d'autres langues que la langue dans laquelle ils ont été composés.

Ces liens forts qui rapprochent les univers musical et linguistique amènent donc naturellement à penser que l'apprentissage d'une langue étrangère peut s'enrichir des activités didactiques destinées aux apprentissages musicaux. Nous verrons ainsi pourquoi il est légitime de jeter des ponts entre les deux domaines, et comment il sera possible de transposer des exercices musicaux à la didactique des langues, en n'oubliant pas que l'objectif à atteindre est linguistique, et non musical.

7.3 Lier les apprentissages en L2 et la musique

7.3.1 Apprentissages linguistiques et chanson

Si nous avons vu que l'enseignement de la phonétique, et son versant prosodique en particulier, permettait de mieux appréhender une langue par la possibilité qu'elle donne de « segmenter le signal continu de la parole en unités plus facilement traitables » (Dehaene et Petit, 2009 : 270), et au vu des propriétés partagées par langage et musique, il est alors raisonnable de penser que les apprentissages musicaux (ou tout au moins relevant de l'éducation musicale) permettront à l'apprenant de développer des capacités qui l'aideront dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

7.3.2 Apprentissages linguistiques et musique

7.3.2.1 Des exercices liant langage et musique

Selon Cornaz, « la « chanson » ne prend en compte que les dimensions mélodique et linguistique (lexique et grammaire). La « voix chantée » oblige aussi et surtout à un travail vocal et corporel indispensable à une production physiologique correcte de la chanson ». (Cornaz, 2009 : 1) Nous présenterons donc des exercices de voix chantée, mais également (et inversement) des exercices de voix parlée qui permettent de travailler le chant, même si nous n'oublions pas que nos apprenants de FLE souhaitent apprendre à parler, et non à chanter !

7.3.2.2 Des exercices de voix chantée

Ces exercices seront proposés essentiellement pour mobiliser perception et production des phénomènes prosodiques. Ils porteront donc en grande partie sur le rythme, l'intensité, la fréquence mais pourront également s'étendre aux unités segmentales de la langue (travail des sons).

Comme pour la chanson, les exercices de voix chantée autoriseront une mise en saillance des phénomènes partagés par la musique et la langue. Par ailleurs, ils permettront à l'apprenant de se décentrer des difficultés linguistiques de prononciation pour se concentrer sur les sons, en les « incorporant ». Cette première phase de mise en corps des sons sera (ou devra être) suivie d'une seconde phase de mise en relation son/sensation corporelle, qui sera (ou devra) aboutir à une mobilisation corporelle et sensorielle lors des phases de production. L'apprenant pourra par la suite convoquer les sensations ressenties lors de ce type d'exercices dans ses productions d'énoncés oraux (parlés et non chantés).

7.3.2.3 Des exercices pour travailler le chant

Il s'agira ici d'exercices qu'utilisent les professeurs de chant dans le cadre de leur activité. Les points communs entre langage et musique sont tels que des locuteurs d'une L2 doivent pouvoir tirer profit de ces exercices destinés aux chanteurs. Il ne s'agira pas forcément de faire chanter les apprenants, mais de les mettre dans des conditions favorables à l'écoute, pour faire progresser les habiletés de réception. Ces jeux pourront également leur faire produire des sons rarement, voire jamais produits car absents de leur langue maternelle.

Il s'agira donc essentiellement de temps de relaxation, de détente corporelle, mais aussi de prise de conscience « vécue » des différents résonnateurs ou des paramètres rythmiques.

7.3.3 Une approche multimodale

Pour Aden, « la perception des langues est multimodale. Nos corps, traversés par les ondes sonores constituent une extension du système auditif et le regard joue également un rôle crucial dans l'interprétation des stimuli sonores. » (Aden & al., 2019). Les paramètres musicaux de la langue seront appréhendés par les sens, la gestuelle, mais également de manière cognitive et structurelle.

Après une première phase d'expérimentation sensorielle, il sera question d'aider à la prise d'informations par le biais de la verbalisation, qui pourra aider l'apprenant à entériner ses ressentis.

La multimodalité, qui est définie ci-dessus comme étant un recours à un ou plusieurs modes sensoriels (être en quelque sorte une multi-sensorialité), peut également s'entendre comme la mobilisation, par l'apprenant, de ses différentes formes d'intelligence (logique, interpersonnelle, intrapersonnelle, linguistique, musicale, kinesthésique etc.), ou encore comme la possibilité de mettre en œuvre, dans l'apprentissage, des techniques issues de domaines aussi variés que le théâtre, le numérique, les interactions, le cinéma…, dans un objectif d'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans mon expérimentation, le terme multimodalité sera convoqué à double titre : multimodalité d'appréhension des phénomènes prosodiques par l'apprenant : corporel et cognitif, mais aussi multimodalité des supports proposés par l'enseignant : voix parlée et voix chantée, parole et paroles. Je montrerai comment après une phase -peu concluante- purement sensorielle basée uniquement sur les ressentis physiques et la gestuelle, j'ai dû introduire un versant cognitif aux séances d'apprentissage/enseignement portant sur la prosodie.

PARTIE 3

Protocole d'expérimentation : travailler la prosodie

Une séquence d'enseignement entre musique et prosodie

1 Les données de départ

Ayant un aperçu un peu plus précis des traits caractéristiques de la prosodie du français, et avant de concevoir une unité didactique concernant ces apprentissages et cet enseignement, il semble nécessaire de dresser un profil des spécificités de la prosodie du russe. Quelles seront les potentielles difficultés rencontrées, quels pourront être les points d'appui ? C'est à partir de ces données, et des éléments fournis par les documents audios transmis par les étudiants que des séances d'enseignement de la prosodie seront préparées.

1.1 Enseigner le français à un public russophone : les difficultés rencontrées

Comme nous l'avons vu en deuxième partie, le français possède des caractéristiques prosodiques propres, partagées par peu d'autres langues. G. Boubnova, dans un article de 2006,(Boubnova, 2006) dresse un inventaire assez exhaustif des traits saillants de la prosodie du russe, qu'elle compare avec les éléments prosodiques du français. Elle note des points de divergence importants, qui pourront constituer des difficultés d'apprentissage pour les apprenants russophones étudiant le français, comme pour les français désirant apprendre le russe.

Le principal élément réside dans le fait que le russe est une langue accentuée (à accent mobile plus précisément) alors que le français est une langue sans accent tonique. En effet, l'accent d'intensité n'existe pas en français (hormis pour des effets d'insistance). L'accentuation du français porte principalement sur le paramètre de durée et de façon moindre sur celui d'intensité.

D'autres points marquent des différences notoires entre les deux langues. Le tableau ci-dessous les met en comparaison de manière synthétique

	Français	Russe
Contours intonatifs	Augmentation de la fréquence sur les syllabes accentuées (montée mélodique sur la dernière syllabe allongée)	Augmentation de l'intensité sur les syllabes tonales (varient en fonction du mot)
	Intensité et tons soutenus	Intensité et tons décroissants - Absence de paliers sur la courbe d'intensité

	Courbe d'intensité au palier de durée représentant 1/3 ou ½ du noyau vocalique Sommet d'intensité soit centré, soit détaché vers la fin Netteté de la Fo maintenus jusqu'à la fin du son vocalique	- Sommet d'intensité détaché sur le début ou centré - Dispersion de la Fo recouvrant jusqu'à la moitié de la voyelle
Conséquences	Attaques douces sur les consonnes	Attaques fortes sur les consonnes
	Régularité du timbre (voyelle pure)	Changement de timbre (diphtongue)
	Régularité des syllabes (isosyllabicité)	Irrégularité des syllabes
Gestes syllabiques Variations accoustiques	Montée acoustique portant sur la voyelle	Montée acoustique portant sur la consonne
	Chute acoustique sur la consonne (ou CV)	Chute acoustique sur la voyelle (ou CV)
Accentuations syllabiques	1 durée 2 F 3 intensité	1 intensité 2 durée 3 F

Figure 4 : Tableau comparatif des traits prosodiques caractéristiques du français et du russe

Boubnova rappelle que « ces gestes appartiennent aux automatismes d'acquisition primaires du langage. Ils échappent donc, lors de la production/perception de la parole, au contrôle conscient des locuteurs ». (Boubnova, 2006) Néanmoins, elle propose de cibler les apprentissages sur des objectifs précis , à savoir sensibiliser l'apprenant à :

- La stabilité du timbre vocalique
- La régularité syllabique
- L'accent de durée
- Repérer et produire certains contours intonatifs spécifiques (phrases déclaratives, interrogatives etc…)

C'est à partir de ces objectifs, mais également après une analyse des productions sonores fournies par les apprenants, que seront construites les unités didactiques portant sur la prosodie.

1.2 Recueil et présentation des données

1.2.1 Protocole de recueil des données

Avant d'élaborer mes séances, j'avais demandé aux étudiants de poster sur le padlet un document audio de présentation. Afin de ne pas les mettre trop en difficulté, j'avais formulé ma demande par écrit, et ce afin qu'ils puissent utiliser un traducteur si besoin. J'avais également posté un document sonore dans lequel je m'étais présentée, pour qu'ils aient la possibilité de s'appuyer sur un « modèle ».

Je leur avais également envoyé un questionnaire les interrogeant sur les langues de leur répertoire langagier et sur leur rapport au chant et à la musique. Ce questionnaire devait me permettre de mieux cerner les étudiants, et éventuellement de mieux comprendre les points forts et les points faibles de leurs productions audio[1].

1.2.2 L'implication des étudiants

1.2.2.1 Les retours des présentations audio

Les étudiants ont globalement bien répondu à la demande de présentation audio.

Sur les 12 étudiants inscrits, 9 ont répondu en postant des documents de durée variable (de 19 secondes à 2 minutes 21).

Sur ces 9 étudiants, 4 n'ont encore jamais effectué de stage en France. Ils n'ont donc pas été exposés à la langue en situation. Ces quatre étudiants seront en stage en France cet été pour la première fois, c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles ils apprennent le français. Le stage en France est en effet soumis à l'acquisition d'un niveau de maîtrise minimum du français. Ces étudiants ont un niveau annoncé allant de A1 à A2. Ils ont été évalués début 2019 par des bénévoles de l'association sur les critères du CECRL.[2]

Les 5 autres apprenants ont déjà effectué un ou plusieurs stages en France. Ils ont donc déjà été en contact avec la langue française et ont été amenés à interagir verbalement en situation avec des natifs.

[1] Questionnaire soumis aux étudiants en annexe 3
[2] Fiches de positionnement des étudiants fournies par la FLEFU en annexe 4

1.2.2.2 Les retours des questionnaires

Seuls quatre questionnaires m'ont été retournés renseignés. Tous émanent d'étudiants qui effectueront un stage en France cet été. Deux étudiants sur les quatre n'ont jamais séjourné en France, les deux autres y ont déjà fait un ou deux stages. Tous ont pratiqué l'anglais comme seconde langue dans le cadre de leur scolarité (depuis l'âge de sept ans). Ils ont tous les quatre commencé à apprendre le français à l'université. Deux d'entre eux (A[redacted] et D[redacted]) ont suivi des cours intensifs cette année, dans l'objectif d'atteindre le niveau requis pour pouvoir effectuer leur stage de cet été.

1.3 Analyse

1.3.1 Protocole d'analyse

1.3.1.1 Choix des éléments analysés

Je concentrerai mon analyse sur les documents de cinq étudiants : les quatre qui m'ont retourné la fiche de renseignement et le document de présentation audio, auxquels j'ajouterai Y[redacted]. Cette dernière ne m'a pas retourné la fiche, mais je sais, pour l'avoir entendue en concert, qu'elle a une bonne pratique du chant. Je dresserai les difficultés saillantes repérées pour chaque enregistrement, et tenterai de voir s'il existe une corrélation entre les erreurs produites, le vécu de locuteur du français (type et durée d'exposition à la langue française), et leur rapport, tant à la langue française qu'à la musique et au chant.

1.3.1.2 Motivations

Les cinq documents constituant le corpus ont donc été sélectionnés sur des critères rattachés à ma problématique, à savoir les liens entre les erreurs et les difficultés suprasegmentales et le rapport entretenu avec le chant et la musique en général. J'ai tenu compte, dans le choix de mon corpus, du niveau des apprenants, mais aussi de leur passif face à la langue française. Je souhaitais des productions sonores d'étudiants ayant déjà été exposés au français en situation, ainsi que d'étudiants n'ayant jamais interagi avec des natifs. Sur les quatre questionnaires qui

m'ont été retournés, deux concernaient des locuteurs ayant déjà été exposés à la langue en situation, et deux émanaient d'étudiantes n'ayant jamais interagi en situation avec des natifs. Ces dernières n'ont comme vécu que les cours de français dispensés cette année à l'université, sous forme de « cours intensifs ».

1.3.1.3 Quelles analyses ?

Je souhaitais, avec les documents de départ fournis par les étudiants, vérifier les hypothèses suivantes :

- Les traits prosodiques du français sont mieux respectés par les étudiants ayant déjà fait un stage en France que par ceux n'ayant jamais interagi en situation.
- Chez les étudiants ayant déjà pratiqué en situation, la prosodie est plus performante pour ceux qui pratiquent la musique (ou qui chantent).

Avant de vérifier ces hypothèses, je commencerai par dresser la liste des erreurs principales repérées dans les productions sonores postées. Puis je montrerai que certaines erreurs ne sont partagées que par les débutants. J'émettrai des hypothèses quant aux erreurs produites de manière générale, puis je terminerai en croisant les questionnaires et les productions sonores des cinq étudiants choisis. Je tenterai de voir si la performance prosodique est liée uniquement à l'exposition à la langue en situation, ou si elle peut être mise en lien avec l'intérêt porté par à la musique et au chant et la pratique musicale de chacun.

1.3.2 Les difficultés linguistiques saillantes

Avant de faire une analyse plus fine des productions sonores, il est important de noter que les documents postés par les étudiants ayant déjà effectué un stage en France sont plus longs que ceux des étudiants qui se rendront en France pour la première fois cet été. Les premiers vont de jusqu'à 2 minutes 21, alors que les seconds se situent autour des 30 secondes, s'étendant de 19 à 38 secondes. La raison est sans doute très simple : les étudiants ayant déjà été exposés à la langue en contexte sont sûrement plus à l'aise et osent plus facilement parler. Ils n'hésitent pas à parler plus même si, nous le verrons, ce ne sont pas forcément les étudiants les plus performants oralement qui sont les plus loquaces !

1.3.2.1 Typologie des erreurs

Il convient de préciser que le repérage des erreurs s'est fait dans un premier temps à l'écoute. Cette première approche présente l'inconvénient d'être subjective. L'enseignant possède, à l'instar de l'apprenant, un filtre, dû en partie à sa langue source et qui ne lui permettra pas forcément de percevoir tous les éléments acoustiques produits. Cependant, cette appréciation à l'oreille et en temps réel est fréquemment conduite par les enseignants en classe de FLE et permet des évaluations, qui autorisent des réajustements immédiats. Dans le cas présent, cette première analyse à l'oreille m'a permis de dresser la liste des erreurs les plus saillantes et sera suivie par une analyse plus fine construite à l'aide du logiciel d'analyse de la parole PRAAT.

On constate en premier lieu, et à la première écoute, que tous les documents postés sont intelligibles. Un seul enregistrement comporte un élément que je n'ai pas pu comprendre.

On repère ensuite des erreurs qui touchent toutes les productions, qu'elles émanent d'étudiants avancés et ayant déjà été exposés à la langue en situation, ou d'étudiants débutants qui n'ont encore effectué aucun séjour en France. Il s'agit des attaques consonantiques fortes, qui touchent à plus ou moins grande échelle tous les enregistrements. De nombreux mots portent en effet un accent d'intensité sur une consonne, suivie d'une brusque chute d'intensité de la syllabe, la plupart du temps doublée d'une chute de fréquence (descente mélodique).

Certains enregistrements présentent des ruptures nettes en fin de groupe rythmique. On constate également d'importantes variations de fréquence à l'intérieur des groupes rythmiques : des montées mélodiques annonçant la poursuite de l'énoncé, mais aussi montées et descentes mélodiques sans lien avec la structure discursive et le sens de l'énoncé.

Un autre type d'erreurs concerne uniquement les productions des étudiants les moins avancés, et qui n'ont jamais effectué de stage en France : il s'agit des erreurs de rythme. Des allongements syllabiques, ainsi que des pauses plus ou moins longues sont repérés à l'intérieur des groupes rythmiques, sans lien direct avec le sens de la phrase. On note aussi des difficultés à maintenir le timbre et certaines vocaliques sont diphtonguées. Des variations de fréquence fléchissent de manière importante quelques groupes de mots qui ne devraient pas être modulés (plateaux intonatifs mal positionnés). Enfin, il est évident à l'écoute des documents postés que les étudiants débutants ont préparé leur production orale à l'écrit. Ils sont donc en situation d'oralisation d'un écrit et non en oral spontané. Ils lisent et produisent en effet parfois les sons de tous les graphèmes, ce qui fait prononcer [k y i z i n ɛ r] pour [k y i z i n e]

1.3.3 Les hypothèses

1.3.3.1 Calque de la langue source

On retrouve, dans toutes les productions orales en français du corpus les traits prosodiques caractéristiques du russe exposés par Boubnova, à savoir :

- Des courbes mélodiques très marquées
- Certaines de ces courbes mélodiques sont appliquées à des mots et non à des phrases ou à des mots phonétiques comme ça devrait être le cas
- Des attaques consonantiques fortes (impliquant une absence de paliers sur les courbes d'intensité)
- Des accents toniques portés sur les mots, souvent corrélés aux flexions fréquentielles.

1.3.3.2 Calque des langues en présence

L'accentuation d'intensité des syllabes tonales qui correspond en premier lieu à une caractéristique des schémas intonatifs du russe, qui est la langue source, peut également être imputée à un calque de l'anglais, langue apprise par tous les étudiants au cours de leur scolarité. Par ailleurs, la production d'une des étudiantes (D[redacted] L, qui pratique l'anglais dans le cadre d'un emploi étudiant) montre un amenuisement du timbre vocalique de certains mots : [edəlafakylte] devient ['edələfɑkul'te] [lanedɛrnjɛr] devient [lane:/dərnjɛr]. Le [ə] remplace ici le [a] et le [ɛ].

Plusieurs explications sont possibles : l'amenuisement permet de retrouver une structure syllabique proche du russe qui combine volontiers plus de deux consonnes (situation plus rare en français). Cet amenuisement peut également correspondre à la structure phonétique des mots anglais. En effet, le mot anglais ne supporte qu'une seule syllabe accentuée, minimisant par conséquent la tension des syllabes atonales. Une dernière explication est plausible : le locuteur éprouve des difficultés à produire plusieurs sons tendus successivement et en allège donc certains.

La question du calque de la langue ukrainienne se pose assez peu. En effet, les langues russe et ukrainienne (qui sont d'ailleurs considérées par certains étudiants comme deux langues

maternelles), sont trop proches pour qu'il soit possible de repérer dans la production du français, ce qui tient du russe de ce qui est une marque de l'ukrainien.

1.3.3.3 Représentation de la langue cible

A plusieurs reprises, les étudiants interrogés ont défini la langue française comme une langue « mélodieuse » et « chantante », à l'opposé du russe qui est décrite comme une langue « impolie ». Il est possible de ce fait que, souhaitant donner à la parole française des traits musicaux, ils en aient accentué les montées et descentes mélodiques, pour faire ressembler les énoncés oraux à une chanson, qui subit plus de variations mélodiques que la langue parlée. Sans doute n'ont-ils pas perçu que la mélodie de la langue tient davantage au caractère lié des courbes intonatives qu'à l'amplitude fréquentielle ; liaisons d'autant plus marquées que les syllabes du français se distinguent, par manque d'accent tonique, assez peu les unes des autres. C'est principalement le rythme du français qui donne à la langue sa spécificité et son caractère « musical ».

1.3.4 Analyse des écarts entre étudiants

Il est important également de noter certains écarts significatifs entre les productions des étudiants. Certains traits se retrouvent dans tous les enregistrements : il s'agit des attaques consonantiques fortes, et des brusques montées et chutes acoustiques, ainsi qu'une accentuation tonale de certains mots. Cependant, certaines erreurs ne sont partagées que par les étudiants les moins avancés : il s'agit des erreurs portant sur le rythme. C'est ce rythme, plus proche de celui du français, qui est en partie maîtrisé par les apprenants les plus avancés (ceux qui ont déjà séjourné en France), qui rend la parole plus fluente, et qui manque aux débutants. C'est donc avant tout sur ce paramètre que devront porter les enseignements prosodiques destinés aux apprenants débutants. Pour autant, ce travail sur le rythme de la parole pourra être repris et amélioré avec les étudiants plus avancés. Pour ces derniers, les exercices de rythme seront corrélés à des exercices portant sur d'autres variables tels que le « gommage » des accents toniques ou des amplitudes mélodiques.

1.3.5 Analyse du corpus

Pour rappel, le croisement des productions audio et des questionnaires m'aidera à définir si ce qui rend la prosodie plus performante : le vécu de locuteur du français ou le rapport entretenu par les apprenants avec la musique et le chant.

1.3.5.1 Liens prosodie/vécu de locuteur

Nous venons de le voir, il est clair que les performances prosodiques sont en lien étroit avec le vécu de locuteur des apprenants. Les étudiants débutants (annoncés A1 ou même A2), commettent des erreurs prosodiques que les étudiants plus avancés ne font pas. Plus que le niveau, c'est sûrement l'exposition à la langue en situation, et la nécessité de prendre la parole qui a amélioré les compétences orales des étudiants. Il est à noter cependant que même chez ces étudiants plus avancés, les erreurs segmentales persistent, ainsi que certains traits prosodiques caractéristiques du russe, langue source, comme les attaques consonantiques fortes.

1.3.5.2 Liens prosodie/rapport à la musique et au chant

C'est le croisement des réponses aux questionnaires et des productions sonores qui permettra éventuellement de vérifier s'il existe un lien fort entre les compétences prosodiques et le vécu de musicien ou chanteur amateur des locuteurs.

Le tableau ci-dessous synthétise les informations recueillies principalement par le biais des questionnaires.

Figure 5 : tableau de synthèse des informations transmises par les étudiants

Prénom de l'étudiant	Vécu de locuteur			Vécu de musicien ou chanteur amateur			
	Nombre de stages en France	Suit des cours de français depuis	Nombre d'heures de cours de français pris	Pratique un instrument	chante	danse	Ecoute de la musique
A[redacted]	0	2018	2 mois/an	non	oui	oui	oui
D[redacted]	0	Octobre 2018	4X 2h00/semaine	non	non	oui	oui
C[redacted]	1 (2 mois)	2018	3mois 10h00/semaine	non	oui	oui	oui

I[redacted]	2 (2mois puis 3 mois)	2017	Plus de cours de français cette année	Oui (le piano)	non	non	oui
Y[redacted]	0	2018	cours intensifs	?	oui	oui	oui

Au regard des données reportées dans le tableau ci-dessus, on pourrait émettre les hypothèses suivantes :

- L'étudiant le plus performant sera I[redacted] parce qu'il a déjà effectué deux stages en France. Il a commencé à apprendre les français en 2017, et même s'il ne suit plus de cours cette année, il explique qu'il poursuit son apprentissage seul. Il a bénéficié du même nombre d'heures de cours que les étudiantes qui ont commencé leur apprentissage du français en 2018. D'autre part, il a pratiqué la musique (cours de piano), et a donc une connaissance musicale théorique, que les autres étudiants n'ont pas.
- D[redacted] sera la locutrice la moins avancée, puisqu'elle ne pratique la langue que depuis cette année scolaire, qu'elle n'est jamais allée en France, et qu'elle ne chante pas.
- A[redacted] et Y[redacted] seront un peu plus avancées que D[redacted] puisqu'elles ont le même vécu d'apprenant, mais leur rapport à la musique est différent puisqu'elles chantent. Il est donc possible qu'elles possèdent des compétences d'écoute et de production meilleures que celles de D[redacted].
- C[redacted] devrait se situer entre I[redacted] et le duo A[redacted]/Y[redacted] puisqu'elle a déjà effectué un stage en France, et que par ailleurs, elle chante.

Le tableau de repérage des erreurs phonétiques[1] fait apparaître divers éléments, que je tenterai d'analyser et d'expliquer.

Il est important de préciser dans un premier temps qu'il sera difficile de comparer des éléments aussi disparates, chaque étudiant devant s'enregistrer sans consigne autre que celle de se présenter. Je soumets donc à l'analyse des documents très différents en termes de longueur (de 19'' à 2'21'') et en termes d'éléments linguistiques (mots choisis, sonorités produites, constructions syntaxiques utilisées). D'autre part, il est fort probable que les deux étudiantes les moins avancées aient écrit leur présentation avant de la lire. J'ai donc deux productions en oral spontané (I[redacted] et C[redacted], et trois écrits oralisés. La distinction est importante. En effet,

[1] Tableau de repérage des erreurs phonétiques en annexe 5

les erreurs de **pauses et allongements vocaliques mal positionnés** (partagés par les cinq locuteurs) n'auront pas les mêmes causes selon la nature du discours oral. Une pause ou un allongement vocalique en discours spontané correspondra à la recherche du mot dans le répertoire verbal, quand le même phénomène en discours lu sera probablement imputable à la recherche de la correspondance graphie/phonie et un manque de fluence en lecture. Ce type d'erreur pourrait aussi être expliqué par un désir de faire ressembler les contours rythmiques à la langue cible, sans connaissance précise des règles prosodiques, en particulier celle de l'allongement vocalique.

Un second type d'erreurs est repéré dans les cinq productions sonores : les **attaques consonantiques fortes**, qui correspondent pour tous les apprenants à une accentuation tonique d'une syllabe d'un mot. Cette erreur, due sans aucun doute au calque de la langue source, est unanimement partagée. Cependant, les pics d'intensité sont moins forts dans les productions de C[redacted] et D[redacted] que dans celles de I[redacted], Y[redacted] et A[redacted]. La pratique du chant n'a donc, à priori aucune influence sur cette difficulté phonétique, puisque D[redacted] et C[redacted] produisent le même niveau d'attaque consonantique alors que l'une chante et l'autre non. Il en est de même pour I[redacted], Y[redacted] et A[redacted]. L'exposition à la langue en situation n'est pas en cause non plus, puisque sur les deux étudiantes les plus performantes, l'une a pratiqué avec des natifs et pas l'autre.

Les erreurs de **fortes variations mélodiques** sont également présentes dans les cinq productions analysées. Cependant, elles sont beaucoup moins importantes dans la présentation de Y[redacted], dont la courbe de parole est plus « plate ». Les pics intonatifs sont chez cette étudiante dans l'ensemble bien placés (montée pour préparer la suite du discours, chute mélodique pour conclure). I[redacted] qui a déjà séjourné en France, produit lui aussi un discours présentant de faibles variations mélodiques. Cette caractéristique peut s'expliquer par son vécu de locuteur et ses compétences en musique. Il est probable qu'il ait repéré que la parole en français subissait moins de variations de hauteur que le russe. Plus curieusement, C[redacted] (qui a été en contact avec des natifs et qui chante) présente une courbe mélodique sensiblement identique à celle de D[redacted], qui n'a jamais séjourné en France, et qui ne pratique pas le chant. Enfin, l'amplitude de fréquence de la parole d'A[redacted] est la plus importante, ce qui n'est pas étonnant au vu de son parcours d'apprenante du français.

On note également un certain nombre de **sons vocaliques diphtongués** dans quatre enregistrements sur les cinq, trace des langues du répertoire verbal des étudiants.

Les **ruptures des groupes rythmiques** (ou groupes de sens) par montées intonatives ne sont pas repérées dans tous les enregistrements. On ne les retrouve que dans les documents postés par A[redacted], Y[redacted] et D[redacted], qui sont les trois étudiantes les moins avancées n'ayant jamais séjourné en France.

A la suite de cette première analyse des productions « à l'oreille », il m'a semblé intéressant de recueillir des éléments et plus fiables et plus objectifs par le biais du logiciel d'analyse de parole PRAAT. Sur un court extrait de 15 secondes, j'ai reporté dans le tableau présenté ci-après les valeurs d'intensité et de fréquence mesurées par le logiciel et transcrites sous forme de diagrammes.[1]

	durée	Intensité en dB		Fréquence en Hz	
	15''		Amplitude d'intensité		Amplitude mélodique
C[redacted]		De19 à 63	44	De 175 à 436	261
A[redacted]		De 13 à 79	66	De 161 à 488	327
I[redacted]		De 21 à 84	63	De 143 à 339	196
D[redacted]		De 30 à 69	39	De 162 à 434	272
Y[redacted]		De 24 à 85	61	De 164 à 295	131

Figure 6 : Tableau de synthèse des valeurs d'intensité et de fréquence des productions orales.

Ces mesures confirment dans l'ensemble ce que j'avais pu repérer à l'écoute des enregistrements, à savoir :

C[redacted] et D[redacted] ont un profil similaire : elles gèrent assez bien le paramètre d'intensité de la parole, alors que les variations mélodiques restent importantes. L'accentuation tonique du français (ou plutôt le manque d'accent tonique) est sans doute bien perçue chez ces deux étudiantes. Le lien à la musique n'intervient pas puisqu'une seule des deux chante. De même, l'exposition à la langue n'a pas d'influence : C[redacted] a séjourné en France l'an dernier alors que D[redacted] fera son premier stage cet été.

Au niveau de la fréquence, Y[redacted] est celle qui respecte le mieux la courbe mélodique assez « plate » du français. N'ayant jamais séjourné en France, il est possible que ce soit ses

[1] Diagrammes issus de PRAAT en annexe 6

compétences musicales (le chant plus particulièrement) qui l'aient sensibilisée à la ligne mélodique du français. Il est néanmoins étonnant de constater que C[redacted] qui a déjà séjourné en France et qui pratique le chant produise des contours intonatifs aussi éloignés des normes du français.

Enfin, A[redacted] est la locutrice qui produit le discours le plus éloigné du français sur le plan de la prosodie. Sa production est conforme à son niveau de débutante.

Pour résumer, sur les trois étudiantes débutantes n'ayant jamais interagi avec des natifs :

- D[redacted] ne chante pas mais présente une production orale correcte en termes d'intensité
- A[redacted] et Y[redacted] chantent
    - Y[redacted] produit une courbe mélodique assez plate, ressemblant à la courbe mélodique du français
    - A[redacted] produit de grandes variations de fréquence, alternant sons graves et aigus

Sur les deux étudiants ayant déjà été en contact avec le français des natifs, et ayant tous les deux un vécu musical, on constate des profils différents. Pour sa part, I[redacted] ne semble pas avoir perçu le phénomène d'accentuation syllabique, alors qu'il parait sensible aux variations mélodiques. C[redacted] quant à elle, a un profil plus « homogène ». L'analyse de sa parole montre qu'elle produit des pics d'intensité et des variations mélodiques « raisonnables ».

Faute d'avoir pu démontrer que l'exposition à la langue, mais surtout le rapport à la musique et au chant étaient des éléments facilitateurs des apprentissages prosodiques, les analyses des échantillons de parole ont mis en avant le caractère hétérogène des productions orales des étudiants qui vont suivre mes cours.

Je sais donc que je devrai travailler, en plus du rythme de la parole (que je n'ai pas mesuré de manière précise, mais qui apparaît, selon Pagel et al., comme un élément nécessitant un apprentissage particulier), l'intonation et la fréquence. Je sais également que je pourrai, pour ce faire, m'appuyer sur certains étudiants comme D[redacted] (pour l'intensité et le gommage de l'accentuation tonique), et Y[redacted] (pour la réduction des amplitudes mélodiques).

2 La démarche pédagogique envisagée

2.1 Les séances envisagées

2.1.1 Place des séances dans le stage

Je n'avais pas défini précisément à quel moment de la journée devaient se situer ces séances. Les moments privilégiés me semblaient être en tout début de matinée, pour une mise en route du type « éveil corporel », ou en milieu de matinée pour créer une rupture de rythme dans un cours un peu long (5 heures). J'avais décidé cependant de ne pas positionner les séances en fin de session, craignant que la fatigue ne soit un frein à l'implication des étudiants. D'autre part, ce type de travail mobilise une énergie physique que j'avais peur de ne pas trouver après une matinée de cours, qui plus est après le repas !

Les séances ont donc été programmées en tout début ou en milieu de matinée, et ont globalement une trame identique.

2.1.2 Typologie des séances

J'ai fait le choix de lier les séances de phonétique portant sur la prosodie à l'apprentissage de chansons. En effet, Selon Zedda, il est possible de travailler, par la chanson, « quelques éléments simples de la technique vocale (parlée ou chantée, sans limites de style), qui pourraient enrichir la conscience et la pratique articulatoire des différents locuteurs. » (Zedda, 2005). Par ailleurs, je n'envisageais pas de proposer des exercices de voix chantée sans mise en relation directe avec le chant. Il aurait alors fallu que j'explicite les liens entre chant et prosodie de la langue. Or je souhaitais, dans un premier temps, aborder la prosodie de manière purement sensorielle, sans apport théorique, cognitif ou intellectuel. Je craignais en effet que les apports théoriques ne viennent interférer dans le travail sur les ressentis, que je souhaitais provoquer en priorité. D'autre part, aborder la prosodie par le chant devait lever la pression de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci me semblait difficile à obtenir si je faisais d'emblée le lien entre les domaines de la langue et de la musique. Il fallait cependant que ces séances de mise en voix aient du sens. Les présenter comme une mise en voix avant une phase de chant me semblait alors cohérent.

Chaque séance programmée a été construite sur le même schéma :

- Ecoute de la chanson

- Rituel de relaxation / « mise en corps »
- Exercices de mise en voix par des jeux non chantés
- Exercices en voix chantée
- Exercices de phonétique (segmental et/ou suprasegmental)
- Clôture de séance par chant de la chanson (pas forcément complète/avec ou sans support musical)

2.1.3 Description des séances programmées

2.1.3.1 Tableau des chansons choisies[1]

M'appuyant sur « l'effet loupe des phénomènes articulatoires » évoqué par Zedda (Zedda, 2005), j 'ai sélectionné des chants porteurs de quelques caractéristiques similaires à certains phénomènes prosodiques, ou comprenant des composantes que je pourrais exploiter dans le cadre des exercices de prosodie. Les séances étaient toujours précédées d'une séance de découverte de la chanson, qui faisait l'objet d'un travail d'écoute, de compréhension orale, de lexique, de grammaire et éventuellement de civilisation. N'intervenant que deux semaines, soit 10 jours au total, je n'ai programmé que trois chansons, ce qui m'a semblé suffisant pour aborder les notions prosodiques ciblées. Un temps d'appropriation des chansons me semblait également nécessaire. Programmer davantage de chants n'était, selon moi, pas nécessaire, voire contre-productif.

2.1.3.2 Tableaux des exercices de mise en voix

J'ai distingué, dans les exercices de mise en voix, des activités pour :

- Se préparer à accueillir les ressentis. Ces exercices de « mise en corps » peuvent être un rituel de mise en activité. Cet aspect de la mise en voix me semble essentiel pour permettre un « lâcher prise » et aider les apprenants à se mettre en situation favorable à la réception des ressentis[2].
- Percevoir en les modulant, les 3 paramètres du son : intensité/rythme/fréquence.

[1] Tableau des chansons choisies en annexe 7
[2] Tableau des exercices de « mise en corps » en annexe 8

Les exercices porteront sur des sons, mais pourront s'étendre à des mots ou des phrases chantées dans un premier temps, puis dites dans un second temps[1].

- Percevoir les lieux d'articulation : il s'agira ici de travailler les aspects segmentaux. Les sons produits dans le cadre des jeux de mise en voix pourront être ensuite réinvestis lors d'activités de phonétique classiques, du type exercices structuraux de repérage et production de mots comprenant des paires minimales à opposer par exemple[2].

Les temps d'exercice de mise en corps et de mise en voix peuvent être un peu longs au départ, et ce afin de faire comprendre le principe, mais surtout de faire percevoir les sensations aux apprenants. Ils ne devront cependant pas excéder une quinzaine de minutes lors des séances de phonétique. Les tableaux de synthèse versés en annexe présentent un maximum d'activités, mais il est évident que toutes les activités ne sont pas mises en place à chaque séance. Il s'agira de choisir les exercices en lien avec le chant à travailler.

2.1.3.3 Exercices phonétiques en lien avec les chants et les exercices de mise en voix [3]

Le tableau présente les différentes activités qui pourront être mises en place à partir des trois chansons choisies. Bien qu'elles puissent faire l'objet d'objectifs linguistiques et culturels à atteindre, les compétences phonétiques seront ciblées en priorité. Chaque chanson sera un prétexte pour développer chez les apprenants des habiletés tant sur l'aspect segmental que sur le plan suprasegmental, qui restera mon objectif principal.

2.1.3.4 Place des exercices de phonétique dans l'emploi du temps prévisionnel

Désirant porter, et faire porter une attention particulière au versant phonétique de l'oral, j'ai fait le choix de programmer une activité de phonétique par jour. Ce choix était également motivé par ma volonté de proposer une séance de mise en voix quotidienne.

[1] Tableau des exercices pour ressentir les lieux d'articulation en annexe 9
[2] Tableau des exercices de mise en voix pour moduler les paramètres du son en annexe 10
[3] Tableau des objectifs et activités phonétiques basés sur les chansons choisies en annexe 11

Les premières séances de chaque module, construites à partir de la découverte de la chanson contenaient exclusivement des apprentissages/enseignements prosodiques. Les 2 séances suivantes, en plus d'une reprise des notions travaillées la veille, étaient complétées par des exercices portant sur le segmental.

Semaine 1	Activités programmées
Lundi 15 avril	Arrivée : présentations Comment se saluer ? L'intonation des salutations et des présentations.
Mardi 16 avril	Chanson 1 : *« Il est 5heures, Paris s'éveille »* Dutronc Découverte /mise en voix Phénomène prosodique : rythme/hauteur/tenue
Mercredi 17 avril	Chanson 1 : Mise en voix Phénomène prosodique : rythme et tenue Phonétique segmentale : paires minimales [ø] [ɛ]
Jeudi 18 avril	Chanson 1 : Mise en voix Phénomène prosodique : hauteur Phonétique segmentale : paires minimales [s] [ʃ]
Vendredi 19 avril	Chanson 2 : *« Non, non, non »* Camélia Jordana Découverte /mise en voix Phénomène prosodique : accentuation consonantique
Semaine 2	Activités programmées
Lundi 22 avril	Chanson 2 : Mise en voix Phénomène prosodique : accentuation consonantique/tempo Phonétique segmentale : les nasales : le [ɔ̃]
Mardi 23 avril	Chanson 2 : Mise en voix Phénomène prosodique : accentuation consonantique et rythme Phonétique segmentale : Différencier [ɔ̃] et [ɔn]
Mercredi 24 avril	Chanson 3 : Découverte et mise en voix Phénomène prosodique : amplitudes mélodiques
Jeudi 25 avril	Chanson 3 : Mise en voix Phénomène prosodique : variations mélodiques et tenue du timbre vocalique Phonétique segmentale : les nasales : le [ɑ̃]
Vendredi 26 avril	Chanson 3 : Mise en voix Phénomène prosodique : les différentes questions et schémas intonatifs correspondants Phonétique segmentale : Différencier [ɑ̃] [an]

2.1.3.5 Programmation des premières séances

Avant mon arrivée en Ukraine, j'avais programmé de manière détaillée uniquement la séquence d'apprentissage portant sur la première chanson. Les deux autres chansons étaient choisies, mais je voulais me laisser la possibilité de changer de cap si je me rendais compte que mes objectifs étaient mal ciblés. Je n'avais en effet aucune idée de la manière dont ce travail à partir du chant allait être accueilli par les étudiants, ni quels chemins il allait prendre. Nous verrons par la suite que j'ai dû modifier ma façon d'aborder les séances. Le passage par des activités annexes comme la chanson, le théâtre ou toute autre activité culturelle, qui est naturel et toujours bien perçu par de jeunes élèves peut sembler moins évident pour des jeunes adultes,

qui plus est en attente d'apprentissages « rentables », et peut de ce fait nécessiter des réorientations.

Je présenterai donc les trois séances articulées autour du premier chant. Je dresserai ensuite un bilan de ce que ce que je n'ai pas pu faire, ainsi de ce que j'ai dû modifier. Ce travail d'aller-retour entre ce qui a été programmé et ce qui a été réellement mis en place ne sera pas exposé pour les chants suivants. Le décalage entre la préparation et la mise en œuvre s'est en effet réduit (sans disparaître pour autant !) au fur et à mesure que je prenais connaissance du public. Je décrirai alors de manière plus succincte les activités qui ont été mises en place par la suite. Je ferai ensuite une analyse des écarts entre programmation et réalisation. Les fiches pédagogiques correspondant aux trois premières séances ont été intégrées dans le corps du mémoire ci-après pour plus de facilité de lecture.

Autour de la chanson *« Il est cinq heures, Paris s'éveille »* Dutronc https://www.youtube.com/watch?v=OKw6Wvg-nok
Séance 1 : Mardi 16 Avril
Descripteurs du CECR de 2019 B1 : l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects.
Objectifs généraux : Amener les apprenants à produire des énoncés présentant des traits prosodiques proches de la langue cible. (intonation et accentuation)
Objectifs spécifiques : Amener les apprenants à repérer, puis reproduire des variations mélodiques et des variations rythmiques.
Compétences : Etre capable de -repérer les amplitudes des courbes mélodiques -produire une courbe mélodique peu ample -repérer les différences de tenue des sons -produire des sons plus ou moins longs
Déroulement : Pré-requis : La vidéo youtube aura été visionnée et la chanson aura été écoutée et aura fait l'objet d'un travail de compréhension orale, puis écrite (paroles distribuées après deux écoutes) Ecoute de la chanson pour pouvoir la chanter 1. Activités de mise en voix : (15') Rituel de mise en route (CF annexe 6) Exercice de positionnement du corps 1 à 3 / 7, 8 / 12 à 14 Mise en voix permettant de moduler les paramètres du son (CF annexe 8) Travail sur l'amplitude mélodique : Exercices 1/2/7 a) b) Travail sur le rythme Exercices 6 et 9 2. Chant de la première partie de la chanson (→ 1er refrain) (5') -avec la bande son -sans la bande son (pour pouvoir ralentir le tempo en conservant le rythme)

3. Repérer les variations mélodiques : (15')

Activités de codage /décodage gestuel des variations mélodiques

a) Demander aux étudiants de montrer les variations mélodiques de différentes phrases musicales :

PH1 : → « mauvaise mine »
PH2 : → « balai »
PH3 : « il est cinq heures »
PH4 : Paris s'éveille ; Paris s'éveille (1ère fois)
PH5 : Paris s'éveille ; Paris s'éveille (2ème fois)

b) Encoder, décoder des variations mélodiques
Mimer une phrase musicale et demander de trouver la phrase mimée.

4. Repérer les variations rythmiques (15')

Activités de codage /décodage gestuel des variations rythmiques.
Reproduire le chant avec des percussions corporelles.

5. Reprise du chant (5')

En partie, sans support musical (en chantant plusieurs fois le premier couplet/refrain)
En entier, avec support musical et texte des paroles.

Séance 2 : Mercredi 17Avril

Descripteurs du CECR de 2019

B1 : l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects.
+ Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et **articuler clairement les sons isolés**

Objectifs généraux :

Amener les apprenants à produire des énoncés présentant des traits prosodiques proches de la langue cible.
Phonologie : distinguer deux phonèmes proches [ø] et [ɛ]

Objectifs spécifiques :

Amener les apprenants à repérer, puis reproduire des variations mélodiques et des variations rythmiques.
Amener les étudiants à repérer, distinguer et produire deux phonèmes proches : [ø] et [ɛ]

Compétences :

Etre capable de
-produire des sons plus ou moins longs
-distinguer et prononcer correctement deux phonèmes proches : [ø] et [ɛ]

Déroulement :

Ecoute de la chanson (avec possibilité de la chanter)

1. Activités de mise en voix : (15')

Rituel de mise en route
Exercice de positionnement du corps (CF annexe 6)
Activités 1 à 3 / 8 / 12 à 14
Mise en voix permettant de moduler les paramètres du son (CF annexe 8)
Travail sur le rythme
Activités 6 et 9
Mise en voix pour ressentir les lieux d'articulation (CF annexe 7)
Activités 7 à 10

2. Activités autour du rythme : sons courts/sons tenus (15')

-Accompagner une partie de la chanson par des percussions corporelles (frappés pour les sons courts, frottés pour les sons longs)
-Activité d'encodage/décodage :
A partir de phrases rythmiquement différentes :
« Les camions sont pleins de lait »
« Il est cinq heures »
« Paris s'éveille »
« Paris s'éveille, Paris s'éveille »
Chaque apprenant tire une phrase au sort et doit retrouver qui a tiré la même uniquement en la « jouant rythmiquement » (il s'agira donc de constituer des groupes ayant la même phrase rythmique)

3. Phonétique : travail sur les paires minimales [ø] et [ɛ] (20')

-A partir de la phrase « il est cinq heures, Paris s'éveille »
Faire chanter la phrase
La faire dire

-Ecoute et repérage du son dans les mots présentés par paires (donner le sens de chaque mot)
Peur/paire
Fleur/flair
Heure/air
Meurt/mère
Leur/l'air
Sœur/serre
Plaire/pleure
Fait/feu
-A l'oral : L'enseignant dit la phrase

- faire trouver le bon mot de la paire minimale .
- faire répéter la phrase

J'ai peur/paire de l'orage.
J'ai une nouvelle paire/peur de chaussures
J'ai cueilli un beau bouquet de fleurs/flair
Les chiens ont beaucoup de fleur/flair
Je me lève le matin à sept heures/air
J'aime prendre l'heure/l'air à la montagne.
J'ai deux frères et une serre/sœur
On se serre/sœur la main pour se dire bonjour
Je pleure/plaire quand je suis triste
Ce garçon veut pleure/plaire à toutes les filles.
On feu/fait du feu/fait quand il feu/fait froid.

-Par écrit, faire préparer des phrases avec les mots de la liste présentés par paires et les faire oraliser.
- Faire redire « il est cinq heures, Paris s'éveille »

4. Chanter pour se faire plaisir

Chanter la chanson en entier avec accompagnement sonore (dans le tempo réel de la chanson)

Séance 3 : Jeudi 18 Avril

Descripteurs du CECR de 2019
B1 : l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects.
+ Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et **articuler clairement les sons isolés**

Objectifs généraux :
Amener les apprenants à produire des énoncés présentant des traits prosodiques proches de la langue cible.
Phonologie : distinguer deux phonèmes proches [s] et [ʃ]

Compétences :
Etre capable de :
-produire des courbes mélodiques plus ou moins amples
-distinguer et prononcer correctement deux phonèmes proches : [s] et [ʃ]

Déroulement :

Ecoute de la chanson (avec possibilité de la chanter)

1. Activités de mise en voix : (15')

Rituel de mise en route
Exercice de positionnement du corps (CF annexe 6)
Activités1, 2, 4/11/13, 14, 17, 18
Mise en voix pour ressentir les lieux d'articulation (CF annexe 7)
Activités 1, 2
Mise en voix permettant de moduler les paramètres du son (CF annexe 8)
Travail sur l'amplitude mélodique : Activités 1, 2
Travail sur le rythme et mélodie
Activité 7

2. Activités modulant rythme et hauteurs de sons (10')

Chanter la première phrase
Demander aux apprenants de proposer une nouvelle phrase musicale construite à partir de la première phrase de la chanson (→ mauvaise mine), puis la faire chanter au groupe.

- en déstructurant le rythme mais en gardant la mélodie
- en changeant la mélodie mais en respectant le rythme

- en conservant rythme et mélodie, mais en changeant à chaque fois la hauteur de la mélodie (qui est plate)
- en conservant rythme et mélodie, mais en changeant la mélodie de la fin de la phrase.

3. Phonétique : travail sur les paires minimales [s] [ʃ]

A partir de la phrase : « la place blanche a mauvaise mine »
Faire chanter la phrase
La faire dire
-Ecoute et repérage du son dans les mots présentés par paires (donner le sens de chaque mot)
sous/chou
mousse/mouche
messe/mèche
seau/chaud
sang/champs
assez/haché
chien/sien
chat/sa
tasse/ tâche
-A l'oral : L'enseignant dit la phrase

- faire trouver le bon mot de la paire minimale .
- faire répéter la phrase

J'ai mangé de la soupe au sous/chou.
L'enfant s'est caché chou/sous la table.
Le savon fait de la mouche/mousse.
La mousse/mouche est un insecte qui vole.
On va à la mèche/messe dans une église.
Elle a des messes/mèches blondes dans les cheveux
Je vais remplir le chaud/seau d'eau.
Je suis bien habillé, j'ai chaud/seau.
La vache est dans le champ/sang.
Il s'est coupé le doigt, le champ/sang coule.
Il n'est pas assez/ hâché fort pour gagner.
On met du steak assez/ haché dans les hamburgers.
J'aime beaucoup les chiens/sien.
Ce vélo ne lui appartient pas, ce n'est pas le chien/sien.
Le chat/sa miaule pour avoir chat/sa tasse/ tâche de lait.
Il a fait une tasse/ tâche sur son pantalon.

-Par écrit, faire préparer des phrases avec les mots de la liste présentés par paires et les faire oraliser.
- Faire redire « la place blanche a mauvaise mine »

4. Chanter pour se faire plaisir

Chanter la chanson en entier avec accompagnement sonore (dans le tempo réel de la chanson)

2.2 La réalité du terrain : Les écarts entre programmation et mise en place

2.2.1 Analyse des 3 premières séances

2.2.1.1 Décalage programmation/ réalisation

La déplanification, tous les enseignants le savent, fait souvent partie du processus d'enseignement. C'est d'autant plus vrai lorsque les plans de séquences sont construits avant tout contact avec le terrain. Il était donc prévisible que les activités prévues aient dû être retouchées, voire abandonnées au profit d'autres exercices, mieux adaptés aux besoins des apprenants et aux réalités pratiques et concrètes du contexte.

A partir de mes travaux de préparation et des notes prises à l'issue des séances portant sur la première chanson, j'ai dressé un bilan synthétique dans le tableau ci-dessous de ce que j'ai dû modifier ou réajuster.

	Ce qui était programmé	Ce qui n'a pas été fait	Ce qui a été fait en plus (qui n'était pas prévu)
S1	Chant de la première partie de la chanson (→ 1er refrain) (5') **(15')** -avec la bande son -sans la bande son (pour pouvoir ralentir le tempo en conservant le rythme)	L'activité était trop difficile : les apprenants n'ont pas réussi à suivre le tempo trop rapide pour leurs capacités d'élocution	Deux étapes supplémentaires ont été nécessaires : -Une étape de travail sur l'articulation des paroles et la production de certains sons (en texte parlé) a été nécessaire avant la phase de chant des paroles, ce qui a pris plus de temps que prévu et qui m'a amenée à travailler d'emblée l'enchaînement des sons et les sons difficiles. -Une étape de travail sur les syllabes scandées (faisant de fait apparaître l'allongement de la syllabe finale et anticipant le travail de rythme qui était prévu en aval)
	Encoder, décoder des variations mélodiques Mimer une phrase musicale et demander de trouver la phrase mimée	Pas fait : le temps imparti aux activités précédentes a été mal ciblé et je voulais mener les activités autour du rythme	
	Reproduire le chant avec des percussions corporelles		Difficultés pour coder l'allongement de la dernière syllabe. J'ai proposé un codage par geste « glissé » plutôt que tapé.
			Besoin de mise en place d'un codage écrit du rythme du type - - - ⎯⎯⎯
	Reprise du chant (5') En partie, sans support musical (en chantant plusieurs fois le premier couplet/refrain)		Le support écrit a été nécessaire dès cette première phase de chant
S2	Mise en voix pour ressentir les lieux d'articulation (tableau 2b) Activités 7 à 10		Mise en place d'un support visuel par le biais du triangle vocalique dessiné au tableau et servant de guide

			+ explications physiologiques pour la production de ces deux sons
	Phonétique : travail sur les paires minimales [E] et [è] 20') -A partir de la phrase « il est cinq heures, Paris s'éveille »	Le son [è] n'a posé aucun problème. En revanche, la production du son [E] a été difficile.	Nécessité de -passer beaucoup de temps sur le sens des mots -faire, à la demande des apprenants, un détour par les correspondances graphie/phonie des deux sons -passer par l'API pour les 2 sons
	-Par écrit, faire préparer des phrases avec les mots de la liste présentés par paires et les faire oraliser.	Les activités précédentes ayant pris plus de temps que prévu, cette dernière activité n'a pas été proposée.	
S3	Activités modulant rythme et hauteurs de sons (10') Chanter la première phrase Demander aux apprenants de proposer une nouvelle phrase musicale construite à partir de la première phrase de la chanson (→ mauvaise mine), puis la faire chanter au groupe.	Les apprenants n'ont pas proposé les nouvelles phrases musicales. C'est donc moi qui ai chanté les premières phrases après avoir opéré les changements.	Les changements de rythme sont à nouveau passés par le codage écrit mis en place la séance précédente. Un codage écrit des courbes mélodiques a également été proposé pour les aider à trouver des fins de phrase différentes. L'activité a été plus longue que prévu (20' au lieu de 10)
			Une mise en lien paroles chantées, paroles parlées a été faite.

2.2.1.2 Explications

Je n'ai noté dans le bilan que les éléments qui ont dysfonctionné. Heureusement, certaines activités programmées ont pu suivre le cheminement que j'avais fixé.

J'expose également les activités qui n'avaient pas été programmées et que j'ai construites dans l'urgence, parfois en cours de séance.

Tout d'abord, les étudiants ont eu du mal à entrer dans certaines activités. Ça a été le cas à la séance 3, pour les « créations sonores ». Ils n'ont pas fait de propositions de courbes mélodiques et c'est moi qui ai dû proposer les modèles. J'aurais pu anticiper leur réaction. En effet, si chanter en groupe n'est pas trop déstabilisant, il n'en est pas de même pour l'activité proposée qui demandait de chanter seul devant le groupe une mélodie à créer. Ici, la mise en difficulté était double : chanter seul, c'est-à-dire s'exposer ; mais aussi créer, qui est une deuxième forme

d'exposition, et de potentielle mise en danger. Ceci nous renvoie à la notion évoquée par Beck qui explique que « Les sons langagiers, et en particulier leur enveloppe prosodique, ont partie liée avec les couches structurantes de l'identité. » (Beck, 2000)

Ensuite, certaines activités ont pris plus de temps que prévu. Ayant mal évalué certaines capacités des apprenants, j'ai parfois dû proposer des exercices intermédiaires supplémentaires pour atteindre l'objectif fixé. C'est lors de ces phases d'ajustement que j'ai constaté que les étudiants ressentaient le besoin de supports écrits sur lesquels s'appuyer. Ils ont eu beaucoup de mal à se libérer des paroles écrites des chansons et à ne s'attacher qu'à l'oral. J'ai donc rapidement introduit des outils visuels tels que l'API, le dessin du triangle vocalique, un codage succinct du rythme et de la courbe mélodique… D'autre part, ils ont été en demande d'explications théoriques que je n'ai pas eu le cœur de leur refuser. Ça a été le cas pour les correspondances graphie/phonie qui leur posait problème, et que je n'avais pas envisagé d'aborder particulièrement, mais également pour l'émission des sons n'appartenant pas à leur langue première. Les explications physiologiques apportées en complément des exercices ont parfois permis de corriger certains défauts. Ces temps de verbalisation ont été bien accueillis et ont sans doute entraîné une prise de conscience plus efficace qu'une simple exposition aux ressentis. Ce glissement des séances pensées dans une perspective directe ou naturelle à des séances à visée plus analytique ont ouvert la voie à une approche multimodale.

C'est à partir de ce premier bilan que j'ai pu construire de manière sans doute un peu mieux adaptée, mais aussi plus éloignée de ma perspective de départ (qui consistait à ne pas intellectualiser les apprentissages prosodiques) les séances de phonétique portant sur les deux chansons suivantes.

2.2.2 Présentation et analyse des séances suivantes

2.2.2.1 A partir de la chanson *« Non, non, non »* Camélia Jordana

La chanson a été choisie car elle présente les caractéristiques suivantes :

- Des changements de tempo
- Des allongements vocaliques situés en milieu de groupe rythmique
- Des attaques consonantiques fortes
- Des élisions

Comprenant également le phonème [ɔ̃], elle me permettrait d'aborder les nasales sur le plan segmental.

Les structures des séances de phonétique sont sensiblement identiques à celles présentées pour le premier chant. Elles commencent toutes par une mise en voix et se poursuivent par des exercices spécifiques sur les traits prosodiques à travailler, à partir d'un court extrait de la chanson. Les différences portent sur la nature des éléments suprasegmentaux à travailler, mais également sur les modalités d'enseignement. Il est en effet très vite apparu que la phase de perception des phénomènes ne suffisait pas et devait être étayée par des temps de théorisation, auxquels j'ai assez rapidement ajouté des étapes de comparaison voix chantée/voix parlée. Pour cette seconde chanson, l'accent a tout d'abord été mis sur les attaques consonantiques fortes, qui était un des traits prosodiques marquant qu'il convenait de travailler et de gommer.

Pour cela, j'ai proposé :

- Des exercices de mise en voix, en lien avec le souffle :
    - Des exercices sur les productions de sons consonnes
    - Des jeux de production de syllabes CV ou VC en allongeant plus ou moins la vocalique, en liant plus ou moins les syllabes produites
- Des exercices sur l'intensité (production de sons plus ou moins forts/ variations plus ou moins liées)
- Des exercices de voix chantée : Reprendre la première phrase de la chanson « combien de fois faut-il, vous le dire avec style »
    - En la chantant comme dans l'enregistrement (présentant un caractère très « haché » par attaques consonantiques appuyées)
    - En allongeant les vocaliques
        - En marquant les consonnes
        - En allégeant les consonnes (lier les syllabes)
    - En supprimant les consonnes
        - En marquant l'attaque
        - En allégeant l'attaque (lier les syllabes)
- Des exercices de voix parlée : sur la première phrase de la chanson
    - Reprise des exercices de voix chantée en scandant les mots (la variable mélodique est supprimée)
    - Dire la phrase le plus naturellement possible

- Un temps d'étude comparative de la phrase chantée et de la phrase parlée.
  - Verbalisation des caractéristiques propres à chaque production.
  - Verbalisation des différences voix parlée/voix chantée
- Un temps d'entrainement : essayer de prononcer la phrase en respectant au mieux la structure prosodique du français. Ici, l'accent est mis sur le caractère lié des syllabes, l'isosyllabicité et l'allongement final. Le caractère intonatif de la question a été laissé de côté.

La chanson devait également permettre de travailler les différences de tempo, puisqu'une des parties est chantée beaucoup plus lentement « non, je ne veux pas faire un tour, à quoi ça sert, d'faire un tour ». Or ce changement de tempo a surtout permis de mettre en valeur la perception des différences des longueurs syllabiques et de poser la règle de l'isosyllabicité au sein du groupe rythmique, et par là de définir la notion de groupe rythmique et de « mot phonétique ».

2.2.2.2 A partir de la chanson *« Est-ce que tu viens pour les vacances »* de David et Jonathan

La chanson a été choisie car elle présente les caractéristiques suivantes :

- De fortes amplitudes mélodiques
- Des syllabes subissant une amplitude mélodique mais conservant une stabilité vocalique
- Des allongements vocaliques placés au sein de groupes rythmiques
- Une structure syntaxique de la question (à mettre en lien avec l'intonation)

Je comptais utiliser ici les inconvénients que Gimbretière relève dans l'utilisation de la chanson comme support d'apprentissage, à savoir les différences de rythmes. Ce « rythme de la musique, rythme très différent de la parole non chantée, dans la mesure où il ne produit que de façon très lointaine la syllabation et le rythme syllabique des groupes prosodiques de la parole » (Guimbretière, 1994 : 84), je l'ai utilisé comme élément de comparaison avec la parole. Il m'a permis, par contraste, de mettre en valeur les caractéristiques de la voix parlée.

Sur le plan segmental, présence du phonème [ɑ̃]

Comme pour la chanson précédente, les séances ont suivi le schéma suivant : mise en voix/ exercices de voix chantée/exercices de voix parlée/ mise en comparaison voix chantée/voix parlée/ entrainement.

- La mise en voix :

Elle a essentiellement porté sur les exercices de variations de hauteur (qui avaient été déjà vus pour la première chanson) et a consisté à produire des sons s'étendant sur un large spectre, puis sur un spectre plus réduit, en faisant monter ou descendre la courbe mélodique par paliers plus ou moins importants et plus ou moins liés.

- Des exercices de voix chantée : sur la première phrase de la chanson « t'avais les cheveux blonds, un crocodile sur ton blouson »
    - Chanter la phrase comme sur l'enregistrement
    - Chanter la phrase en gommant les variations mélodiques (sur une note grave, le médium, haute)
    - En suivant un schéma mélodique aléatoire donné par une gestuelle ou un schéma écrit du type 
- Des exercices de voix parlée

  Sur la première phrase : dire la phrase et repérer les variations mélodiques de la phrase parlée
    - Mimer les variations mélodiques
    - Schématiser les variations mélodiques

  Exercices identiques sur la phrase du refrain « est-ce que tu viens pour les vacances ? »

  Des comparaisons phrase chantée/phrase parlée
- Des temps de répétition des phrases suivant des intonations conformes à la prosodie du français. (Intonation ciblée sur les variations mélodiques)

Il est important de préciser que les temps de verbalisation des caractéristiques des phénomènes prosodiques ont pris davantage de temps à mesure des séances. Après avoir été repérées et produites, les courbes mélodiques de la parole ont été expliquées. Des notions telles que groupes de souffle, et groupes de sens ont été abordées. Il s'en est suivi, en dehors des séances de phonétique, des exercices de lecture orale après découpage phrastique sur unités de sens.

2.3 Bilan de la démarche/ retour sur la problématique

J'avais programmé des séances de chant et de mise en voix en pensant ne pas poser de liens explicites entre les deux domaines, et ce pour focaliser l'attention des apprenants sur leurs ressentis, et éviter d'éventuels blocages dus à des exigences liées à l'apprentissage de la langue.

Mon vécu d'enseignante auprès de jeunes élèves m'avait engagée à penser que les expériences sensorielles seraient suffisantes et que le transfert vers la langue parlée serait naturel et automatique. Si c'est souvent le cas chez les sujets jeunes (plus ils sont jeunes, plus c'est le cas), il n'en est pas de même pour des apprenants plus âgés, qui plus est pourvus d'un vécu linguistique et cognitif plus « ancré ». Si mes jeunes élèves créent des liens implicites (qu'on peut cependant parfois expliciter pour en faire des savoirs), il me semble que les apprenants plus avancés dans les études ont besoin de rentrer plus directement dans les savoirs. Il faut donc très vite expliciter, au risque d'éloigner ces locuteurs de leurs ressentis et expériences corporelles et sensorielles, éléments qui devaient initialement constituer les composantes essentielles de mes séances de phonétique.

En effet, s'agissant d'étudiants, ces apprenants sont dans une dynamique du type « méta ». Ils ont besoin de comprendre les demandes de l'enseignant, ainsi que leurs actes d'apprentissage ; et de faire des liens entre les connaissances acquises et les nouvelles connaissances à acquérir. Ceci aurait peut-être été différent avec un public d'adulte non étudiant. Cette manière d'appréhender les apprentissages présente cependant des avantages. Passer de la réception à la perception, puis par la connaissance et la compréhension des phénomènes prosodiques de la langue française va permettre à l'apprenant d'accéder à une certaine autonomie. En établissant et en apprenant des règles de fonctionnement, le locuteur novice pourra plus ou moins agir sur les composantes prosodiques des énoncés, qu'ils soient perçus ou produits. Ces nouveaux savoirs serviront à l'apprenant à prendre des repères dans le flux verbal et de fait, à extraire du sens du discours. Ces règles auraient bien entendu pu être auto-construites par exposition à la langue, comme c'est le cas pour les natifs qui apprennent la « musique de la langue » de façon intuitive, et en situation, mais l'apprentissage aurait été beaucoup plus long, et peut-être moins stable. Dans l'expérimentation décrite, le contexte (à savoir l'enseignement de la prosodie à des étudiants) m'a obligée à me repositionner, et à revenir sur mes hypothèses de départ.

Je m'étais interrogée sur les habiletés prosodiques des étudiants sensibles à la musique et au chant, et avais émis l'hypothèse que les compétences musicales d'un individu pouvaient être exploitées et transférées dans le domaine de la parole. Je pensais que les expériences sensorielles vécues en musique (variation des unités sonores sur les plan rythmique, mélodique et d'intensité) transparaîtraient dans la prosodie des locuteurs « musiciens ». Après analyse des

enregistrements audio des étudiants, j'avais tiré une première conclusion : contrairement à mon intuition, les compétences musicales n'étaient pas spécialement transférées au domaine de la parole.

Malgré cela, et m'appuyant sur mon expérience à la fois de musicienne et de professeure des écoles, mais également sur les théories de Dufeu ou Aden, je restai convaincue que les apprentissages musicaux, par leur approche corporelle et sensorielle favoriseraient les apprentissages phonétiques en général, et suprasegmentaux en particulier.

Le questionnement initial : « en quoi des exercices de voix chantée permettent-ils de mieux appréhender la prosodie du français ? » avait entraîné une série de questions, auxquelles je peux en partie répondre aujourd'hui.

- Quels exercices seront les mieux adaptés pour permettre une prise de conscience des composantes prosodiques de la langue ? (Quelles modalités engager ?)
- Comment transposer ces compétences de voix chantée en compétences de voix parlée ?
- Comment cette prise de conscience favorisera-t-elle la production, mais aussi la compréhension orale ?
- L'approche sensorielle est-elle suffisante, ou doit-elle être doublée d'une perspective cognitive ?

L'approche corporelle et physique des phénomènes prosodiques, trop souvent mise à la marge lors des séances de phonétique, a pu être engagée grâce aux activités de mise en voix et de chant. Le ressenti physique des phénomènes musicaux et prosodiques (intensité/fréquence/rythme) a entraîné des prises de conscience de la part des apprenants. Cette approche corporelle a bien permis, comme l'explique F. Blondel à l'apprenant de « prendre conscience de ses propres mécanismes sensoriels pour mieux les modifier et notamment amplifier ses capacités d'écoute ».Mais cette prise de conscience n'a pu se passer d' une phase d'intellectualisation, contrairement à ce que Lhote, citée par Gimbretière, indique lorsqu'elle écrit : « on passe, par ce glissement, d'une *analyse phonétique* (du domaine du savoir et de l'intellect) à un *comportement perceptuel* (du domaine de la sensorialité, donc du corps), d'un savoir conceptuel à un fonctionnement musculaire articulatoire » (Guimbretière,, 1994 : 59). De fait, les activités corporelles n'ont pas pu être décrochés d'apports cognitifs, et je me suis très rapidement rendu compte que je ne pouvais pas me contenter de faire ressentir les phénomènes physiques du son sans les expliquer, les schématiser et les mettre en lien avec la langue (y compris son versant grammatical), et la prosodie en particulier.

Les exercices de mise en voix issus des activités destinées aux chanteurs ont donc toute leur place dans un cours de phonétique, mais ils ne sauraient suffire. Afin de les rendre efficaces et opérationnels, il conviendra de les associer à des activités mobilisant d'autres sens comme la vue mais également à la gestuelle. L'utilisation de gestes accompagnant les activités de production comme la méthode Borel-Maisonny[1] ou une gestuelle du type « chef de chœur », alliant modalités kinesthésique et visuelle, est un bon exemple de disposition multimodale. Quant aux activités cognitives, même si elles ramènent l'apprenant vers le « domaine du savoir et de l'intellect », n'en restent pas moins nécessaires, si ce n'est indispensables. Les transferts de compétences d'un domaine à l'autre passent en effet par ces phases cognitives. Les chansons qui devaient au départ constituer un simple « prétexte » pour proposer les séances de mise en voix, ont fini par faire l'objet d'une étude comparative entre les mots chantés et les mots parlés, la musique de la chanson et la musique de la langue. C'est selon moi sur cette prise de conscience qu'a porté l'essentiel des apprentissages en prosodie lors de ce stage.

La notion de multimodalité qui était appréhendée come une multi-sensorialité a sensiblement évolué pour prendre un sens plus large. J'aurais tendance aujourd'hui à la définir comme étant une mise en action de différents types d'intelligences : sensorielle, kinesthésique et cognitive.

Aux questions initiales, je pourrais donc avancer que les exercices de voix chantée proposés sont globalement bien adaptés et permettent de percevoir les phénomènes prosodiques du français, pour peu qu'ils soient rattachés à des apports cognitifs. Ce sont les phases d'études comparatives -qui sont du domaine du cognitif- qui permettront, entre autres, de transposer les compétences de voix chantée en compétences de voix parlée.

Quant aux compétences de production et de réception, il m'est difficile d'affirmer si elles ont pu être nourries par les exercices de voix chantée mis en œuvre. La durée du stage, mais également la nature du dispositif et ses failles ne me permettent pas de tirer de conclusions irrévocables.

[1] Annexe 12

3 Analyse du dispositif

3.1 Les points positifs :

Le principal apport du dispositif réside dans la mise en place de séances de phonétiques abordant les aspects prosodiques de la langue. Un certain nombre de notions ont en effet été explorées et vécues par les apprenants sur un temps assez court. Sans la mise en place de ces séances articulées autour des chansons, les apports phonétiques et prosodiques seraient sans doute restés au niveau observé dans les classes de FLE, à savoir quelques exercices structuraux ne permettant pas une appréhension sensorielle. Le fait de passer par la chanson a réellement engagé les apprenants dans une démarche active, et ils se sont volontiers prêtés aux exercices vocaux qui leur ont fait prendre conscience, en passant par les ressentis, des phénomènes prosodiques du français. Par ailleurs, grâce à l'aspect ludique et détendu des séances, j'ai pu consacrer, sans réticences de la part des étudiants, un temps important à cet aspect de l'enseignement linguistique si souvent mis de côté en classe de FLE.

D'autre part, même si la chanson ne favorise pas l'aspect communicationnel, le dispositif a centré les apprentissages sur l'oral. Les situations orales proposées par ailleurs (jeu de saynètes, exposés, présentations d'articles de journaux…) se sont nourries des apports phonétiques issus des séances de mise en voix.

Enfin, et ce n'est pas négligeable, ces temps m'ont permis d'établir une connivence avec les étudiants. En me mettant en jeu (j'ai dirigé, mais aussi participé aux séances), j'ai, je pense, rendu les rapports ensignant/enseigné plus horizontaux. Les trois étudiantes débutantes qui avaient du mal à prendre la parole en début de stage étaient moins réservées en fin de stage. Sans pour autant être devenues bavardes, elles ont plus facilement osé venir me parler, ce qui n'est pas évident pour des étudiants issus d'une culture scolaire où les rapports hiérarchiques sont très forts.

Mais malgré ces quelques points positifs, le dispositif a révélé des failles et des points sur lesquels je vais revenir avant de proposer des remédiations et une mise en perspective.

3.2 Les points faibles

Les points de faiblesse, qui nécessiteront des améliorations, sont de différentes natures.

Sur la préparation de mes interventions tout d'abord : Le questionnaire qui devait me permettre de situer les étudiants sur leur rapport au français et aux sonorités (linguistiques ou musicales) serait sans doute à revoir. Le faible retour (4 retours seulement) montre bien que les étudiants n'ont ni compris ni senti l'utilité de ce questionnaire. Peut-être aurais-je pu m'en passer. Les renseignements pris sur place ont d'ailleurs été suffisants. Ils auraient même parfois été en contradiction avec les réponses apportées sur papier. Un des étudiants, Serhii, m'aurait sans doute répondu sur le questionnaire qu'il ne chantait pas. Quand j'ai présenté le dispositif, il n'a d'ailleurs pas très bien réagi et m'a dit qu'il n'aimait pas chanter. Or il a été un des plus enthousiastes lors des séances !

Les enregistrements postés par les étudiants sur le padlet ont été utiles mais mal ciblés. Ils m'ont permis de repérer les éléments phonétiques nécessitant une remédiation mais ne m'ont pas autorisé une analyse fine. Les énoncés étaient trop disparates pour pouvoir être comparés. D'autre part, ce document de départ devait me servir d'évaluation diagnostique et devait être suivi d'une évaluation en cours de stage, et d'une évaluation en fin de stage. Par manque de temps, je n'ai pas proposé de temps formels d'évaluation. Je ne peux donc pas assurer que le dispositif a fonctionné, et qu'il a fait progresser les apprenants sur le plan de la prosodie de la parole, tant sur le plan perceptif que sur le plan productif.

Par ailleurs, j'aurais pu, en cours de stage, faire plus de liens avec la prosodie de la langue cible. Je me suis assez peu emparée de cette étude comparative, naturelle dans la communauté scolaire russe. En effet, selon Boubnova, la didactique des langues étrangères dans les pays russophones repose en grande partie sur les comparaisons entre la langue source et la langue cible. Il aurait donc peut-être été judicieux de m'appuyer sur cette réalité et de faire davantage de liens entre le français et le russe, et insister plus encore sur les comparaisons français parlé / français chanté. Je me suis ainsi assez peu (trop peu ?) emparées des différences entre la prosodie du russe et la prosodie du français. J'aurais dû faire repérer les caractéristiques prosodiques du russe et les comparer aux traits saillants de la prosodie du français. La situation s'est pourtant produite à une occasion, sur la prononciation du prénom Barbara (présent dans la chanson « non, non, non »). Un des apprenants l'a prononcé « à la russe » en mettant un accent tonique sur la première syllabe (qui a donc conservé sa voyelle intacte) et en réduisant les [a] suivants

à des [ə]. J'ai profité de l'occasion pour comparer les deux prononciations du même mot, en rappelant le principe de l'accentuation du français (qui avait été vu lors de l'étude de la chanson de Dutronc), mais je ne suis pas allée plus loin et n'ai pas proposé de séances comparant des segments plus longs que le mot.

3.3 Améliorations et perspectives

Un certain nombre d'éléments sont donc à revoir et à améliorer pour rendre ce type de dispositif d'enseignement opérationnel.

Concernant l'évaluation tout d'abord : si l'évaluation diagnostique est nécessaire, elle n'est pas suffisante. Des temps d'évaluation (formelle ou non, par l'enseignant ou par les pairs) doivent être programmés en cours et en fin de séquence d'apprentissage. L'évaluation en production est assez simple à envisager, même si elle doit être parfaitement ciblée : qu'est-ce qui est évalué ? sur quel type de production orale ? sur quels critères ?

L'évaluation en réception est quant à elle plus difficile à envisager. Car même si les compétences prosodiques vont permettre une meilleure compréhension des énoncés oraux, elles ne seront pas les seules à entrer en jeu et il sera sûrement très compliqué de définir, qu'est-ce que de la prosodie ou des autres compétences linguistiques, seront mobilisées lors de la réception d'un message audio.

Concernant les mises en parallèle des systèmes prosodiques des langues en présence : elles peuvent être plus systématiques. Certaines caractéristiques sont mieux perçues si elles sont mises en opposition avec d'autres éléments. Cette mise en comparaison peut présenter différents bénéfices : tout d'abord permettre de prendre connaissance des traits prosodiques de sa langue maternelle. En effet, la musique de la langue maternelle est naturelle et n'est jamais sujet d'apprentissage pour un natif. Or, pour éviter le phénomène de calque, il est essentiel de connaître la « matrice d'origine » sur laquelle vont se construire, si on n'y prend pas garde, les sonorités de la langue cible. Chaque séance peut donc comprendre un temps de comparaison des langues. Dans le cas des cours donnés à des étudiants ukrainiens, ces études comparatives pourraient même s'étendre aux langues du répertoire verbal des apprenants, à savoir l'anglais et l'ukrainien. Il serait possible alors de comparer les langues deux à deux pour pouvoir ensuite définir les points de convergence et les points de divergence des différentes langues.

Sur le caractère multimodal des séances : il doit également être systématisé. Comme nous l'avons vu, l'appréhension sensorielle des faits prosodiques est nécessaire mais non suffisante. Pour transformer un ressenti en savoir, un percept en concept, il est indispensable de passer par des temps de verbalisation. D'autre part, s'appuyer sur plusieurs sens peut être bénéfique et autoriser une meilleure appréhension et une meilleure mémorisation. Ce principe de multimodalité est efficace dans de nombreux domaines, mais doit pouvoir trouver sa place dans les enseignements en phonétique. Enfin, cette multimodalité, qui a, nous l'avons vu , sensiblement changé de sens en cours d'expérimentation, peut aussi s'enrichir des nouvelles technologies. Le sujet n'a pas été abordé, mais les enregistrements, les vidéos (à construire, à regarder), les échanges à distance… peuvent être des manières de percevoir et mettre en jeu des compétences prosodiques.

Enfin, ce type de dispositif doit pouvoir faire opérer des transferts et faire de la langue chantée la langue parlée et de la langue parlée la langue de communication. Pour cela, il serait souhaitable d'adjoindre aux séances de phonétique des temps pour travailler les compétences pragmatiques. Des activités sur la « prosodie d'expression » ainsi que des jeux de mise en lien des mimiques du visage avec l'expressivité sonore peuvent être intégrées à ces séances portant sur la prosodie. Un certain nombre de vidéos, souvent très drôles, produites par Régine Llorca et consultables sur internet sont parfaites pour initier ce type de démarche.

Conclusion

Sensible à l'oralité et l'aspect sonore et musical des langues, c'est tout naturellement que je me suis intéressée aux apprentissages phonétiques, et plus particulièrement aux enseignements portant sur la prosodie. Désirant transmettre cette dimension de la langue qui met en lien message et émotions, et qui est souvent mise à la marge des enseignements/apprentissages du français langue étrangère, j'ai conçu et mis en œuvre des séances didactiques en phonétique centrées sur les compétences prosodiques. Les cours se sont adressés à des étudiants ukrainiens qui, pour les nécessités d'un stage professionnel à effectuer en France, devaient rapidement acquérir des habiletés orales indispensables pour comprendre et se faire comprendre. M'appuyant sur des recherches de phonéticiens tels que Fonagy ou Di Cristo et de didacticiens du FLE comme Gimbretière, Llorca et Lauret, j'ai construit une unité didactique de la prosodie articulée autour de trois chansons du répertoire français. Mon objectif étant de faire acquérir les principaux traits prosodiques de la langue française par une approche multimodale, je me suis interrogée sur la nécessité de mobiliser, dans le même temps, la dimension cognitive dans un apprentissage qui doit avant tout passer par le corps.

J'ai très vite perçu au cours de la mise en œuvre du dispositif que je ne pouvais exclure cet aspect cognitif de l'apprentissage. Si l'appréhension sensorielle doit être présente, voire prépondérante dans les acquisitions prosodiques, elle ne saurait être suffisante.

Les conditions de l'expérimentation menée ne m'ont pas permis de vérifier si, comme je le supposais, perception et intégration physique des phénomènes prosodiques permettaient d'améliorer les compétences de compréhension et de production langagières. Le dispositif a cependant révélé la nécessité de passer, pour un enseignement de la prosodie, par des phases tant sensorielles que cognitives. Il a globalement été bien accueilli par les apprenants et m'a interrogée sur une perspective évoquée, mais assez peu prise en compte lors de l'élaboration des séances : le caractère identitaire de la langue porté par la prononciation.

Un double questionnement émerge dès lors, et concerne d'une part l'enseignant, d'autre part l'apprenant :

- un enseignant non musicien peut-il s'emparer de ce type de dispositif sans risquer de mettre à mal son statut d'enseignant de langue ?
- tout apprenant peut-il s'impliquer dans des séances de voix chantée sans risque d'y perdre à la fois la face et son identité ?

Ainsi, la question de la transposition de ce type de dispositif vers un autre profil de public se pose. Le statut des langues, que ce soit la langue source ou la langue cible, doit être interrogé. La prosodie, dans la dimension affective qu'elle contient, peut déstabiliser, voire provoquer une réaction de rejet. Il serait sans doute souhaitable que l'enseignant de FLE, avant de démarrer tout travail touchant à l'individu, prévoie des temps de verbalisation autour du rapport que chacun entretient avec les langues en jeu lors des apprentissages.

Bibliographie

Aden, J., Clark, S., & Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : Une approche énactive de l'enseignement de l'oral. *Lidil*, (59). Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/lidil.6047

Alazard, C. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère* (Thesis, Toulouse 2). Consulté à l'adresse : http://www.theses.fr/2013TOU20057

Avanzi, M. (2006) Aspects prosodiques de la dislocation à droite en français contemporain *Les linguistiques du détachement*, juin 2006, p. 59 – 73 Consulté à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00417441

Beck, P. (2000). Corporéité et expressivité en phonétique corrective. In Guimbretière, E. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir: La prosodie au cœur du débat*. Rouen: Publ. de l'Univ. de Rouen

Blondel, F.(2016) Faire corps avec la langue grâce aux techniques de l'acteur. .*Recherches et applications /Le français dans le monde,* juillet 2016, n°60, p. 70 -79.

Boubnova, G. (2006). Correction phonétique : enseignement du français/du russe à des apprenants russophones/francophones. *Revue française de linguistique appliquée*, *XI*(1), 7-19. Consulté à l'adresse Cairn.info.

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). Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.4000/tipa.1296

Castarède, M.-F. (1987). *La voix et ses sortilèges*. Paris: Belles Lettres.

Cornaz, S. (2014). *L'apport de la voix chantée pour l'intégration phonético-phonologique d'une langue étrangère: Application auprès d'italophones apprenants de FLE* (Thèse de doctorat). Université de Grenoble, 2009-2014, France.

Cuq, J.-P. (Éd.). (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). Paris: CLE International.

Dakovanou, X. (2012). Quand l'âme chante. La voix mélodique et son pouvoir affectif. *Topique, 120*(3), 21-37. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.3917/top.120.0021

Dehaene, S., & Petit, C. (2009). *Parole et musique: Aux origines du dialogue humain : Colloque annuel 2008*. Paris: Odile Jacob.

Delattre, P. (1966). Les Dix Intonations de base du français. *The French Review, 40*(1), 1-14. Consulté à l'adresse JSTOR.

De Salins, G-D (2000).Ethnographie de la communication : « la voix » et ses valeurs socio-culturelles. In Guimbretière, E. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir: La prosodie au cœur du débat*. Rouen: Publ. de l'Univ. de Rouen

Detey, S., & Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée, XVII*(1), 81-96. Consulté à l'adresse Cairn.info.

Di Cristo, A. (2013). *La prosodie de la parole*. Bruxelles : [Marseille]: De Boeck ; Solal.

Didelot, M., Racine, I., Zay, F., & Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : L'intelligibilité comme enjeu. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 16*(1).

Consulté à l'adresse https://doi.org/10.4000/rdlc.4333

Dufeu, B. (2016). Vers une approche holistique de la prononciation .*Recherches et applications /Le français dans le monde*, juillet 2016, n°60, p. 58-70.

Europarat (Éd.). (2010). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Fonagy, I. (1983). *La vive voix: Essais de psycho-phonétique*. Paris: Payot.

Fougeron, I. (1971). *De l'intonation dans les phrases interrogatives russes* (Thèse de 3e

cycle). France.

Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.

Guimbretière, E. (Éd.). (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir: La prosodie au cœur du débat*. Rouen: Publ. de l'Univ. de Rouen [u.a.].

Haidar, L. A., & Llorca, R. (Éd.). (2016). *L' oral par tous les sens: De la phonétique corrective à la didactique de la parole*. Paris: CLE International.

Langue française 2012/3 (n°175). (s. d.). Consulté à l'adresse https://www-cairn-info.sid2nomade-1.grenet.fr/revue-langue-francaise-2012-3.htm

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: Questions et outils*. Paris, France: Hachette Français langue étrangère.

Léon, M., & Léon, P. (1997). *La prononciation du français*. Paris: Nathan.

Lhote, E., Barry, A-O. et Tivane, A. (2000) Acquisition et apprentissage des la prosodie. Un double approche vocale et discursive. In Guimbretière, E. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir: La prosodie au cœur du débat*. Rouen: Publ. de l'Univ. de Rouen

Maranda, P. (1993). Masque et identité. *Anthropologie et Sociétés*, *17*(3), 13. Consulté à l'adresse : https://doi.org/10.7202/015272ar

Meunier, C. (2015). *Petit guide pratique de la phonétique corrective du FLE*. Marseille: Ed. du FLE.

Miras, G. (2014). *Approche plurielle des liens musique-parole pour la didactique de la prononciation du français comme langue étrangère/seconde* (Thèse de doctorat). Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris, France.

Nguyen, N., & Adda-Decker, M. (Éd.). (2013). *Méthodes et outils pour l'analyse phonétique des grands corpus oraux*. Paris: Hermès Science Publications [u.a.].

Pagel, D., Madeleni, E., & Wioland, F. (2012). *Le rythme du français parlé*. Paris: Hachette.

Revue française de linguistique appliquée 2012/1 (Vol. XVII). (s. d.). Consulté 24 mai 2019,

à l'adresse Cairn.info website: https://www-cairn-info.sid2nomade-1.grenet.fr/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2012-1.htm

Simard,Y. (2016).Application de l'approche perceptuelle à l'acquisition de la morphosyntaxe en FLE. *Recherches et applications /Le français dans le monde,* juillet 2016, n°60, p. 47-58.

Vaissière, J. (2010). Le français, langue frontière par excellence. (2010). *Le français, langue à frontières par excellence. Delomiier, D., Morel, M-A. Frontières, du linguistique au sémiotique, Lambert Lucas, pp.10-20, 2010.*

Wioland, F.(2000)Vers un modèle prosodique du français parlé ? in Guimbretière, E. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir: La prosodie au cœur du débat*. Rouen: Publ. de l'Univ. de Rouen

Zedda,P. (2005). La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006

Sitographie

Beller, G. (2005) La musicalité de la voix parlée

IRCAM Equipe Analyse Synthèse Groupe de recherche : La voix. Disponible en ligne :http://articles.ircam.fr/textes/Beller05a/index.pdf [consulté le 26 juin 2019]

Conseil de l'Europe. (2018). Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Disponible en ligne : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5 [consulté le 25/06/2019]

Cornaz,S et al. (2009) Peut-on utiliser la voix chantée pour améliorer la correction phonétique segmentale en langue étrangère?

Actes des VIIIèmes RJC Parole, Avignon, 16 au 18 novembre 2009 Disponible en ligne : http://majecstic2009.univ-avignon.fr/Actes_MajecSTIC_RJCP/RJCP/articles/162.pdf [consulté le 26 juin 2019]

Dictionnaire Larousse. Disponible en ligne https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue [consulté le 26 juin 2019]

Ortholangue : Outils et ressources pour un traitement optimisé de la Langue. Disponible en ligne :: https://www.cnrtl.fr/portail/ [consulté le 26 juin 2019]

Vaissiere, J. (2010) Le français, langue à frontières par excellence

Frontières : du linguistique au sémiotique. Disponible en ligne :

Wharton,S. Wolstenholme,R. (2019). Accents et insécurité linguistique en cours d'anglais : le cas d'étudiants de LEA , *Lidil* , vol. 59 . Disponible en ligne : http://journals.openedition.org/lidil/6311 [consulté le 26 juin 2019]

https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00456280 [consulté le 26 juin 2019]

Table des annexes

Annexe 1 : Nouveaux descripteurs Février 2018 102
Annexe 2 : Lettre de mission 103
Annexe 3 : Questionnaire transmis aux étudiants en amont du stage 104
Annexe 4 106
Fiche de positionnement fournie par l'association 106
Annexe 5 108
Tableau des erreurs phonétiques (segmentales et suprasegmentales) repérées. 108
Annexe 6: 113
Relevés issus du logiciel PRAAT : courbes d'intensité et de fréquence 113
Annexe 7 117
Tableau des chansons choisies 117
Annexe 8 118
Tableau des exercices de « mise en corps » 118
Annexe 9 120
Tableau des exercices de mise en voix pour ressentir les lieux d'articulation et résonnateurs : 120
Annexe 10 122
Tableau des exercices de mise en voix permettant de moduler les paramètres du son (rythme/intensité/hauteur) 122
Annexe 11 125
Tableau des objectifs et activités phonétiques basés sur les chansons choisies 125
Annexe 12 : Aperçu de la gestuelle Borel-Maisonny 126

Annexe 1 : Nouveaux descripteurs Février 2018

MAÎTRISE PHONOLOGIQUE			
	MAÎTRISE GENERALE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE	**ARTICULATION DES SONS**	**TRAITS PROSODIQUES**
C2	Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrastique, le rythme et l'intonation-, de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens.	Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.	Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).
C1	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'autre(s) langue(s) mais cela n'affecte en rien la compréhension.	Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maitrise. Peut en général s'auto corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.	Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité. Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il souhaite dire.
B2	Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés ; l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).	Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme,) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.
B1	La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.	Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.	Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.	La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques. Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaitre l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme. Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.	Peut, s'il/elle est guidé de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible. Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.

Annexe 2 : Lettre de mission

FÉDÉRATION ÉCHANGES FRANCE UKRAINE

Union d'associations à caractère humanitaire, culturel et coopératif déclarée en 1992

Agréée pour les séjours d'étrangers par arrêté interministériel publié au J.O. du 16 mai 2007

Membres agréés pour les stages d'étrangers par arrêté ministériel publié au J.O. du 26 mai 2010

renouvellements publiés au JO du 19 février 2013 et du 5 juillet 2016

Branche coopération
fefu.coope@gmail.com

Saint Léger le Guérétois, le 3 mars 2019

Véronique Uvietta

[redacted]

Objet : Formation au FLE à Mélitopol Université d'État agrotechnologique de Tavria, Ukraine - Lettre de mission

Cher Madame,

Nous vous remercions d'accepter d'assurer une formation au Français Langue Étrangère à 'Université d'État agrotechnologique de Tavria de Mélitopol du 15 au 26 avril 2019 dans les conditions suivantes :

1- Adresse : 18 rue Bohdana Khmelnytskogo -Melitopol

2- Contexte : Accord de coopération entre cette Université et la Fédération Échanges France Ukraine et convention de formation entre cette Université, cette Fédération et l'Association de Français Langue Étrangère France Ukraine.

3- Objectif : Soutien à l'enseignement du français en préparation de séjours ou de stages professionnels en France.

4- Organisation et contenu : Cette formation sera intensive et à plein temps, les participants étant dispensés de toute autre obligation pendant les 10 jours de la formation. Elle concernera environ 20 étudiants, pré-sélectionnés pour un stage pratique en France en 2019. Elle sera obligatoire pour les étudiants devant effectuer ce stage en France. Une professeure de français de l'Université sera impliquée dans l'organisation et la pédagogie et participera à la formation. Celle-ci sera linguistique et comportera des informations sur le mode de vie en France et la civilisation française, la francophonie, la construction européenne, une aide à la rédaction d'une demande de stage et d'un CV, et une explication de la convention de stage et des documents annexes.

5- Votre hébergement et vos repas seront offerts par l'Université. Celle-ci organisera pour vous au moins une visite socio-culturelle de Mélitopol ou sa région. Votre voyage en avion sera pris en charge par la FEFU qui achètera directement le billet aller-retour entre Lyon et Kiev. L'assurance de votre voyage sera également prise en charge par la FEFU.

Déclaration loi 1901 - SIRET 390 838 484 00027 - APE 9499Z
Préfecture de Guéret N°W451001297 (J.O. du 9/11/1982)
France : Gestion FEFU 17 Le Bordaric 23000 St Léger le Guérétois
Humanitaire : Tél. mobile +33 622790822 - fefu.haras@gmail.com
Coopération : Tél/répondeur +33 555802169 - fefu.coope@gmail.com

site web

Arrêté interministériel d'agrément NOR: INTD0754635A
Code séjour des étrangers art. R. 312-3 (J.O du 16/5/2007)
Ukraine : Antonic FEFU - 12 rue Boryas Hmyri - appart. 62 - 02140 Kyiv
Humanitaire : Tél. mob. +38 0955561772 -fefu.kiev.hum@gmail.com
Coopération : Tél. mob. +38 0674409249 -fefu.kiev.coop@gmail.com

FEDERATION ECHANGES FRANCE UKRAINE

6- A l'issue de la formation, vous remettrez aux étudiants une attestation de participation co-signée par l'Université et vous-même au nom de l'Association, et à l'Association une appréciation sur le niveau de français et la motivation de chaque étudiant, puis un rapport général sur le séjour.

7- Vos correspondants seront : A l'Université : Madame Margarita VINOGRADOVA

[redacted]

Il est souhaitable que vous rencontriez Monsieur le Recteur Volodymyr Mykolayovych KURCHEV.

Nous vous souhaitons un séjour agréable et fructueux.

Le Co Président

Responsable Branche Coopération

[redacted]

Annexe 3 : Questionnaire transmis aux étudiants en amont du stage

<u>Questionnaire</u>

Bonjour,
Dans le cadre de mon mémoire de master, j'aurais besoin que tu répondes à quelques questions.
Ça ne te prendra que quelques minutes. (tu peux utiliser le traducteur si besoin !)

Nom :
Prénom :
Age :
Niveau d'étude :

Les langues parlées :
Quelle est ta langue maternelle ? (celle que tu parles à la maison avec ta famille)
Parles-tu une autre (ou d'autres) langue(s) ?
Si oui, lesquelle ?
Pourquoi
Où les as-tu apprises ?
Quand les as-tu apprises ?

La langue française :
Quand as-tu commencé à apprendre de français ?
As-tu appris le français à l'école ou ailleurs ?
Est-ce toi qui as choisi d'apprendre le français ?
As-tu des cours de français à l'université ?
Si oui, à quelle fréquence ? (combien d'heures par semaine ?)
Que penses-tu de la langue française, est-elle difficile ?
Si oui, pourquoi ?
La trouves-tu facile ?
Si oui, pourquoi ?

Qu’est-ce qui te plait dans cette langue ?

Trouves-tu que le français soit une langue « qui chante » ?

Si oui, pourquoi ?

Que penses-tu de la langue russe, de ses sonorités ?

Si tu devais comparer le français et le russe, que dirais-tu ?

La musique/la chanson :

Aimes-tu la musique ?

En écoutes-tu ?

Si oui, à quelle fréquence ? (tous les jours, 1 heure par jour, jamais…)

Pratiques-tu d’un instrument ?

Si oui, lequel, et depuis combien de temps ?

Aimes-tu chanter ?

Si oui, chantes-tu souvent ?

Aimes-tu danser ?

Si oui, danses-tu souvent ?

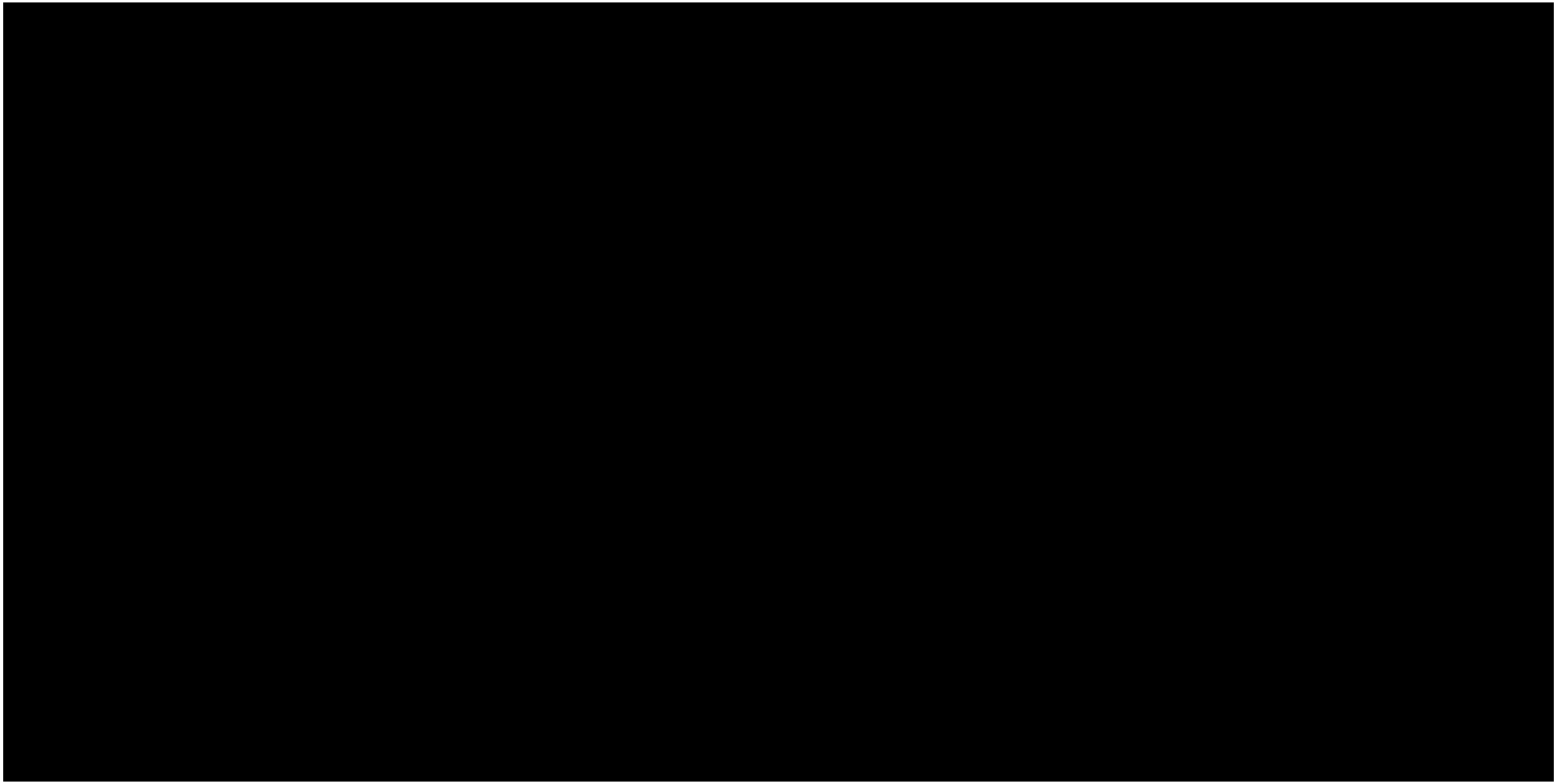
Un autre questionnaire suivra dans quelques jours.

Merci d’avoir pris le temps de répondre à celui-ci !

Véronique

Annexe 4

Fiche de positionnement fournie par l’association



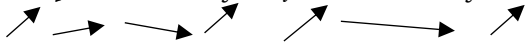
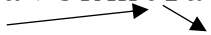
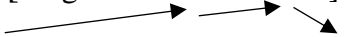
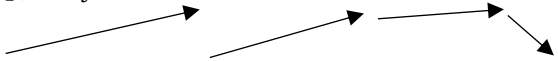


Annexe 5

Tableau des erreurs phonétiques (segmentales et suprasegmentales) repérées.

N'apparaissent pas dans ce tableau les erreurs de syntaxe, même si celles-ci impliquent inévitablement des ruptures dans le flux verbal, et de fait des erreurs prosodiques.

Prénom Niveau	Erreurs segmentales	exemple	Erreurs suprasegmentales	exemple
A[redacted] Niveau A2 **38''**	Nasales mal produites [ɑ̃] →[an] [ɔ̃] →[ɔn]	[bɔn'dʒuʀ] pour [bɔ̃ʒur] [alimanˈtɛʀ] pour [alimɑ̃tɛr]	Non persistance du timbre	[ekɔlɔ'dʒiə] pour [ekoloʒi] [mjusik]pour [myzik] [sɛt/etɐ] pour [sɛtete] [mjɛdʀɛ] pour [mɛdre]
	Amenuisement vocalique	[ʒəvu]pour [ʒøvø]	Nombre important de pauses	[ʒø//dizɥitɑ̃n] [ʒɛˈsɥi:/ˈɛnetyˈdjɔ̃n:/ɛˈla:/yniversiˈte:] ['maspəsiliˈtɛ/tɛknɔlɔˈdʒi/alimɑ̃nˈtɛʀ]
	Confusion phonologiques [u] pour [ø]	[ʒəvu]pour [ʒøvø]	Rythme irrégulier (allongement de syllabes non finales/accélération des syllabes précédant les syllabes allongées)	[bɔ'dʒuʀ:ʒəma'pɛl:anəsta'si:a]
			Coupure des GR et GS liées à des montées intonatives	[ʒø//dizɥitɑ̃n]

			Attaques consonantiques fortes et fréquentes (sur syllabes allongées ou porteuses de montées ou descentes de fréquence)	[ʒɛ'sɥi:/'ɛn/ety'djɔ̃n:/ɛ'la:/ynivɛrsi'te:] 
			Rupture nette des syllabes finales du type CVC	[sɛt/eteɑ]
			Fortes variations mélodiques avec chutes finales brusques	[avɛkmeza'mi]  [ʀəgaʀ'dedəlate'le] 
D[redacted] Niveau A1+ **19''**	Nasales mal produites [ɑ̃] →[an]	[fʀansɛ] [langlɛ]	Attaques consonantiques fortes	[dəlafakul'te:/dəlekɔnɔ'mi:/edybiz'nɛ:s/]
	Erreurs de correspondance graphie/phonie « er » prononcé [ɛr] pour [e]	[dəməpʀezɑ̃n'tɛʀ] [kuisinɛr] [dɛsinɛʀ]	Coupure des GR et GS par montée intonatives	[ʒəsɥi'zɑ̃:/pʀəmjɛa'ne:] 
			Fortes variations mélodiques avec chutes finales brusques	[ʒəsyine'lə/vɛ̃nɔ'vɑ̃bʀədɔ'mil] 
			Nombre important de pauses (pas toujours bien placées)	[ʒəpa:s/mətɑm:/libʀə'a/kuisi'nɛ:ʀ/'e'a/desi'nɛ:ʀ] [ʒa'pʀɑ̃n:/fʀan'sɛ:/e'ləlan'glɛ:]

C[redacted] Niveau A2 **40’’**	Erreur de correspondance graphie/phonie	« Comptabilité » prononcé [kɔ̃pa'bili'te]	Attaques consonantiques fortes	[[ʒɛdizɥi'tɑ̃] [ʒəsɥizetydjɑ̃tdədə'zjɛma'ne:] [agrətɛknɔlɔʒidə'tavri'a:] [dəlafakul'te:elekɔnɔ'mi:'e:/'dybiz'nɛ:s] ['pɑ̃'dɑ̃'mɔ̃'tɑ̃'libr]
	Digraphe « oi » prononcé [o]	« soirée » prononcé [sɔre]	Quelques pauses et allongements sylabiques mal placées	['**e:/**'dybiz'nɛ:s] [kɔ̃pa'bili't**e::/'e::/**ao'dit]
			Légères diphtongues	[vojaʒ**ɛi**]
			Quelques variations mélodiques fortes	[ʒɛm'bɔku:/lalɑ̃gə'frɑ̃se:]
			Points d’appui :	allongement de la syllabe finale de nombreux groupes rythmiques
I[redacted] Niveau B1- 2’21’’	[ø] remplacé par [u]	['lɛ̃ndʒin'jʉʀ:agʀi'kɔl] pour [lɛ̃genjøragrikɔl]	Quelques variations mélodiques fortes	[pɛʀme'temwa/dœ::ma::'pʀesɑ̃te'vu:] [pɑʀ'ti:ʀ:də'mi::l'sɛ:z] [dɑ̃n :le’kol]

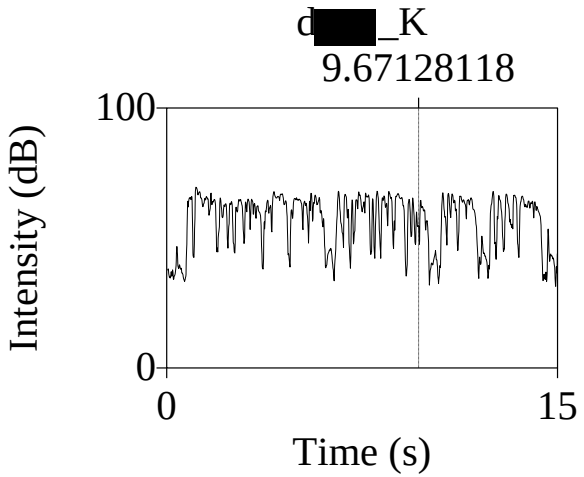
	Nasales mal produites [ɛ̃n] pour[ɛ̃]	['lɛ̃ndʒin'juʀːagʀi'kɔl] pour [lɛ̃genjøragrikɔl]	Sons vocaliques légèrement diphtongués	[s'poɑʀ] [spɔʀ] [melitopoɑl] pour [melitopɔl]
	[ɑ̃n] pour [ɑ̃]	[fʀɑ̃nse] pour [frɑ̃sɛ]	Attaques consonantiques fortes	[dəpɥiləne'sɑ̃s] ['kiːsekɔ̃m'poːzedu'kaːtʀ'pəʀ'sɔn]
	[e] pour [ɛ]	[fʀãnse] pour [frãsɛ]		
	[ə] remplacé par [e]	['kiːsekɔ̃m'poːze du'kaːtʀ'pəʀ'sɔn]	Pauses mal positionnées	[pɛʀme'temwa/dœːːmaːː'pʀesãte'vuː] [ʒabitəːːdɑ̃ːːləviːl] pour [ʒabit/dɑ̃laviːl] [uʒefiniːːle'kol] [pɑʀ'tiːʀːdə'miːːl'sɛːz]
	[œ] remplacé par [u]	[swasɑ̃nduzɑ̃] pour [swasɑ̃ndœzɑ̃]		
Y Niveau A2	[ɔ̃] →[ɔn] [ɛ̃] → [ɛ̃n]	[bɔn'dʒuʀ] pour [bɔ̃ʒur] [pɛ̃ntur] pour [pɛ̃tyr]	Attaques consonantiques fortes	[ʒə'sɥiːkɔ̃'tɑ̃tːə'teːrɑ̃kɔ̃'tɛr]
	[u] → [y]	[pɛ̃ntur] pour [pɛ̃tyr] [kulinɛr]	Accélérations rythmiques précédant des	[ʒə'sɥiːety'djɑ̃nːːtə/dəlafakuleːːː delekɔnɔmiːedybiznɛsː]

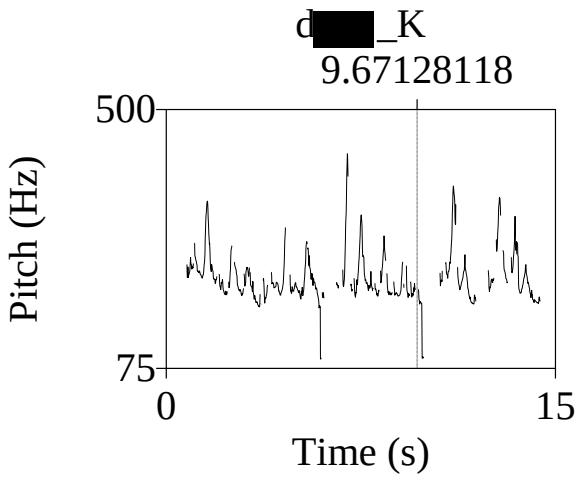
		pour [k y l i n ɛ r]	allongements vocaliques	
			Allongements vocaliques mal positionnés	[ɑ̃ m:: p ə m j ɛ r a n e:] [ʒ ɛ::'p r ɑ̃ d r ɛ::l a::l ɑ̃ g f r ɑ̃'s ɛ:: p y r s ɛ̃ k'm w a:] [ʒ ɛ m ɛ:: p r ɔ m e n e:a v ɛ k m e z a m i::] [ʃ ɑ̃ n t ɛ r l e:: ʃ ɑ̃ n s ɔ̃:]

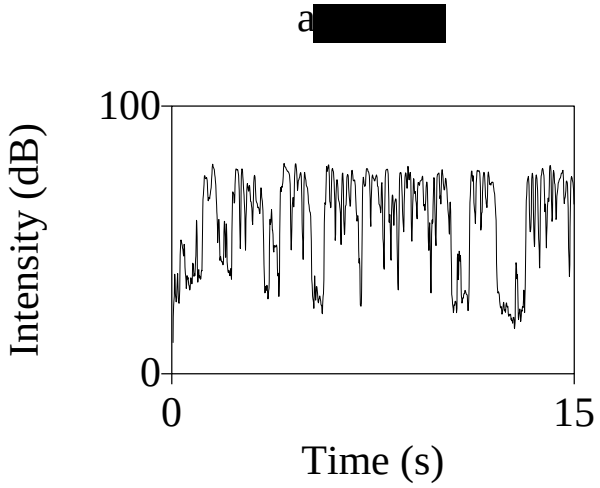
Signes prosodiques utilisés	
Signe diacritique	
: ::	Allongements syllabiques (plus ou moins longs)
‘	Accentuation tonique de la syllabe qui suit
/ //	Pauses (plus ou moins longues)
	Mouvements fréquentiels (montées et descentes mélodiques)

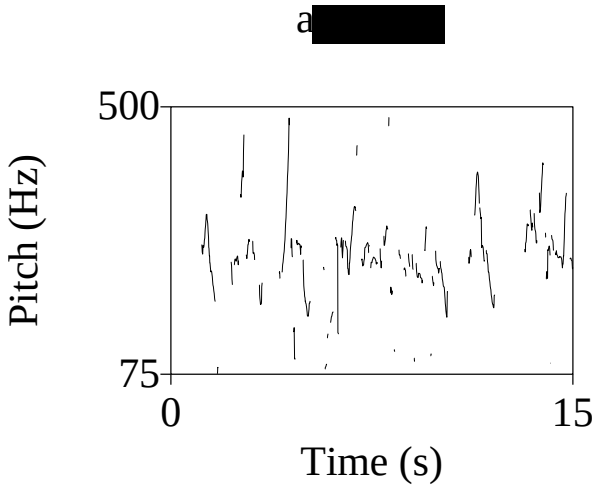
Annexe 6:

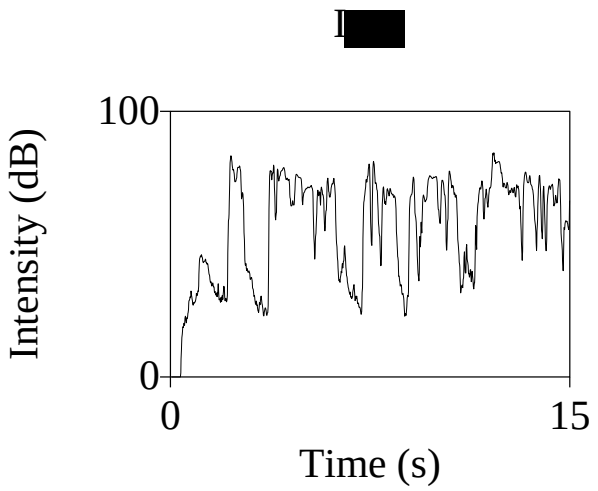
Relevés issus du logiciel PRAAT : courbes d'intensité et de fréquence

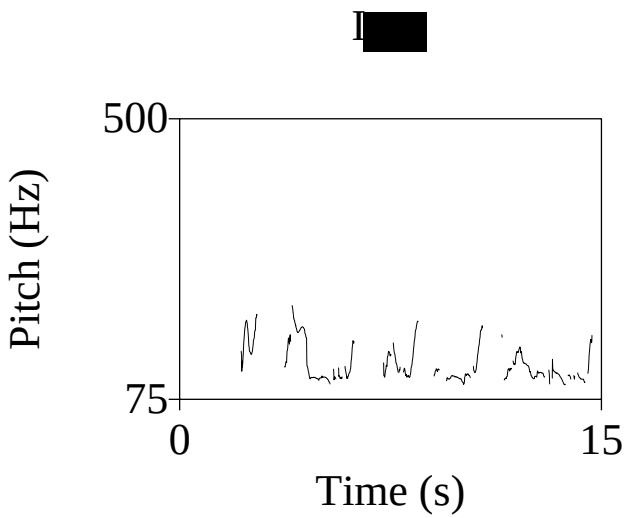


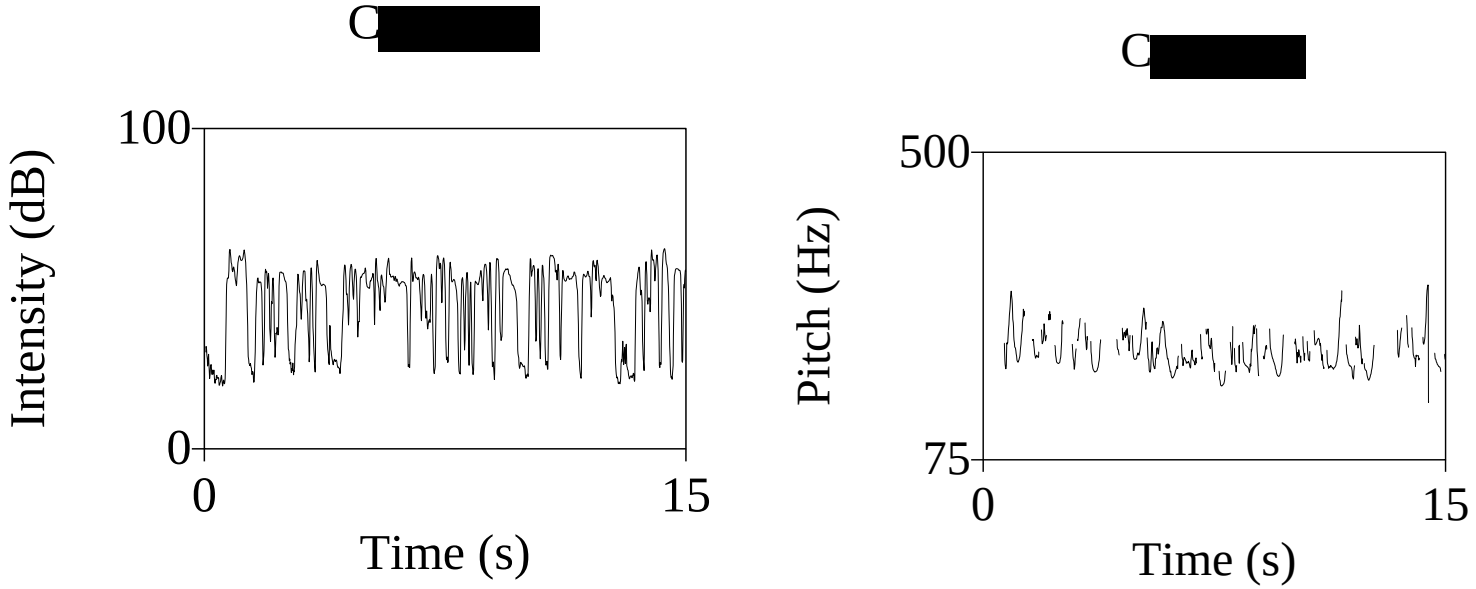


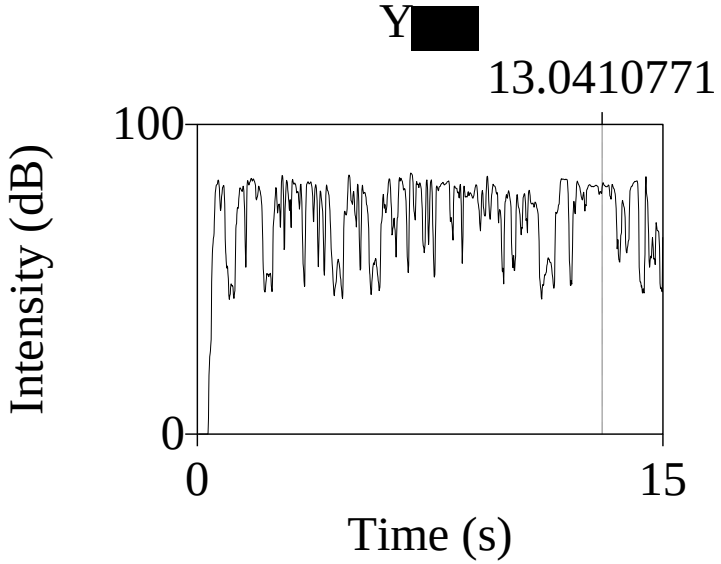

a[redacted]
100
0
Intensity (dB)
0
15
Time (s)

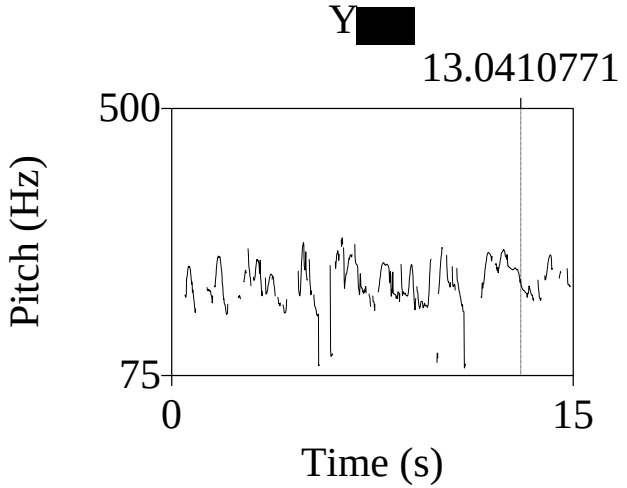

a[redacted]
500
75
Pitch (Hz)
0
15
Time (s)


I[redacted]
100
0
Intensity (dB)
0
15
Time (s)


I[redacted]
500
75
Pitch (Hz)
0
15
Time (s)


C[redacted]
100
0
Intensity (dB)
0
15
Time (s)
C[redacted]
500
75
Pitch (Hz)
0
15
Time (s)


Y[redacted]
13.0410771
100
0
Intensity (dB)
0
15
Time (s)


Y[redacted]
13.0410771
500
75
Pitch (Hz)
0
15
Time (s)

Annexe 7

Tableau des chansons choisies

Domaines / Titre	phonétique		culture civilisation	Grammaire/lexique
	surasegmental	segmental		
Il est 5 heures, Paris s'éveille Dutronc https://www.youtube.com/watch?v=OKw6Wvg-nok	-Courbe mélodique plate -Rythme syllabique régulier terminé par un allongement en fin de phrase	-Articulation des vocaliques -les paires minimales [ø] [ɛ] -les paires minimales [s] [ʃ]	-Les lieux Parisiens -Les coutumes parisiennes	-Dire l'heure -Le présent de l'indicatif
Non non non Camélia Jordana https://www.youtube.com/watch?v=JswOaaE9X-I	-Changements de tempo -Attaques consonantiques fortes -Position des allongement syllabiques -Les élisions	-Les nasales [ɔ̃] -Les paires minimales [ɔ̃] [ɑ̃]	-les loisirs en France	-La négation -Les registres de langue
Est-ce que tu viens pour les vacances ? David et Jonathan https://www.youtube.com/watch?v=7_tBywQ3z3g	-Fortes amplitudes mélodiques -Variations mélodiques sur une syllabe - intonation de la question -Stabilité du timbre vocalique	-Les nasales le [ɑ̃] -Les paires minimales[ʊ] [y]	-Les français et les vacances	-L'interrogation : les différentes formes interrogatives -Imparfait /passé-composé

Les trois chansons ont été choisies pour leurs caractéristiques musicales proches des phénomènes prosodiques à travailler.

Annexe 8

Tableau des exercices de « mise en corps »

L'ordre des exercices est à respecter. On commencera toujours du plus global pour aller vers le plus précis.

Il n'est bien entendu pas question de faire tous les exercices lors d'une même séance. L'idéal est d'en faire au moins un de chaque catégorie, en lien avec l'apprentissage de la chanson qui suit.

Mise en disponibilité corporelle « Etre tonique mais pas tendu »	Positionner son corps : sentir ses appuis plantaires	1	Travailler les yeux fermés ; les sensations sont plus précises Pieds écartés au-dessus du bassin, genoux légèrement fléchis, bras ballants le long du corps : Passer d'un pied sur l'autre en produisant un balancement de gauche à droite, et en réduisant l'oscillation progressivement, jusqu'à stabiliser la position. Idem d'avant en arrière : sentir l'appui plutôt sur les talons ou plutôt sur les orteils. En passant de l'un à l'autre, trouver la position d'équilibre.
	Décontraction globale	2	Etirements et bâillements : s'étirer et bailler comme au réveil le matin. Un son peut être produit sur le bâillement.
		3	Sur l'inspiration, mains jointes, s'étirer vers le haut, puis laisser tomber les bras en lâchant les mains sur l'expiration. Renouveler l'opération 2 ou 3 fois.
		4	Etirer, sans forcer, les bras en poussant la main droite vers le haut à gauche et inversement. (le geste de poussée se fait toujours sur l'expiration)
		5	Bras le long du corps, pousser les paumes des mains vers le sol en se grandissant.
		6	Exercice d'enroulement : genoux légèrement fléchis, bras et épaules relâchés, enrouler la tête, puis le dos. Arrivé en position basse, balancer les bras sans forcer. Se relever en déroulant à l'inverse.
	Réveil des différentes parties du corps	7	Bras pliés à angle droit à hauteur du ventre (donc avant-bras horizontaux), serrer et ouvrir les poings très rapidement (met en marche l'influx nerveux).
		8	Faire reproduire des percussions corporelles (travail de rythme et de réveil corporel)
	Visage et cou	9	Mobiliser les muscles du cou : regarder en bas/en haut sans bouger le buste (juste en mobilisant le cou)

	« Réveil du visage »	10	Regarder en bas/en haut sans bouger la tête (juste en mobilisant les muscles oculaires)	
		11	Mâcher un chewing-gum imaginaire (en mâchant de plus en plus amplement, sans ouvrir la bouche, puis en ouvrant la bouche)	
			Produire des expressions faciales (la joie, l'étonnement, la peur, la colère…)	
Mobiliser le souffle Sans production sonore	Prendre son souffle (travail sur l'inspiration)	12	Sentir les différences de respiration haute/abdominale en inspirant -en montant les épaules (ce qu'il faudra éviter faire) -sans monter les épaules (ce qu'il conviendra de faire)	
		13	Prendre une inspiration en sentant le gonflement de l'abdomen (mains posées sur le ventre)	
	Produire un souffle (travail sur l'expiration)	14	Long et tenu/ court et brusque (pulsion abdominale)	
		15	Par la bouche, en ouvrant plus ou moins le conduit d'air pour sentir le passage de l'air soit - dans le larynx - dans le pharynx - au niveau du palais (en abaissant la racine de la langue) - au niveau des dents - au niveau des lèvres	
		16	Par le nez * : en fermant le passage de l'air au niveau de la luette	
		17	En agissant sur les lèvres	Réduire le conduit en serrant les lèvres pour laisser passer un faible filet d'air
		18		Faire vibrer les lèvres au passage de l'air

Annexe 9

Tableau des exercices de mise en voix pour ressentir les lieux d'articulation et résonnateurs :

A noter que les exercices de mise en voix sont toujours corrélés à une gestuelle, qui peut soit être réservée à l'enseignant, soit (et c'est encore mieux) partagée par les apprenants.

- La tenue des sons sera représentée par un geste de la main partant de la bouche et allant vers l'avant.
- La coupure sonore sera matérialisée par la fermeture brusque de la main.
- Le tempo sera donné par des petits mouvements verticaux de la main
- La prononciation des vocaliques sera matérialisée par des gestes inspirés de la méthode Borel-Maisony

		Activités possibles	
Mobiliser le souffle Avec production de sons consonantiques	Produire des sons continus ou non continus non voisés (fricatives sourdes)	1	Sur les sons [s] [ʃ] [f] Tenir le son le plus longtemps possible,ou produire des sons saccadés
	Produire des sons continus ou non continus non voisés précédés de plosives sourdes	2	Sur les sons [ps] [pʃ] [ts] [tʃ] [ks] [kʃ] Tenir le son le plus longtemps possible, ou produire des sons saccadés
	Produire des sons continus ou non continus voisés (fricatives sonores)	3	Sur les sons [z] [ʒ] [v] Tenir le son le plus longtemps possible ou produire des sons saccadés
	Produire des sons continus ou non continus voisés précédés de plosives sonores.	4	[dv] [dʒ] [dz] [gv] [gʒ] [gz] [bz] [bʒ] Mêmes exercices que précédemment

	Sentir les résonnateurs / produire des sons qui résonnent		
	Produire les consonnes nasales seules ou précédées de voyelles	5	Les sons seront tenus afin de ressentir les lieux de résonnance [m] [am] [om] [ɛm] [ɔm] → vibration des lèvres [n] [an] [on] [un] [ɛ̃n] [œn] → vibration au niveau du nez et du palais
	Produire les fricatives sonores précédées de voyelles	6	La production de fricatives sonores seules a déjà été proposée lors de l'exercice.
Mobiliser le souffle Avec production de sons vocaliques	Produire des sons continus ou non (blocage de l'air provoqué soit par le diaphragme sur les vocaliques seules, soit par la bouche pour les vocaliques précédés de consonnes)	7	Travail sur le triangle vocalique* : Produire les sons en continu et en les modulant sur les axes ouvert/fermé et antérieur/postérieur
		8	Travail sur les voyelles orales* Produire les voyelles orales seules soit en continu, soit en saccadant, soit en mixant les durées (faire poser les mains sur le ventre pour sentir le rôle du diaphragme dans l'expulsion de l'air)
	Produire des syllabes CV ou VC	9	Produire des syllabes CV en tenant ou en coupant le son sur la voyelle
		10	Produire des syllabes en les coupant par une consonne (en variant la durée de la voyelle produite)

Annexe 10

Tableau des exercices de mise en voix permettant de moduler les paramètres du son (rythme/intensité/hauteur)

Le travail portera sur des vocaliques qui pourront être précédées de sons consonantiques.

Par soucis de clarté, je présenterai dans un premier temps des exercices modulant le son paramètre par paramètre, puis en liant les paramètres.

Moduler les hauteurs de son (Action sur la fréquence)	Produire des montées et descentes en continu	1	Sur une syllabe du type CV (exercices de type « sirènes)
	Produire de montées et descentes par paliers	2	Paliers « conjoints » (fréquences proches), puis paliers « disjoints » (fréquences plus éloignées) L'exercice peut se faire sur une seule syllabe, sur des syllabes différentes ou sur des mots respectant la structure CV
	Gestuelle associée : monter la main pour la production d'un son plus haut, la descendre pour la production d'un son plus bas. Représenter une courbe pour les sons continus (type sirène) et des « marches » pour la production de sons non continus.		
Moduler l'intensité	Produire des sons chuchotés	3	Enchainer plusieurs syllabes (identiques ou différentes mais du type CV) et les faire prononcer en chuchotant. En profiter pour choisir des syllabes qui feront travailler certaines articulations. Possibilité de travailler sur des mots ou des groupes de mots.
	Travailler les variations d'intensité continues	4	Sur une seule syllabe, faire varier l'intensité du signal de différentes manières : - Du plus faible au plus fort - Du plus fort au plus fiable - En suivant une courbe faible/fort/faible - En suivant une courbe fort/faible/fort Départ d'une intensité qu'on fait varier et retour sur l'intensité de départ. Veiller à conserver la hauteur du pour bien dissocier les 2 paramètres
	Travailler les variations d'intensité discontinues	5	Comme pour les variations de hauteur, produire des syllabes (ou des mots) en les chuchotant, les parlant à intensité moyenne ou en les parlant fort ou en les projetant.

<table>
<tr><td></td><td colspan="3"><u>Gestuelle associée</u> : Attention, les modulations d'intensité provoquent très souvent des modulations de la fréquence (plus fort est souvent associé à plus haut). Afin d'éviter ce travers, il conviendra de choisir un geste bien différent du geste de variation de la hauteur. Je propose de représenter la modulation d'intensité ainsi : les 2 mains contre la poitrine pour un son chuchoté et écartement progressif pour un son de plus en plus fort.
La gestuelle pour les paroles projetée sera spécifique et mimera un jet.
Dans ces exercices, il serait souhaitable que les apprenants mobilisent le geste et la parole simultanément.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Moduler le rythme</td><td>Produire des sons plus ou moins longs</td><td>6</td><td>Sur des syllabes identiques (puis des syllabes différentes, et des mots) dans un premier temps, produire des sons
- courts et réguliers
- longs et réguliers
- alternant courts et longs
- etc…</td></tr>
<tr><td colspan="3"><u>Gestuelle associée :</u> petits mouvements verticaux, main fermée pour les sons court / mouvement linéaire horizontal, main ouverte pour les sons tenus.
Possibilité de produire simultanément du son par percussions corporelles (frappés pour les sons courts et frottés pour les sons plus longs)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Mêler 2 ou les 3 paramètres</td><td>Produire des sons plus ou moins aigus et plus ou moins longs (variation <u>hauteur</u>/rythme)</td><td>7</td><td rowspan="3">Les exercices pourront s'appliquer aux trois objectifs visés.
On pourra, en commençant par dire des syllabes, puis des mots, et enfin de courtes phrases :
a) Mimer un schéma et essayer de le faire produire à son voisin.
b) Produire un schéma et le faire mimer à son voisin
c) Partir d'un schéma et le « passer » à son voisin en faisant varier un seul paramètre à chaque passage (commencer avec peu d'éléments)
Ex : Sur les syllabes « ti ti ta » fort/<u>aigu</u>/long
➔ Transformer en : fort/<u>grave</u>/long
➔ Transformer en : faible/grave/long
➔ Transformer en : faible/aigu/long
➔ Transformer en : faible/<u>aigu</u>/court
➔ Transformer en : faible/<u>grave</u>/court
- Proposer un schéma et demander le schéma opposé
Ex : Toujours sur les syllabes « ti ti ta » :
Fort/grave/long → faible aigu court</td></tr>
<tr><td>Produire des sons plus ou moins forts et plus ou moins longs (variation intensité/rythme)</td><td>8</td></tr>
<tr><td>Produire des sons plus ou moins aigus et plus ou moins forts (variation intensité/hauteur)</td><td>9</td></tr>
</table>

			Les possibilités sont multiples. Comme faire carier les courbes mélodiques, les syllabes, mots ou phrases prononcées, les rythmes etc…. Il pourra être judicieux aussi de passer par un codage écrit comme aide-mémoire (le codage peut être co-construit avec les apprenants)
	<u>*Gestuelle associée*</u> : La gestuelle reprendra les codes précédents. Il sera parfois difficile de « mimer » 2 paramètres simultanément, comme il sera difficile de produire certaines associations (faibles et aigu par exemple)		
	Lier paramètres du son et expression	10	En jouant sur les courbes mélodiques, les accents toniques et le rythme, produire des onomatopées expressives : - Interrogation - Doute - Colère, surprise, attendrissement…. Jouer simultanément sur les mimiques d'expression. Déclamer des expressions /phrases expressives

Annexe 11

Tableau des objectifs et activités phonétiques basés sur les chansons choisies

Chanson	Exercices de mise en voix	Travail de prosodie	Activités prévues	Travail de phonétique phonologie	Activités prévues
Il est cinq heures	-Exercices de mise en disponibilité corporelle + Mise en voix axée sur : - la mobilité du visage pour préparer à un travail d'articulation -les fricatives sourdes [f] [s] [ʃ] - les modulations de hauteurs de sons	- le rythme -la courbe mélodique plate -la tenue de la voyelle finale	Faire chanter la première phrase : *Pour le rythme :* -en respectant les durées syllabiques chantées -en changeant les durées *Pour la mélodie :* -en chantant chaque syllabe sur le même ton (la même hauteur de son) -en chantant la première phrase mais en faisant varier les hauteurs de sons. -Faire chanter les fins de phrases avec allongement vocalique final : tenir le son vocalique sur les syllabes allongées.	labialité/acuité/ tension/	Faire dire les vocaliques de la première phrase en en exagérant la mimique faciale. -en tenant les sons -en les accélérant Faire répéter des virelangues comprenant les fricatives de la mise en voix.
				Travailler -les paires minimales [ø] [ɛ] -les paires minimales [s] [ʃ]	Ecoute et repérage du son dans les mots présentés par paires : Peur/paire Fleur/flair Heure/aire Meurt/mère Leur/l'air Sœur/serre Ecoute et repérage du son dans les mots présentés par paires : sou/chou masse/mâche mousse/mouche messe /mèche seau/chaud sang/champs

					assez/haché
Est-ce que tu viens pour les vacances	-Exercices de mise en disponibilité corporelle + Mise en voix axée sur - -le rythme -les variations mélodiques (montées et descentes continues/par paliers + ou – importants)	-le schéma intonatif de la question -l'amplitude mélodique -dernière syllabe subissant une flexion mélodique	-Faire mimer (avec des gestes de la main) les variations mélodiques de la question chantée -faire mimer (avec des gestes de la main) les variations mélodiques de la même question parlée	-Les nasales le [ɑ̃] -Différencier [ɑ̃] [an] -Les paires minimales [u] [y]	-Repérage du son [ɑ̃] dans des énoncés oraux. -Produire le son -Ecoute et repérage du son dans les mots présentés par paires : l'abus / la boue l'as-tu? / la toux? c'est dû / c'est doux la mue / la moue l'écru / l'écrou les verrues / les verrous remue / remou
Non, non, non	-Exercices de mise en disponibilité corporelle -Mise en voix axée sur les différences d'intensité	Variations du tempo Accentuation consonantique		-Les nasales [ɔ̃] -Différencier [ɔ̃] et [ɔn] -les paires minimales [ɔ̃] [ɑ̃]	-Ecoute et repérage du son dans les mots présentés par paires : le paon / le pont le temps / le thon embêtant / en béton banc/bon plan/plomb rang/rond marrant/marron sang/son

Annexe 12 : Aperçu de la gestuelle Borel-Maisonny



Table des matières

Remerciements *3*

Sommaire *5*

Introduction *8*

PARTIE 1 Présentation du contexte et problématique *10*

1 La fédération France Ukraine *11*

1.1 La branche humanitaire **11**

1.2 La branche coopération : la FLEFU (Français Langue Etrangère France Ukraine) **11**

2 Le stage *13*

2.1 L'Université **13**

2.2 La mission, les attentes **13**

2.3 Les conditions **14**

3 Le public *15*

3.1 Profil des étudiants **15**

3.2 Les langues en présence **15**

3.2.1 Le russe et l'ukrainien 15

3.2.2 L'anglais 17

3.2.3 Le français 17

4 La problématique *18*

4.1 Questionnement initial **18**

4.2 Elaboration de la problématique **21**

PARTIE 2 ..... *22*

Ancrage théorique : parole et musique *22*

1 La phonétique *23*

1.1 Les sons **23**

1.2 La voix **24**

1.2.1 Le timbre 24

1.2.2 Les autres variables 25

2 Phonétique et phonologie *26*

2.1 La dimension segmentale **26**

2.2 La dimension suprasegmentale **27**

3 Phonétique et didactique *28*

3.1 La prosodie **28**

3.1.1 Définition 28

3.1.2 La prosodie du français 29

3.2 Liens entre la prosodie et les autres aspects de la langue orale 33

3.3 Les fonctions de la prosodie 35

4 Apprentissages et enseignement de la prosodie 37

4.1 La place du corps 38

4.2 Corps et identité 39

5 La phonétique en classe de FLE 40

5.1 Place de la phonétique dans le CECRL (2001) 40

5.1.1 Quelles compétences pour quels niveaux ? 41
5.1.2 Quels aspects ? 42
5.1.3 Les difficultés rencontrées par l'enseignant 42
5.1.4 Phonétique et pédagogie actionnelle 44

5.2 Des raisons de restreindre les enseignements phonétiques 44

5.2.1 Aspect communicationnel 45
5.2.2 Seuil d'admissibilité : seuil d'intelligibilité 45
5.2.3 Respect de l'identité 47

5.3 Des raisons de développer les enseignements phonétiques 47

5.3.1 Pour améliorer la perception 47
5.3.2 Pour améliorer la production 48
5.3.3 Pour améliorer la compréhension 49
5.3.4 Pour favoriser la prise de parole 50

6 Les méthodes d'enseignement de la phonétique 50

6.1 Les différents courants 51

6.2 Les manuels et les pratiques pédagogiques 52

7 Musique et langage 53

7.1 Les liens unissant musique et langage 53

7.1.1 Sur le plan physique 54
7.1.2 Sur les plan émotionnel, culturel et social 55

7.2 Parole/Paroles et musique 55

7.3 Lier les apprentissages en L2 et la musique 56

7.3.1 Apprentissages linguistiques et chanson 56
7.3.2 Apprentissages linguistiques et musique 56
7.3.3 Une approche multimodale 58

PARTIE 3 59

Protocole d'expérimentation : travailler la prosodie 59

Une séquence d'enseignement entre musique et prosodie 59

1 Les données de départ 60

1.1 Enseigner le français à un public russophone : les difficultés rencontrées 60

1.2 Recueil et présentation des données 61

1.2.1 Protocole de recueil des données 61
1.2.2 L'implication des étudiants 62

1.3 Analyse 63
1.3.1 Protocole d'analyse 63
1.3.2 Les difficultés linguistiques saillantes 64
1.3.3 Les hypothèses 66
1.3.4 Analyse des écarts entre étudiants 67
1.3.5 Analyse du corpus 67

2 La démarche pédagogique envisagée 72

2.1 Les séances envisagées 73
2.1.1 Place des séances dans le stage 73
2.1.2 Typologie des séances 73
2.1.3 Description des séances programmées 74

2.2 La réalité du terrain : Les écarts entre programmation et mise en place 80
2.2.1 Analyse des 3 premières séances 80
2.2.2 Présentation et analyse des séances suivantes 83

2.3 Bilan de la démarche/ retour sur la problématique 86

3 Analyse du dispositif 90

3.1 Les points positifs : 90

3.2 Les points faibles 91

3.3 Améliorations et perspectives 92

Conclusion 94

Bibliographie 96

Sitographie 100

Table des annexes 101

MOTS-CLES :

Phonétique, prosodie, intonation, musique, chant, multimodalité

RESUME

« Voilà pourquoi les premières langues furent chantantes et passionnées avant d'être simples et méthodiques ». Cette phrase de Rousseau, tirée de son *essai sur l'origine des langues,* montre à quel point musique et parole sont liées. Encore parfois absente des cours de Français Langue Etrangère, la prosodie, qui est le versant musical de la phonétique de la langue et qui s'acquiert de façon naturelle chez les natifs est parfois difficile à appréhender pour un apprenant de langue étrangère. C'est en le faisant vivre de manière sensorielle, que cet aspect de la langue, souvent porteur d'émotions pourra être perçu et devenir objet d'apprentissage. Partageant des caractéristiques communes avec la parole, la musique pourra trouver sa place en classe de FLE et devenir un formidable outil pour percevoir et produire l'étendue de la musicalité de la langue. Cette étude propose de mettre en lien musique et langue orale. Elle décrit des séances portant sur la prosodie et montre comment, à travers des activités destinées au chant, il est possible pour un apprenant de langue étrangère, de prendre conscience et d'acquérir des compétences phonétiques.