HAL
open science

Corps et voix : enseignement de la prosodie en FLE à partir d'une perspective multimodale

Andrés Mauricio Cáceres Sepúlveda

To cite this version:

Andrés Mauricio Cáceres Sepúlveda. Corps et voix : enseignement de la prosodie en FLE à partir d'une perspective multimodale. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02281589

HAL Id: dumas-02281589

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281589

Submitted on 9 Sep 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.

Corps et voix
Enseignement de la prosodie en FLE à partir d'une perspective multimodale

Cáceres Sepúlveda
Andrés Mauricio

Sous la direction de Laura Abou Haidar

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) orientation recherche

Année universitaire 2018-2019

Corps et voix
Enseignement de la prosodie en FLE à partir d'une perspective multimodale

Cáceres Sepúlveda
Andrés Mauricio

Sous la direction de Laura Abou Haidar

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) orientation recherche

Année universitaire 2018-2018

Remerciements

J'adresse mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire. Je tiens tout particulièrement à remercier Madame Abou Haidar qui m'a guidé avec ses conseils et qui m'a encouragé depuis le début de cette recherche. À ma mère et à ma tante pour leur support moral et qui m'ont inspiré à continuer malgré les vicissitudes. Je dédie ce travail à mon père duquel je garde un souvenir intact. À ma cousine qui n'a jamais cessé de croire en moi. Je remercie également tous mes amis qui ont été présents lors de la rédaction de ce travail, notamment Manon, Andrés et Julian. Sans eux, ce travail n'aurait pas été possible.

Déclaration anti-plagiat

Document **à scanner** après signature

et **à intégrer** au mémoire électronique

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 : Cáceres Sepúlveda

PRENOM : Andrés Mauricio

DATE : 29 Août 2019

[redacted]

Sommaire

Remerciements ... 3
Sommaire ... 5
Introduction ... 6
Partie 1 - Cadrage théorique ... 11
CHAPITRE 1. LA PROSODIE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ... 12
1. INTRODUCTION A LA PROSODIE ... 12
2. APPRENTISSAGE DE LA PROSODIE ... 13
3. ENSEIGNER LA PROSODIE : POURQUOI FAIRE ? ... 14
4. PROSODIE ET COMPREHENSION DE L'ORAL ... 15
5. DIFFICULTES LIEES A L'APPRENTISSAGE DE LA PROSODIE EN LANGUE ETRANGERE ... 16
6. LES TRANSFERTS LINGUISTIQUES ... 19
7. QUELQUES PISTES POUR TRAVAILLER LA PROSODIE EN CLASSE ... 21
CHAPITRE 2. APPROCHE COMPAREE DE LA PROSODIE DU FRANÇAIS ET DE L'ESPAGNOL ... 25
1. PHONETIQUE EN FRANÇAIS ET EN ESPAGNOL : LE CAS DES VOYELLES ET DES CONSONNES ... 25
2. STRUCTURES SYLLABIQUES DU FRANÇAIS ET DE L'ESPAGNOL ... 25
3. L'ACCENT ET LE RYTHME EN ESPAGNOL ET EN FRANÇAIS ... 27
4. L'INTONATION EN ESPAGNOL ET EN FRANÇAIS ... 28
CHAPITRE 3. LA VOIX ET LE CORPS ... 31
1. LA GESTUALITE DE LA PAROLE ... 31
2. PROSODIE ET GESTUALITE ... 32
3. INTRODUCTION A LA MULTIMODALITE ... 33
4. MULTIMODALITE ET NON VERBAL ... 34
5. LES GESTES COMMUNICATIFS ... 35
6. MULTIMODALITE EN CLASSE DE LANGUE ... 36
Partie 2 - Méthodologie de travail ... 38
CHAPITRE 4. LE PUBLIC ... 39
CHAPITRE 5. DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE LA PROSODIE EN FLE ... 40
PHASE 1 PERCEPTION ... 40
LEÇON ZERO : PARLER COMME UN FRANÇAIS ... 41
LEÇON 1 : LA SYLLABE ET LE GROUPE RYTHMIQUE ... 42
LEÇON 2 : APPRENDRE A ECOUTER « A LA FRANÇAISE » ... 44
PHASE 2 : COMPREHENSION ... 46
LEÇON 3 : « LA VOIX SE VOIT » ... 46
LEÇON 4 : DE QUEL DROIT TU ME PARLES SUR CE TON ? ... 48
LEÇON 5 : DIS-MOI QUEL TON TU EMPLOIES ET JE TE DIRAIS QUI TU ES ... 50
PHASE 3 : PRODUCTION ... 52
LEÇON 6 : LA REVENDICATION DE LA PROSODIE ! ... 53
CHAPITRE 6 : APPROCHE METHODOLOGIQUE POUR LA RECHERCHE ... 55
Partie 3 - Analyse des données ... 58
CHAPITRE 7 : ÉTAT PRELIMINAIRE DES PARTICIPANTES ... 59
CHAPITRE 8 : RESULTATS ... 63
1. IMPRESSIONS GENERALES DU DISPOSITIF ... 63
2. COMPREHENSION ET PERCEPTION ... 65
3. EN PRODUCTION ... 67
4. LE NON VERBAL ET L'APPROCHE MULTIMODALE ... 69
5. TEST DE SORTIE ... 70
6. CONSIDERATIONS FINALES ... 74
CONCLUSIONS ... 77
Bibliographie ... 80
Sitographie ... 82
Table des illustrations ... 83
Table des matières ... 86

Introduction

Cette recherche porte sur l'enseignement de la prosodie en Français Langue Étrangère (désormais FLE) en tenant compte des fondements de l'approche multimodale (Colletta, 2004), qui a pour objet d'étude la relation entre la langue et le corps. L'objectif est donc de comprendre le processus d'apprentissage de la prosodie, ses enjeux didactiques et son importance dans l'enseignement de l'oral, tout en considérant la multimodalité comme un moyen facilitateur pour son travail en classe de langue. Pour ce faire, je me suis centré sur le public hispanophone, tout en proposant un dispositif d'enseignement de la prosodie à la lumière d'une approche globale de la multimodalité. La démarche de recherche adoptée est essentiellement acquisitionnelle (Gimbretière, 1994, Lhote, 1995, Llorca, 1992, 1995, 2010), mais j'ai aussi employé une approche contrastive (Detey & Racine, 2016) afin de comparer les systèmes prosodiques du français et de l'espagnol.

L'idée qu'il existe une relation étroite entre le corps et la voix, une dualité dont on fait souvent l'impasse au moment de travailler l'oral en classe, m'a motivé à mener ce travail. Le sujet de la prosodie – notamment l'accentuation et le rythme – a toujours attiré mon attention depuis que j'ai commencé à apprendre la langue française. Bien que la notion de locuteur idéal ait été remise en cause au fil de temps, persiste encore l'image d'un « accent étranger » souvent attribuée aux locuteurs non natifs. Ce sujet a suscité un certain intérêt en moi, du fait qu'effectivement, les apprenants de langue étrangère ont souvent tendance à rechercher une prononciation analogue à celle du natif. Faut-il vraiment parler comme un « Français » ? Ou bien s'agit-il plutôt d'acquérir les subtilités prosodiques de la langue, parfois négligées en classe, qui s'avèrent pourtant primordiales pour la communication et les interactions à l'oral ? Ces questionnements, entre autres, ont guidé ce travail de recherche.

En démontrant de ce fait l'importance d'enseigner et d'apprendre la prosodie, j'espère revendiquer sa place et celle de la phonétique en général, étant donné que c'est un domaine qui est parfois marginalisé dans l'enseignement des langues par rapport à la grammaire ou au lexique, par exemple. Mon propos est donc de concilier phonétique et didactique, d'autant plus que l'un influence l'autre et inversement au moment du développement des processus d'enseignement et d'apprentissage de l'oral (et notamment tout ce qui relève de la voix, sa modulation et la modalisation d'énoncés dans l'élaboration du discours oral).

Pour ce faire, je débuterai par les notions théoriques qui constituent le fondement de ce travail, ainsi que du dispositif d'enseignement. Je ferai d'abord une introduction à la prosodie à partir d'un point de vue linguistique et didactique. J'aborderai ensuite la prosodie en français et en espagnol à partir d'une approche contrastive, dans le but de comprendre à quel niveau se situent les difficultés que les hispanophones rencontrent au moment d'apprendre la prosodie en FLE. Je ferai enfin le point sur la relation geste – parole (Llorca, 1995, 2010), afin de présenter la notion d'approche multimodale à la lumière des postulats de Colletta (2004, 2005).

La deuxième partie présente l'approche méthodologique choisie : la description du public retenu pour cette étude, ainsi que la présentation du dispositif d'enseignement contenant les phases et les activités proposées. En ce qui concerne le recueil des données, celui-ci s'est fait à travers deux étapes : dans un premier temps, j'ai mené un test d'entrée à la manière d'un diagnostic afin de caractériser les traits prosodiques dans la prononciation des apprenantes. J'ai soumis ensuite aux participantes des entretiens semi directifs pour recueillir leurs impressions par rapport au dispositif d'enseignement. J'ai également employé l'observation participante lors de la réalisation du dispositif.

L'approche méthodologique adoptée pour la recherche s'inspire de la recherche-action, perspective qui implique le chercheur et l'objet d'étude ; d'où l'intérêt de faire une intervention en classe par le biais d'une séquence didactique. C'est ainsi que j'ai réalisé une triangulation des données à partir des informations obtenues lors de la collecte à travers les trois outils cités ci-dessus, dans le but d'aboutir à une analyse plus objective, et à des résultats plus fiables. Le type de données est en effet qualitatif : elles sont constituées des descriptions prosodiques précises des productions orales des apprenantes (réalisées par le biais du logiciel Praat), d'enregistrements oraux (lecture des énoncés par les participantes et entretien semi directif), et de mes commentaires manuscrits rédigés pendant l'intervention.

La partie finale porte sur l'analyse des données, la présentation des résultats et une conclusion qui englobe théorie et pratique, dans laquelle je propose une réflexion par rapport à ma pratique enseignante. Je reviendrai également sur les points forts et sur les points faibles de ce travail, puis sur les apports que j'en ai retirés pour ma formation en tant qu'enseignant de FLE.

Problématique

Durant ces dernières années, plusieurs chercheurs en didactique et en linguistique se sont intéressés à la dimension physique de l'oral – la prononciation, l'articulation, l'intonation, la perception de sons – et à sa relation avec le non verbal, notamment les gestes, les mouvements et la corporalité. Cet intérêt nouveau a élargi, d'une certaine manière, les recherches en phonétique – domaine souvent réduit, selon moi, à l'étude des éléments segmentaux de la langue comme les voyelles et les consonnes.

Le suprasegmental demeure en effet un élément important à prendre en considération dans l'enseignement de langues. Selon Alazard et al. (2009), la prosodie constitue une des premières structures que l'on maîtrise lors de l'acquisition de la langue, suivie par les phonèmes, le lexique et la syntaxe. La prosodie reste cependant encore marginalisée dans les cours de FLE, d'une part à cause de la place réduite accordée à la phonétique par rapport aux autres grands domaines du FLE – comme nous l'avons déjà signalé plus haut – et, d'autre part, en raison de la formation souvent insuffisante des enseignants sur ces questions.

L'observation et la pratique professionnelle montrent en effet que, dans la plupart des manuels de FLE, on introduit d'abord l'enseignement de la grammaire et du lexique pour ensuite travailler sur la phonétique de façon superficielle. Dans ces parties dédiées à la phonétique, il est d'ailleurs rare de trouver des activités portant sur la prosodie : la plupart des auteurs préfèrent se centrer sur les caractéristiques segmentales (comme l'articulation de phonèmes, par exemple). Cela pourrait expliquer pourquoi les apprenants ont du mal à comprendre les subtilités du code oral dès qu'ils sont confrontés aux situations de communication authentiques avec des locuteurs natifs.

Nous pouvons constater par ailleurs une certaine négligence dans la version traditionnelle du CECRL par rapport à la prosodie ; considérée comme un élément à travailler à partir du niveau B2 (dans lequel l'apprenant aura acquis « une prononciation et une intonation claires et naturelles »), elle n'est pas abordée dans les niveaux inférieurs des manuels même si, comme nous l'avons déjà vu, elle constitue pourtant un élément primordial à enseigner dès le début de l'apprentissage. C'est ainsi qu'à la fin du parcours, l'apprenant bénéficie très souvent d'une forte formation en grammaire et en lexique, il éprouve cependant des difficultés par rapport à la perception, la compréhension et la production des sons, notamment les indices prosodiques de la langue cible.

Il est important de remarquer en outre l'influence de la langue maternelle dans la perception des sons en langue étrangère. Selon Borrell et Salsignac : « la façon dont on perçoit les sons d'une langue étrangère est conditionnée par notre propre système phonologique » (2002 : 172). L'apprenant débutant doit en effet faire face *au crible phonologique*, c'est-à-dire à une situation de surdité phonologique qui conditionne la perception d'unités de la langue cible – notamment les phonèmes, le rythme et l'intonation – sur la base du système phonologique et phonétique de sa langue maternelle. Ainsi, selon Alazard et al. (2009), faute d'un enseignement solide des aspects phonétiques et prosodiques dès le début de l'apprentissage, l'apprenant débutant, et même l'avancé, construisent un modèle prosodique basé sur leurs connaissances de la langue maternelle qu'ils intègrent dans leur production orale en langue étrangère.

De même que la prosodie de la langue maternelle est l'élément linguistique le plus ancré dans le comportement vocal et verbal de l'être humain (Alazard et al., 2009), il est difficile de se libérer de ces représentations prosodiques créées au moment d'apprendre une langue étrangère ; d'où l'origine de l'accent « étranger » perçu très facilement par un locuteur natif. C'est le cas, par exemple, des apprenants débutants hispanophones qui apprennent la langue française, et qui emploient la structure prosodique de l'espagnol dans leur production orale en français.

Il existe par ailleurs une relation étroite entre parole, geste et corps. Selon Billières : « toute prise de parole s'accompagne de la production spontanée de gestes paraverbaux, [...] Ils ponctuent, rythment le discours, s'attachent à la mélodie et structurent l'activité communicative » (2002 : 43). Cet auteur remarque également que le rôle de la corporalité de l'apprenant demeure marginalisé voire ignoré dans l'enseignement de la phonétique (*ibid.*). C'est pour cela qu'il est important, à mes yeux, d'intégrer des approches tenant compte de cette dualité dans l'enseignement du FLE, afin de faciliter l'apprentissage de la prosodie en langue étrangère.

Voilà pourquoi j'ai choisi d'adopter l'approche multimodale dans ma recherche, sujet déjà bien étudié en sciences du langage, mais relativement peu exploré en didactique des langues. D'après Colletta (2004), l'approche multimodale s'intéresse à la parole et à la relation qu'elle entretient avec la voix, les mots et les mouvements corporels. Cette approche permet en effet de comprendre aussi bien la production que la compréhension de la parole. C'est pour cela que j'estime que mener une étude à lumière de la multimodalité

pourrait, apporter des idées intéressantes à l'apprentissage de la prosodie en langue étrangère.

C'est ainsi que je me suis posé trois questions qui ont été la base de mon choix pour le sujet de ce mémoire :

- De quelle manière perçoit-on les sons d'une langue étrangère dès le premier contact qu'on a avec elle ?
- Quelle est l'influence de la langue maternelle des apprenants dans la construction des représentations prosodiques de la langue cible ?
- Comment mémorise-t-on de sons d'une nouvelle langue ?

Je me suis ensuite interrogé sur le fonctionnement des systèmes prosodiques du français et de l'espagnol, ce qui m'a conduit à adopter une approche contrastive pour les comparer, et pour comprendre à quel niveau se produit le transfert de représentations prosodiques de la langue maternelle des apprenants dans leur production orale en français.

Pour intégrer à ma recherche ce qui concerne l'influence de la multimodalité dans l'apprentissage de la prosodie en langue étrangère à ma recherche, je me suis intéressé à la relation geste – parole, et plus précisément à l'incidence de la corporalité et des mouvements dans la production et la mémorisation des sons en langue étrangère. Ces fondements théoriques ont inspiré la conception d'un dispositif d'enseignement de la prosodie à la lumière de l'approche multimodale. Les questionnements que j'ai cités ci-dessus m'ont finalement amené à la problématique qui a guidé ce travail de recherche : **Quelle est l'influence d'un dispositif d'enseignement basé sur l'approche multimodale dans l'apprentissage de la prosodie en français langue étrangère par des apprenants hispanophones ?**

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. La prosodie dans l'enseignement des langues

Dans ce chapitre, j'aborderai la définition de la prosodie, sa place dans l'enseignement des langues et ses enjeux didactiques. Je parlerai ensuite du rôle de la prosodie dans l'apprentissage d'une langue étrangère et de son importance dans la structuration et la compréhension du discours. Après quoi, je présenterai les difficultés des apprenants au moment d'apprendre la prosodie en langue étrangère, ainsi que la notion de transfert linguistique à la lumière d'une typologie proposée par Detey et Racine (2016). J'esquisserai finalement quelques pistes didactiques pour aborder l'enseignement de la prosodie en langue étrangère.

1. Introduction à la prosodie

Il existe en didactique des nombreux travaux autour de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral en langue étrangère dans différents domaines : l'acquisition et production de la parole, la compréhension de l'oral, l'énonciation et l'élaboration du discours, les interactions en classe, les échanges verbaux, etc. Un de ces domaines qui m'intéresse en particulier est la prosodie. Selon Guimbretière (1994), la prosodie est un terme ambigu venant du grec *prosodia,* qui désigne l'accent et la mélodie des sons qui interviennent dans la poésie ; elle est considérée comme la base de la métrique. En phonétique, la prosodie fait référence à la structuration suprasegmentale de la langue, autrement dit à l'étude des phénomènes d'accentuation et d'intonation qui se décomposent, selon l'auteure, en un certain nombre de paramètres acoustiques (*ibid.*).

La prosodie a donc pour objet d'étude les phénomènes qui participent à la réalisation des phonèmes – à savoir la durée, l'intensité et la hauteur – d'où le terme suprasegmental qui y est associé. Elle se superpose aux marques articulatoires et phonémiques de la langue pour leur donner une forme dans la réalisation du discours oral. La prosodie joue donc un rôle fondamental dans la constitution de l'énoncé. Elle permet, par le biais des différents paramètres acoustiques, la segmentation, l'accentuation et la mise en valeur d'une partie de l'énoncé. Guimbretière affirme en effet que : « La prosodie peut en quelque sorte être considérée comme la *ponctuation du code oral*, ce qui permettra aux locuteurs et aux auditeurs d'une langue d'organiser et de structurer cette chaine sonore en unités de sens » (1994 : 12). Le suprasegmental revêt également une forte importance dans la production des effets particuliers – notamment pragmatiques et sémantiques – à travers la modulation de la courbe mélodique.

Dans cette optique, la prosodie contribue à la construction du sens et à son décodage, éléments essentiels qui permettent la compréhension et les interactions à l'oral. Selon Guimbretière : « la prosodie constitue le fondement de l'acte de communication » (2000 : 7), cette place centrale implique donc de placer ce domaine dans un plan énonciatif et interactif allant au-delà de la perspective structuraliste qui lui est souvent attribué par l'enseignement traditionnel (*ibid.)*. C'est ainsi que la prosodie se nourrit, entre autres domaines, de la communication non verbale, de la gestuelle et la multimodalité (qui constitue un domaine de recherche plus récent en didactique des langues).

Or, comme nous l'avons énoncé plus haut, la place de la prosodie reste souvent marginale dans l'enseignement de langues par rapport aux autres domaines comme la grammaire et le lexique. Selon Dodane : « la prosodie a longtemps été considérée comme un fait secondaire, presque accessoire dans l'apprentissage d'une langue étrangère […] ignorée par une pédagogie "traditionnelle" qui a privilégié l'approche écrite » (2000 : 229). Le code oral constitue pourtant pour l'auteure l'élément de base sur lequel se construisent les interactions et les échanges entre les membres d'une communauté, et dans lequel la prosodie joue un rôle fondamental.

2. Apprentissage de la prosodie

La prosodie constitue le point de départ pour apprendre une langue étrangère, dans le sens où chaque langue possède un système rythmique et intonatif propre, sur lequel le discours oral s'organise ; d'où l'importance de sensibiliser l'apprenant par le biais d'activités de perception et d'identification de ces structures, ce qui lui permettra a priori de reconnaître des unités de sens plus grandes voire les phonèmes et les mots.

De même, nous pouvons constater l'importance de la prosodie dans le développement de l'oral en langue maternelle. Selon Dodane (2000), et d'après les nombreux travaux réalisés dans le domaine, l'intégration naturelle de la langue se fait d'abord par ses éléments prosodiques. Ainsi, le processus d'apprentissage de l'oral débute par une assimilation des traits rythmiques et intonatifs de la langue, comme Alazard et al. le soulignent dans ce passage : « les bébés perçoivent en effet la prosodie de leur langue maternelle dès la vie intra-utérine. Lors de ses premiers mois, le nourrisson commence par installer la structuration rythmique de sa langue maternelle à travers le babillage » (2009 : 49). C'est ainsi que dès l'enfance, on acquiert ces structures de manière inconsciente, et elles finissent par devenir automatiques chez le locuteur natif.

En revanche, ce phénomène acquisitionnel diffère lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprenant débutant perçoit en effet les sons de la langue cible à travers le *crible phonologique* de sa langue maternelle, donnant comme résultat la présence des transferts linguistiques de la langue source dans la production orale en langue cible. Je reviendrai sur ce concept dans la partie dédiée à la perception des sons en langue étrangère de ce chapitre (cf. 5.1).

L'apprentissage de la prosodie en langue étrangère constitue donc, selon moi, un processus qui nécessite la prise de conscience des particularités acoustiques propres de la langue cible. Développer des capacités auditives et perceptives dès le début de l'apprentissage facilitera ainsi une meilleure intégration des indices prosodiques. La place de la prosodie comme facteur constitutif dans l'acquisition de la langue maternelle s'avère, à mon avis, un point de repère pertinent pour comprendre le processus d'apprentissage de la prosodie en langue étrangère.

3. Enseigner la prosodie : pourquoi faire ?

Étant donné l'importance de la prosodie dans l'apprentissage de l'oral, celle-ci devient un domaine sur lequel on ne peut pas faire l'impasse dans l'enseignement des langues. D'après Billières (2002), la prosodie suscite un triple intérêt pour un enseignant de langues.

Au niveau pédagogique, l'intonation – terme souvent considéré comme synonyme de la prosodie – est le premier élément que l'apprenant perçoit en langue étrangère. Billières (2002), affirme que la perception de la parole commence d'abord par l'identification d'unités phoniques définies par des accentuations propres à chaque langue, ce qui facilite la reconnaissance d'unités plus grandes comme les phonèmes ou les mots. De ce fait, selon lui : « L'intonation permet de découper le continuum sonore en "tranches" d'énoncé qui coïncident souvent avec des groupes de sens ; elle constitue également une trame sur laquelle se réalisent les phonèmes qui, sans elle, n'auraient pas d'existence » (2002 : 42).

Au niveau linguistique, la prosodie permet d'exprimer de nombreuses modalités expressives par le biais de l'intonation. Ainsi, selon Lhote : « l'intonation contribue fortement à donner le sens de l'interprétation […] une forme intonative est corrélée à des silences, des pauses et des variations de la vitesse d'élocution qui sont des moyens utilisés par celui qui parle pour exprimer son intention » (2000 : 25). Nous pouvons en effet trouver dans une même phrase des nuances différentes, qui véhiculent plusieurs significations. Par exemple, la phrase « elle est jolie sa robe » peut correspondre à une

question, une affirmation, exprimer de l'ironie, de la surprise (entre autres), en fonction de la structure intonative employée au moment de l'énonciation.

Sur le plan socioaffectif, le fait d'employer la structure rythmique et intonative de la langue cible d'une manière conforme contribue à une communication plus précise et efficace, tout en donnant de la souplesse à l'expression orale de l'apprenant. Il est de même plus facile pour un apprenant qui intègre dans sa production le rythme et l'intonation de la langue cible, de s'intégrer socialement au sein du groupe linguistique auquel il est confronté (Billières, 2002). Selon ce même auteur, une personne qui connait très bien la langue, mais qui parle avec une intonation et un rythme imprécis, passe toujours pour un étranger (*ibid.)*. Même si mon propos n'est pas de viser absolument une prononciation identique à celle d'un natif, respecter les régularités prosodiques de la langue peut s'avérer stimulant et valorisant pour l'apprenant, tout en légitimant son statut d'étranger au sein de la communauté linguistique dans laquelle il se trouve.

4. Prosodie et compréhension de l'oral

Comme je l'ai déjà énoncé précédemment, la prosodie joue un rôle important dans la construction et la compréhension du sens à l'oral. D'après Borrell et Salsignac (2002), dans les langues à accent fixe (dont le français fait partie), il est possible de segmenter la chaîne parlée en unités de sens par le biais des indices prosodiques, et notamment à partir de l'intonation. Ces indices constituent en effet une aide pour l'apprenant au moment de comprendre un énoncé qui est susceptible d'avoir plusieurs significations. Les auteurs déclarent ainsi que : « bien repérer l'emplacement de l'accent est indispensable pour comprendre certains énoncés car il arrive que des mots présentant la même structure segmentale ne se distinguent que par la place de l'accent » (2002 : 165). Ils évoquent le cas de la langue espagnole, dans laquelle la place de l'accent d'un même mot permet de distinguer sa signification : « ter'mino » (je termine), « termi'nó » (il a terminé) et je peux même rajouter « 'tér mino » (terme), par exemple.

Grâce à la prosodie, le locuteur a d'ailleurs la possibilité d'apporter un supplément d'information en plus des termes qu'il emploie, d'où l'importance de ne pas faire l'impasse sur ce domaine comme élément régulateur dans la communication à l'oral (Billières, 2002). L'identification de ces nuances acoustiques est en effet indispensable pour la compréhension du message, comme l'auteur le souligne dans ce passage : « Il est manifeste que l'apprenant qui n'est pas entraîné à décoder ces nuances court le risque de

passer à côté de beaucoup de subtilités, même s'il possède par ailleurs une très bonne connaissance de la langue étudiée » (2002 : 42).

Voilà pourquoi on pourrait penser qu'un apprenant, qui n'intègre pas les indices prosodiques de la langue cible, est susceptible d'éprouver des difficultés pour se faire comprendre. Comme Borrell et Salsignac le signalent : « L'apprenant-locuteur se doit de respecter la structure prosodique s'il veut se faire comprendre […] Un découpage syllabique erroné, une intonation déformée ou encore un accent mal placé peuvent rendre le discours de l'apprenant difficilement, voire totalement incompréhensible » (2002 : 165).

5. Difficultés liées à l'apprentissage de la prosodie en langue étrangère

On peut constater que les apprenants de langue étrangère rencontrent des difficultés au moment d'apprendre la prosodie de la langue, autant en perception qu'en production. D'après Baqué (2016), ces difficultés peuvent affecter le caractère naturel, ainsi que la fluidité de la production des apprenants. L'auteure remarque également les difficultés auxquelles ils font face au moment de segmenter le flux sonore de la langue cible en unités de sens, ce qui leur rend plus difficile la compréhension de l'oral en langue étrangère.

5.1 Perception des indices prosodiques

En ce qui concerne la perception, il est important de remarquer que l'apprenant d'une langue étrangère se trouve dans une situation de surdité phonologique, notion développée par Troubetzkoy dès le début du XX siècle et définie par Billières *et al.* comme « le fait de ne pas arriver à percevoir correctement les sons d'une langue étrangère » (2013). Cette condition est liée, d'après les auteurs, à l'activité perceptive en langue maternelle qui conditionne le décodage des sons en fonction du système phonologique de la langue source. La surdité phonologique est donc la conséquence directe du crible phonologique, phénomène faisant référence au système de perception des sons de la langue, et qui peut être défini de la façon suivante :

> Métaphore développée pour symboliser le système cognitif mis en place pour percevoir une langue : celui-ci agirait comme un filtre, dont le crible dépend des caractéristiques pertinentes pour la L1. En d'autres termes, c'est un système dédié à la perception du langage, facilitateur pour la L1, posant problème pour la L2, celle-ci étant perçue sur le filtre de la L1 (Billières *et al.*, 2013).

Voilà pourquoi un apprenant débutant – et même un apprenant avancé[1] – peuvent éprouver des difficultés pour comprendre un énoncé en langue étrangère : le crible phonologique de sa langue maternelle ne leur permet pas de décrypter correctement des indices prosodiques de la langue cible, donnant comme résultat l'incompréhension partielle ou totale du message. C'est pour cela que j'insiste sur l'importance de travailler la sensibilisation des sons, et notamment les particularités prosodiques de la langue cible, dès le début de l'apprentissage, afin de créer des habitudes perceptives chez les apprenants qui amélioreront la compréhension l'orale.

5.2 En production : le cas de la fluidité, l'accentuation et l'intonation

Parallèlement à ces difficultés en perception, par rapport aux difficultés en production, on peut évoquer d'abord celles qui relèvent de la fluidité. Bien que cette notion soit toujours difficile à définir, elle renvoie souvent à l'idée d'aisance et de souplesse dans la production de l'apprenant. Selon Baqué, « cette notion est associée à une impression globale d'authenticité et rend compte de la facilité de planification et de formulation de discours. Elle se manifeste au niveau prosodique par des productions sans interruptions déviantes » (2016 : 251). J'ai relié cette notion avec celle de « fluidité verbale », définie par Lhote et al. comme « la capacité et l'aptitude non seulement à s'exprimer et à comprendre le sens d'énoncés mais aussi à produire des paroles adaptées à ce qui vient d'être dit et à gérer la co-énonciation dans une interaction de type dialogal » (2000 : 35). La fluidité verbale est une conséquence directe du travail de la prosodie, car cette dernière fournit en effet les moyens nécessaires pour développer chez l'apprenant la capacité à gérer le discours oral en fonction de la situation de communication, du contexte et de l'interlocuteur.

Dans cette optique, il est évident qu'il existe une difficulté pour développer la fluidité telle que je l'ai présentée chez les apprenants de langue étrangère. Baqué (2016) a énuméré quelques obstacles rencontrés par des apprenants de FLE dans leurs productions en français comparées avec celles des locuteurs natifs. Mon propos n'est cependant pas de dévaloriser ce que l'on appelle « l'accent étranger », et je ne cherche pas non plus à établir une hiérarchie entre les variétés de langue. Repérer les points faibles des apprenants

[1] En tant que locuteur non natif du français, je peux citer mon expérience lors de mon arrivé en France après 5 ans d'études du français en contexte hétéroglotte. La non familiarisation avec l'accent français et le débit de la parole des natifs ont donné comme résultat un état de surdité phonologique provisoire, dans lequel j'avais du mal à segmenter la chaine parlée en unités de sens et, par conséquent, je ne comprenais pas tout ce que j'entendais.

pourrait, à l'inverse et surtout, constituer une piste utile pour cibler les activités et les habiletés à développer chez les apprenants au moment d'enseigner la prosodie en classe de langue. Dans ce cadre-là, Baqué a identifié les difficultés qu'un apprenant de FLE est susceptible de rencontrer lorsqu'il apprend la prosodie :

- Une plus grande fréquence de pauses silencieuses et/ou pleines, notamment à l'intérieur des groupes syntaxiques.
- Une durée pausale supérieure.
- Une réduction du débit et de la vitesse d'articulation.
- Une tendance à produire des groupes de souffle plus courts.
- Une proportion plus importante de mots accentués.
- Un nombre supérieur d'hésitations, de répétitions ou de faux-départs.

On trouve par ailleurs, en matière d'accentuation, des difficultés dans l'emplacement correct de l'accent dans la chaine parlée en français. Selon Baqué (2016), chez quelques apprenants de différentes L1 comme l'espagnol, l'anglais ou l'allemand, il existe une sur-accentuation de chaque mot lexical, alors que normalement, l'accentuation en français se caractérise par la mise en relief de la dernière syllabe du groupe rythmique final. On peut attribuer a priori ces difficultés à des transferts linguistiques de la L1 des apprenants, notion dont je reviendrai dans le chapitre suivant (cf. 6.).

En ce qui concerne l'intonation, Baqué (2016) présente quelques particularités dans la production des apprenants de certaines nationalités, comme le cas des hispanophones mexicains, chez qui elle a observé des contours intonatifs extra-montants pour marquer les questions, ainsi que des continuations majeures non finales sans l'allongement habituel de la dernière syllabe. L'auteure remarque en général l'existence d'une intonation montante pour les questions partielles ou disjonctives chez les apprenants de nationalités différentes, alors que normalement, l'intonation devrait être descendante (*ibid.*). En outre, Baqué a observé la présence d'unités intonatives réduites comparées à celles des natifs, donnant comme résultat une production « plate » de la fréquence fondamentale du français (*ibid.*). Elle a également relié les pauses récurrentes et la sur-accentuation des apprenants avec ce problème, ce qui déboucherait, selon elle, sur des difficultés de formulation de différentes composantes linguistiques (*ibid.*).

Baqué cite finalement les résultats de divers travaux qui font preuve des difficultés des apprenants pour employer l'intonation expressive ou affective en FLE. Selon l'auteure, ces difficultés « pourraient relever de la non-acquisition de la grammaire intonative

expressive, du manque d'authenticité de la situation de communication en classe de langue, ou encore d'une méconnaissance des règles pragmatiques et énonciatives dans la langue/culture cible » (2016 : 204). L'intonation s'avère en effet être un élément pertinent à travailler en classe de langue, en raison de son importance dans la modalisation des énoncés, ainsi que les nuances pragmatiques et sémantiques qu'elle attribue au discours oral.

6. Les transferts linguistiques

Les recherches sur l'apprentissage des sons d'une langue étrangère s'articulent actuellement autour de plusieurs champs : du côté linguistique et psycholinguistique, la relation entre perception et production de la prosodie. En ce qui concerne la recherche-action, l'orientation des recherches se concentre plutôt sur l'impact des différentes modalités d'enseignement-apprentissage. D'un point de vue acquisitionnel, on s'est intéressé à la construction de l'interlangue des apprenants, ainsi qu'aux transferts de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue cible. Ces processus sont ceux qui m'intéressent et dont je traiterai plus précisément dans ce chapitre.

Comme je l'ai présenté dans les rubriques précédentes, il existe une forte influence de la langue maternelle, autant en perception qu'en production, de la prosodie en langue étrangère. Plusieurs études avancent l'idée que le processus d'apprentissage de l'oral est complexe à cause des transferts linguistiques de la L1 vers la L2. J'ai choisi, personnellement, de prendre en considération les postulats de Detey et Racine (2016) car ils ont travaillé sur la notion de transfert linguistique appliquée dans l'apprentissage de l'oral en FLE. Ainsi, les auteurs déclarent que : « La notion de transfert renvoie à l'idée que l'apprenant utilise son système phonético-phonologique en L1 comme base pour l'apprentissage de L2 : il va donc "transférer" des unités et des processus de sa L1 vers le système en construction [interlangue] » (2016 : 88).

Considérer la notion d'interlangue et d'apprentissage de la prosodie en FLE comme un processus continu, dans lequel l'apprenant mobilise ses connaissances et réaccommode ses structures cognitives afin de s'améliorer dans la langue, me semble pertinent pour mon travail de recherche. Je reviendrai sur cette notion d'interlangue dans la partie d'analyse des données (cf. Chapitre 8). Je ne parlerai donc dans ce mémoire ni de « erreur », ni de « prononciation incorrecte », mais je considérerai à l'inverse ces transferts linguistiques

comme faisant partie du système intermédiaire de l'apprenant, d'autant plus qu'ils peuvent contribuer à l'apprentissage (comme on le verra ci-dessous), par exemple.

6.1 Typologie des transferts linguistiques

Pour ce classement des transferts linguistiques, j'ai pris en considération les postulats de Detey et Racine (2016) qui distinguent des transferts positifs, tels que l'utilisation réussie de la L1 en L2 (l'utilisation de l'intonation montante en espagnol pour les phrases interrogatives, processus semblable à celui qui existe en français, par exemple), et des transferts négatifs qui renvoient eux à l'emploi problématique des catégories de la L1 en L2 (le /u/ en espagnol pour le /y/ français par exemple). Selon ces auteurs, trois types de transferts négatifs existent :

- Les transferts *simples*, c'est-à-dire lorsqu'une catégorie de la L1 remplace une catégorie de la L2 de manière incorrecte, comme dans le cas du /r/ roulé des hispanophones au moment de prononcer /R/ en français.
- Les transferts *divergents* qui ont lieu lorsque la L2 possède plusieurs catégories alors que la L1 n'a qu'une seule réalisation, c'est le cas par exemple de la distinction entre /b/ et /v/ en français tandis qu'en espagnol on ne distingue que /b/.
- Les transferts *convergents* qui ont lieu lorsque la L1 possède plusieurs catégories là où la L2 n'en a qu'une, comme dans le cas des hispanophones qui opposent le /ɾ/ simple et le /r/ multiple au moment de prononcer le /R/ uvulaire français, par exemple.

Detey et Racine (2016) remarquent néanmoins qu'au moment de parler de transferts linguistiques, il faut prendre en compte la question de l'articulation entre phonologie et phonétique d'autant plus que ces transferts peuvent avoir lieu sur les deux plans. Les auteurs déclarent en effet qu' « un transfert a priori positif sur le plan phonologique peut ne pas être réussi sur le plan phonétique, tandis que certaines réalisations phonétiques similaires entre la L1 et la L2 peuvent ne pas correspondre aux mêmes catégories sur le plan phonologique » (2016 : 89). C'est le cas par exemple du transfert positif au niveau phonétique du /e/ de l'espagnol vers le français mais qui, au niveau phonologique, s'avère problématique pour les hispanophones, car en espagnol il n'existe pas d'opposition phonologique entre voyelles ouvertes et fermées du même timbre. Le phonème /e/ devient alors le seul son de référence pour les hispanophones, lequel est utilisé très souvent au moment de distinguer et d'articuler phonèmes en français comme : /ə/ /ø/ /ɛ/ et même /œ/.

7. Quelques pistes pour travailler la prosodie en classe

Dans cette partie, je vais présenter quelques éléments qu'on peut considérer lors de l'enseignement de la prosodie en classe de langue. Je me suis inspiré pour ce faire des trois axes déjà exposés dans ce cadrage théorique : la perception, la compréhension et la production. Je parlerai tout d'abord du paysage sonore et de son rôle dans la perception des sons d'une langue étrangère. J'aborderai ensuite la notion de mémoire musicale et son importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Je présenterai enfin la prosodie affective et l'approche expressive comme moyens pour enseigner la prosodie en FLE.

7.1 Le paysage sonore

Le paysage sonore, notion proposée par Schafer (1979) et développée par Lhote (1995) dans le cadre de ses travaux sur l'enseignement des langues, fait référence à l'ensemble des sons qui constituent l'environnement acoustique – allant d'une musique, les sons de la nature, les sons dans la rue, la télévision la radio, etc.– perçu quotidiennement par une personne. Lhote affirme : « le paysage sonore va intégrer des séquences sonores variées dans une seule représentation mentale […] Ce qui est intéressant c'est que l'image auditive (mentale) sera plus souvent associée à une image visuelle » (1995 : 23). Le paysage sonore favorise en effet la création d'images mentales qui associent l'information visuelle et sonore auxquelles la personne est exposée.

La culture et le milieu dans lequel l'individu est immergé conditionnent son environnement acoustique, d'où l'importance de la langue comme un élément constitutif du paysage sonore. Chaque langue possède donc un paysage sonore qui lui est propre, ce qui donne comme résultat une prédisposition à écouter qui est lié avec la région, le groupe social et la langue du locuteur (Lhote, 1995). Ainsi, l'auteure affirme : « Chacun d'entre nous construit à sa manière le paysage sonore de sa langue, puisque nous sommes exposés à des environnements linguistiques et langagiers qui nous sont propres » (1995 : 23). On ne reconnaît en effet que ce qu'on est habitué à entendre car on développe ce que l'auteure appelle un *comportement d'écoute*.

Voilà pourquoi on peut dire que pour favoriser la compréhension d'une langue étrangère, il est nécessaire de créer un « horizon d'attente »[2] en s'appuyant sur le paysage

[2] Par horizon d'attente je comprends la création des conditions acoustiques propices pour la perception des indices prosodiques de la langue cible. Même si dans une situation de communication authentique l'environnement acoustique est toujours affecté par éléments qui gênent la perception de sons, la création d'une telle condition dans un contexte d'apprentissage peut faciliter l'appréhension d'indices prosodiques.

sonore de la langue cible. Dans cette optique, l'acquisition de la prosodie en FLE devrait contempler la création d'un horizon d'attente qui tient compte de l'accentuation sur la dernière syllabe du groupe rythmique, étant donné que c'est le moment qui contient le plus d'information et qui constitue le point de repère pour le découpage en unités de sens en français.

7.2 La mémoire musicale et les souvenirs sonores

Comme je l'ai énoncé précédemment, L'acquisition d'une langue commence par la perception de ses indices prosodiques et acoustiques, phénomène qui est en lien avec des différents processus cognitifs. Une de ces spécificités est la mémorisation musicale, notion proposée par Llorca (1992) qui fait référence à la reconstruction d'énoncés perçus à partir des unités sonores et qu'elle définit de cette façon : « Nous appellerons mémoire musicale de la parole celle qui repose seulement sur les données sonores concrètes, données phonétiques et prosodiques d'une séquence entendue, indépendamment de leur valeur linguistique ; il s'agit de la mémoire des sons perçus et de leur agencement » (1992 : 48).

La mémoire musicale joue en effet un rôle important dans la perception d'une langue étrangère dans le sens où, avant d'identifier les composantes linguistiques d'un énoncé, l'auditeur doit décoder le maximum d'information acoustique afin de comprendre ce qui est dit. Cela veut dire que dans la mémoire musicale, on s'intéresse aux éléments qui précèdent l'information linguistique et qui s'avèrent essentiels pour la compréhension. Ainsi, Llorca déclare : « La mémorisation musicale constitue dans ces cas une étape préliminaire aux opérations permettant d'accéder à la compréhension et dans lesquelles interviennent les connaissances linguistiques (phonologiques, lexicales, syntaxiques, sémantiques) » (1992 : 51).

Dans ce cadre-là, l'information stockée dans la mémoire musicale prend le nom de *souvenirs sonores* qui deviennent des images représentatives de la parole. D'après Llorca (1992), ces images représentatives sont des traces sonores – notamment des traits prosodiques et phonétiques caractéristiques de la voix du locuteur – qui viennent des mots ou des phrases prononcées par des personnes particulières dans de situations particulières. De ce fait, il est préférable de travailler à partir des séquences courtes afin de créer des images représentatives, d'autant qu'elles sont plus faciles à analyser et à intégrer ; comme Llorca le souligne dans ce passage : « il devient difficile de retenir des séquences entendues dès qu'elles dépassent cinq ou six mots. De ce fait, les mots nouveaux sont

intégrés en mémoire dans des contextes très courts, petites phrases ou morceaux de phrases ». (1992 : 50).[3]

Ce modèle se veut, à mes yeux, pertinent dans la mesure où il insiste sur la nécessité de travailler la perception des sons de la langue afin de faciliter la compréhension. L'identification des traits non linguistiques, voire les aspects acoustiques, permet d'accéder ensuite à la compréhension des éléments linguistiques de la langue (Llorca, 1992). D'où l'importance de favoriser des activités en classe qui permettent à l'apprenant d'intégrer les spécificités prosodiques de la langue cible.

7.3 La prosodie affective et l'approche expressive

Lorsqu'on parle, on transmet à l'interlocuteur un certain nombre d'informations linguistiques, mais aussi des éléments expressifs à travers la prosodie et les indices multimodaux, notamment des gestes et des mouvements. Selon Shochi et Rilliard (2016), ces informations peuvent transmettre l'état émotionnel et l'attitude du locuteur par rapport au message linguistique qu'on partage avec l'interlocuteur. Les expressions affectives jouent en effet un rôle important dans les interactions à l'oral, d'autant qu'elles donnent des informations complémentaires par rapport au contexte et à la situation de communication. Cela dit, il existe des variations dans la façon de transmettre ces nuances dans chaque langue, ce qui peut amener à des problèmes de communication en langue étrangère.

Le lien qui existe entre prosodie, multimodalité et expressivité des émotions peut s'avérer un moyen intéressant pour enseigner les indices prosodiques d'une langue étrangère. Apprendre ces nuances permet en effet à l'apprenant d'augmenter son efficacité dans la production des actes de parole, ce qui aboutit par conséquent à une communication plus fluide. De plus, d'après Shochi et Rilliard (2016), le travail sur l'expressivité peut contribuer au développement des attitudes sociales qui peuvent servir à gérer les interactions à l'oral. Les auteurs remarquent également l'importance de la multimodalité (gestes, postures, expressions faciles, mouvements), ainsi que de la prosodie dans la constitution et la transmission des émotions. C'est ainsi qu'ils affirment : « l'expression de ces affects sociaux, est par essence réalisée dans la multimodalité du corps du locuteur et

[3] Cela implique apriori qu'il est nécessaire de faire une sélection d'énoncés adaptés pour arriver à des unités de sens courts.

donc autant grâce à sa gestualité, à ses expressions faciales, à sa prosodie, que par ses choix lexicaux et syntaxiques » (2016 : 258).

Enfin, ce chapitre était destiné à introduire la notion de prosodie, ses enjeux didactiques, le défi qu'elle constitue pour l'apprenant, ainsi que quelques pistes pour aborder son enseignement. Tout cela dans le but de mettre en lumière l'importance de la prosodie pour la didactique de langues pour ainsi revendiquer sa place en tant que sujet de recherche. Bien entendu, il n'est pas possible de travailler dans ce domaine sans penser aux caractéristiques segmentales de la langue, d'où l'importance de concilier les deux paradigmes tout en articulant phonétique et didactique. De ce fait, la prosodie et la phonétique en général constituent, d'un point de vue théorique, un point repère pour la didactique des langues sur laquelle on ne peut pas faire l'impasse au moment de travailler l'oral, car elle constitue la base pour la communication et l'énonciation du discours : elle s'avère ainsi primordiale aussi bien pour la perception que pour la production de la parole en langue étrangère.

Chapitre 2. Approche comparée de la prosodie du français et de l'espagnol

Dans ce chapitre, je ferai une comparaison entre l'espagnol et le français, notamment tout ce qui concerne les particularités des systèmes prosodiques des deux langues. J'aborderai d'abord quelques généralités de leurs systèmes phonétiques pour ensuite présenter simultanément la structure syllabique, l'accentuation et l'intonation aussi bien en français qu'en espagnol. L'objectif de ce chapitre est de comprendre le fonctionnement des deux systèmes au niveau suprasegmental, et d'observer, lorsqu'un locuteur hispanophone parle français, à quel niveau se produisent les transferts linguistiques de la langue maternelle vers la langue cible.

1. Phonétique en français et en espagnol : le cas des voyelles et des consonnes

En ce qui concerne le français, son système phonologique est composé de 36 phonèmes : 16 phonèmes vocaliques, 17 phonèmes consonantiques et trois phonèmes appelés semi-consonnes ou semi-voyelles. Pour ce qui est de l'espagnol, il comporte 24 phonèmes comprenant 5 voyelles et 19 consonnes. Nous pouvons constater des gros écarts entre les systèmes vocaliques du français et de l'espagnol, la grande variabilité des timbres vocaliques – notamment tout ce qui relève de la labialisation, la nasalisation et l'aperture – pose des difficultés aux apprenants hispanophones qui possèdent un système vocalique de référence assez simple par rapport à celui du français. En ce qui concerne les consonnes, il n'existe pas une différence significative entre les deux systèmes à l'exception de [R] uvulaire du français par rapport au vibrant alvéolaire [r] et le [ɾ] battu de l'espagnol, ainsi que l'affriqué [ʦ] de l'espagnol qui est souvent utilisé par les locuteurs hispanophones au moment de prononcer [ʃ] en français ; tout cela bien entendu dans le cadre de la langue standard sans tenir compte des prononciations allophoniques.

2. Structures syllabiques du français et de l'espagnol

En ce qui concerne la structure syllabique des deux langues, Racine (2016) remarque que, tant en espagnol comme en français, il existe une tendance vers la syllabisation ouverte – c'est-à-dire des syllabes qui se terminent par une voyelle – ainsi qu'une prédilection pour la structure consonne-voyelle (CV). On peut trouver cependant d'autres schémas syllabiques aussi bien en espagnol qu'en français tels qu'ils sont présentés dans ce tableau proposé par Accattoli (2017).

Français	CV	CVC	V	VC	VCC	CCV	CVCC	CCVC	CCVCC
Exemple	[la] *la*	[lak] *lac*	[a] *à*	[ɔʁ] *or*	[aʁk] *arc*	[kʁi] *Cri*	[tʁyk] *truc*	[list] *Liste*	[tʁakt] *Tract*
Espagnol	CV	CVC	V	VC	VCC	CCV	CVCC	CCVC	CCVCC
Exemple	[tu] *tu* ‘tu’	[kon] *con* ‘avec’	[i] *y* ‘et’	[el] *el* ‘le’	[eksˈtɾa.ɲo] *extraño* ‘étrange’	[ˈkɾe ma] *crema* ‘crème’	[ˈtɾoŋ.ko] *tronco* ‘tronc’	[ˈmons tɾwo] *monstruo* ‘monstre’	[tɾansˈpoɾ te] *transporte* ‘transport’

Figure 1. Structures syllabiques en français et en espagnol

Nous pouvons en effet remarquer la multiplicité des combinaisons dans les systèmes syllabiques des deux langues. Néanmoins, le schéma qui prime avec une fréquence plus élevée est celui de CV. En français, la fréquence de chaque schéma est par ailleurs déterminée par sa complexité, selon Lhote : « Le français offre de nombreuses combinaisons possibles. On peut cependant préciser que plus les structures sont complexes, moins elles sont fréquentes » (1995 : 143). Nous pouvons constater cela dans le tableau suivant proposé par Pagel et al. (2012 : 17) qui contient la fréquence des structures syllabiques du français. Il est important de noter également que, de même qu’en espagnol (d’après le tableau proposé par Moreno *et al.* 2006), les structures les plus complexes sont aussi les moins fréquentes. Comparons la fréquence des structures syllabiques de deux langues :

Français	
CV	55.60 %
CCV	13.90 %
CVC	13.50 %
V	9.80 %
CCVC	2.60 %
CV(CC)	1.50 %
VC	1.30 %
CCCV	1.00 %
CCV(CC)	0.30 %
CCCVC	0.20 %
V(CC)	0.1 % …

Espagnol	
CV	51,35 %
CVC	18,03 %
V	10,75 %
VC	8,60 %
CVV	3,37 %
CVVC	3,31 %
CCV	2,96 %
CCVC	0,88 %

Figure 2. Fréquence des structures syllabiques toutes positions confondues

3. L'accent et le rythme en espagnol et en français

Il est important de commencer d'abord par définir ce qu'on entend par accentuation[4], qui peut être définie comme la proéminence d'une syllabe, c'est-à-dire, son caractère saillant par rapport au reste du groupe accentuel (Guimbretière, 1994). Cette proéminence se manifeste normalement en termes de hauteur et d'intensité, mais en français par exemple, et d'après les nombreuses études qui ont été faites, l'accentuation se caractérise par la prolongation de la durée de la dernière syllabe du groupe rythmique.

L'accentuation en français revêt d'ailleurs une fonction démarcative qui permet de segmenter la parole en unités de sens (Guimbretière, 1994). De ce fait, l'accentuation se réalise à la fin du groupe rythmique et pas à la fin de chaque mot lexical, comme dans plusieurs autres langues. Le français est en effet la seule langue d'origine indoeuropéenne qui n'a pas un accent lexical, lui concédant un rythme particulier (Pagel *et.al*, 2012). Autrement dit, en français on accentue la chaine parlée par groupes des mots par le biais de certains procédés acoustiques, notamment à travers l'allongement de la durée sur la dernière syllabe de chaque groupe rythmique.

La notion de groupe rythmique est donc indispensable pour comprendre la nature de l'accentuation en français. Selon Lhote : « un groupe rythmique est une sorte de mot sonore dans lequel les différentes unités-mots sont liées entre elles. Le lien entre les mots se fait à la fois par l'intonation, par des regroupements de syllabes et par des liaisons » (1995 : 139). En français, le groupe rythmique joue le rôle de mécanisme de régulation du discours oral ; il sert à organiser et à segmenter l'énoncé en unités de sens afin de rendre le discours intelligible (Lhote, 1995). On peut dire donc que le rythme et l'accentuation sont deux notions qui vont ensemble, d'autant plus que le rythme d'une langue dépend du type d'accentuation qui la caractérise. Ainsi, Guimbretière considère le rythme comme le « cadre temporel dans lequel viennent se placer tout naturellement les syllabes à produire. L'acquisition de ce schéma temporel est fondamental parce que c'est sans doute l'élément le plus stable et le plus constant dans l'organisation des réalisations intonatives du français » (1994 : 38).

En ce qui concerne l'espagnol, l'accentuation est en revanche lexicale. Cela veut dire que, contrairement au français, en espagnol on accentue chaque mot lexical. De plus, à l'instar des autres langues romanes et germaniques, l'accentuation en espagnol se

[4] J'ai choisi le terme accentuation au lieu de celui d'accent pour éviter la confusion entre le phénomène prosodique dont on est en train de parler et l'idée d'accent comme une utilisation dialectale de la langue.

caractérise par la proéminence de hauteur mais surtout par l'intensité de la syllabe accentuée. L'accentuation en espagnol devient complexe grâce à sa flexibilité, étant donné que la position de « l'accent » peut varier en fonction du mot. De ce fait, d'après Omnès (1995), en espagnol il existe trois types des mots selon la position de l'accent :

- Les mots paroxytons (*llanas)*, qui portent l'accent sur l'avant-dernière syllabe – c'est le cas le plus fréquent en espagnol – (ex : [*ta'blero*] tableau)
- Les mots oxytons (*agudas)* qui présentent l'accent sur la dernière syllabe (ex : [*rebeli'on*] rébellion)
- Les mots proparoxytons qui accentuent le mot avant la pénultième syllabe et dont on trouve deux types : *esdrújulas,* portant l'accent sur l'antépénultième syllabe (ex : [at'mosfera] atmosphère) et *sobreesdrújulas,* qui accentuent le mot avant l'antépénultième syllabe (ex : ['evidentemente] évidemment.

Enfin, cette mobilité de l'accentuation n'est pas gratuite car elle a une fonction distinctive qui sert à différencier les significations d'un même mot en fonction de l'emplacement de l'accent. Comme dans le cas de « ter'mino » (je termine), « termi'nó » (il a terminé) et « 'tér mino » (terme), par exemple.

4. L'intonation en espagnol et en français

Tout discours oral se réalise sur un plan acoustique contenant des unités ou des segments placés à une hauteur spécifique – ce qui correspond au caractère aigu ou grave des unités sonres – qui varie en fonction de la fréquence de vibration des cordes vocales. Chacun de ces segments occupe une place dans ce qu'on appelle la courbe ou ligne mélodique. Il est important de faire d'abord la distinction entre mélodie et intonation, termes souvent utilisés en tant que synonymes en didactique mais qui renvoient à des réalités différentes. Le terme mélodie fait donc référence aux mouvements d'une ligne qui représente la chaine parlée, et qui varie en fonction de la hauteur de ses unités de sens. On parle d'intonation lorsqu'on attribue une fonction linguistique à ce schéma, dans le but de lui donner une nuance sémantique ou une utilisation pragmatique à l'énoncé, comme la formulation d'une interrogation, par exemple (Guimbretière, 1994).

L'intonation en français présente d'ailleurs des fonctions variées. Lhote (1995) distingue diverses fonctions de l'intonation, parmi lesquelles je retiendrai quatre : la fonction démarcative, la fonction syntaxique, la fonction distinctive et la fonction expressive. La fonction démarcative permet d'organiser l'énoncé en groupes de mots

(groupe rythmique), ce qui facilite la construction du sens aussi bien pour l'interlocuteur que pour l'auditeur. Celle-ci est corrélée avec la fonction syntaxique (qui permet de faire le lien entre propositions, de subordonner l'une par rapport à l'autre, ou bien de donner une nuance argumentative à l'énoncé), tout en renforçant le rapport existant entre une proposition et l'autre, comme Lhote (1995 : 154) l'illustre dans cet exemple :

Quand il fait beau, les soucis passent au second plan

Nous avons ensuite la fonction distinctive, la plus connue grâce à son utilisation pour distinguer les différentes modalités de l'énoncé. Selon la même auteure : « l'utilisation de la fonction distinctive devient maintenant une marque sociolinguistique du type de conversation, de la nature de l'échange et des relations dans l'interaction langagière » (*ibid.*). Elle joue donc un rôle important dans la constitution d'énoncés affirmatifs, interrogatifs, impératifs, etc., comme on peut le constater dans cet exemple :

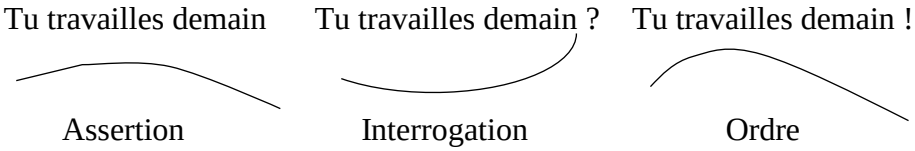


Figure 3 Types d'intonation en français

Enfin, l'intonation comporte aussi une fonction expressive qui permet au locuteur d'exprimer ses émotions, son état d'esprit, ses intentions et sa relation avec l'interlocuteur. Cette fonction est peut-être la plus complexe car elle dépend fortement de chaque personne et de ses caractéristiques vocales. Ainsi, Lhote affirme : « la diversité des réalisations est quasi infinie. Le même individu peut faire varier la même phrase, avec des intentions et des expressions très différentes, de façon très nuancée » (1995 : 155).

L'intonation de l'espagnol présente par ailleurs les mêmes fonctions qu'en français (démarquer les groupes rythmiques, relier et subordonner les propositions, distinguer les différentes modalités communicatives, exprimer l'intention et les sentiments). En règle générale, on emploie presque les mêmes schémas intonatifs dans la réalisation des modalités énonciatives, notamment l'affirmation, l'interrogation et l'ordre. Pour ce qui est de l'expressivité, à l'instar du français, l'intonation de l'espagnol comporte un nombre illimité de réalisations qui sont susceptibles de changer en fonction de l'interlocuteur. Enfin, d'après les études de Martínez et Fernández (2007), en espagnol la syllabe

accentuée du mot présente a priori une tonalité plus élevée comparée aux syllabes inaccentuées. Cependant, lorsqu'il s'agit d'un énoncé constitué, les syllabes accentuées des mots sont soumises à l'intonation de la phrase.

Pour finir ce chapitre, en comparant les systèmes prosodiques de l'espagnol et du français, je me suis aperçu que la plus grande difficulté des hispanophones pour apprendre la prosodie en FLE se trouve au niveau de l'accentuation des groupes rythmiques. D'après Omnès (1994), lorsque la syllabe accentuée du mot lexical est ouverte – ce qui est le cas le plus récurrent en espagnol – elle a tendance à prolonger sa durée comparée aux syllabes inaccentuées. Ce paramètre prosodique de l'espagnol – qui est en lien avec l'accentuation lexicale – peut se transposer dans la production de l'apprenant en langue cible, donnant comme résultat un rythme qui diffère de celui du français et qui est très facile à identifier par un locuteur natif.

Même les apprenants qui arrivent à comprendre les règles d'accentuation en français éprouvent des difficultés dans la constitution de groupes accentuels, comme Racine le souligne dans ce passage concernant les hispanophones qui apprennent le français : « s'ils parviennent aisément à déplacer l'accent en fin de mot, ils produisent des groupes accentuels beaucoup plus courts que les francophones, et qui sont majoritairement constitués de 2 ou 3 syllabes » (2016 :148) [5]. Voilà pourquoi travailler la prosodie en FLE auprès des apprenants hispanophones implique, à mes yeux, une mise en relief de l'accentuation et du rythme. Pour ce faire, les procédés de segmentation des groupes rythmiques (tels que l'intonation, la liaison et le découpage syllabique), s'avèrent pertinents pour faciliter l'enseignement des indices prosodiques en FLE.

Ce tableau résume les informations contrastées entre les deux langues.

Français	**Espagnol**
Système vocalique complexe	Système vocalique simple
Structure syllabique fréquente (CV)	Structure syllabique fréquente (CV)
Accentuation groupes rythmiques (Durée)	Accentuation lexicale (Intensité)
Accentuation fixe (dernière syllabe)	Accentuation libre
Intonation démarcative	Intonation distinctive

[5] J'insiste sur le fait que mon propos n'est pas de viser la prononciation d'un locuteur natif mais contribuer au développement d'une fluidité verbale (voir chapitre 1) qui peut contribuer fortement à une interaction à l'oral plus efficace en langue étrangère.

Chapitre 3. La voix et le corps

Dans ce chapitre, j'aborderai la question de la production de la parole et sa relation avec le corps et les mouvements. Je présenterai d'abord le lien qui existe entre prosodie et geste pour ensuite introduire la multimodalité, approche dont j'esquisserai une définition avant d'enchaîner sur ses enjeux et son rôle dans l'acquisition du langage. Je ferai finalement une réflexion portant sur la pertinence de la multimodalité dans la didactique de langues et plus précisément pour l'enseignement de la prosodie en FLE.

1. La gestualité de la parole

Bien que la production de la parole implique toute une série des processus cognitifs et langagiers, parler c'est d'abord un phénomène physiologique qui intègre les dimensions affective, intellectuelle, relationnelle et physique de la personne (Dufeu, 2016). Je me suis intéressé particulièrement à la dimension physique de la parole. Elle comprend, à mon avis, tout ce qui relève du non verbal, notamment la gestuelle et les mouvements qui accompagnent la voix, comme Dufeu le souligne dans ce passage :

> Toute parole est mouvement, mouvement physiologique de la respiration sur laquelle elle repose, mouvement des cordes vocales, des organes articulatoires, de la gestuelle et de la mimique qui accompagne la parole pour l'illustrer, la compléter ou même la contredire. La parole est issue du mouvement et soutenue par le mouvement. (Dufeu 2016 : 62)

C'est ainsi que l'énergie utilisée dans la constitution de la parole se trouve également dans les mouvements et les gestes que l'accompagnent (Llorca, 2010). Voilà pourquoi il existe, selon moi, une relation indissociable entre la voix et le corps, dans le sens où, lorsqu'on parle, on bouge et on réalise des gestes. Billières remarque en effet l'importance des mouvements dans l'énonciation du discours oral : « Toute prise de parole s'accompagne de la production spontanée de gestes paraverbaux, produits par des battements de la tête et des mains. Ils ponctuent, rythment le discours, s'attachent à la mélodie et structurent l'activité communicative » (2002 : 43).

Il est important de noter d'ailleurs qu'il existe un comportement corporel qui accompagne la parole et qui est propre à chaque langue. Dans les langues à accentuation tonique, y compris l'espagnol et le français, cette conduite peut être en lien avec le système accentuel. C'est le cas du français dans lequel le mouvement tombe sur la dernière syllabe accentuée du groupe rythmique, par exemple (Llorca, 2010). Voilà pourquoi le corps constitue, à mes yeux, un moyen facilitateur de l'apprentissage de la prononciation en

langue étrangère, dimension qui est cependant ignorée très souvent lorsqu'on enseigne l'oral en classe de langue.

2. Prosodie et gestualité

D'après les études de Llorca (1995), la relation existante entre geste et parole met en évidence un phénomène de synchronisation entre ces deux dimensions à différents niveaux d'organisation du discours oral. Le niveau de synchronisation qui m'intéresse est celui qui opère entre les gestes et les phénomènes suprasegmentaux. Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre précédent, il existe une correspondance rythmique entre l'accentuation et les gestes qui accompagnent la parole. Cette relation est importante dans la mesure où elle fournit une information complémentaire qui facilite le décodage du message. Selon Llorca : « Les rythmes gestuels interviennent dans le processus de compréhension du message global puisque la perception de ces rythmes contribue à la segmentation et à la hiérarchisation des unités de sens » (1995 : 1).

L'auteure remarque d'ailleurs la relation sémantique entre parole et geste au niveau des intentions exprimées (*ibid.*). Les gestes sont en effet liés avec le type d'intonation que l'on imprime à l'énoncé. Ils constituent donc un rôle important dans la constitution des messages à visée pragmatique. De ce fait, le geste contient une intention expressive qui est indépendante du message verbal et qui peut actualiser également le contenu de l'énoncé, comme Llorca le souligne dans ce passage :

> Le geste a une "intonation", qui participe à sa signification, et l'intonation gestuelle est en relation avec l'intonation vocale. […] cette relation peut revêtir les trois modes que Geneviève Calbris et Jacques Montredon définissent pour exprimer la relation verbal / gestuel sur le plan du contenu informationnel : il peut y avoir *redondance, complémentarité* ou *contradiction* entre l'intention exprimée par les caractéristiques prosodiques et l'intention exprimée par les qualités d'exécution du geste. (Llorca, 1995 : 4).

En ce qui concerne le français, les gestes qui accompagnent la parole sont souvent placés à la fin du groupe rythmique et ils sont synchronisés de telle manière qu'ils s'arrêtent en même temps que les mouvements de la bouche (Llorca, 2001). Ce paramétrage rythmique diffère de ceux d'autres langues où l'accentuation n'est pas toujours marquée sur la dernière syllabe ; ce qui produit une stabilisation du geste alors que l'accentuation continue. C'est le cas par exemple de « **Gra**cias », « **Thank** you » ou « **Dan**ke ». Cette divergence de comportement corporel donne comme résultat, chez les

apprenants de langue étrangère, une prononciation qui dissocie le rythme et le comportement corporel de la langue cible. Selon l'auteure, les apprenants de langue étrangère parlent en langue cible mais leurs corps continuent à bouger en langue maternelle (*ibid.)*.

3. Introduction à la multimodalité

L'approche multimodale, domaine très étudié en sciences du langage mais relativement nouveau en didactique de langues, met l'accent sur la relation entre le non verbal et les conduites verbales – notamment la production de la parole – et son impact dans l'acquisition du langage. Un des précurseurs de l'approche multimodale est David McNeill, linguiste américain, qui a inspiré entre autres les travaux sur la multimodalité de Colletta (2004, 2005). Les propos de McNeil reposent sur le fait qu'il existe une relation entre la langue, la pensée et les gestes, principe qui se manifeste dans le discours oral. McNeill (1992), soutient l'idée que la construction du sens se réalise à travers la combinaison entre le geste et la parole. Il suggère également que cette dualité affecte aussi bien le locuteur (production de la parole) que l'interlocuteur (perception de la parole). L'extrait suivant illustre ce que je viens de mentionner :

> La pensée est pluridimensionnelle, une dialectique du discours et de la gestuelle implique donc la présence d'une partie de ces dimensions de la pensée sous forme des gestes et d'autres sous forme linguistique. Il existe une synthèse entre geste et parole lesquels sont articulés dans une seule représentation du sens (1992 : 246)[6].

Il existe, d'après Colletta (2004), deux constats qui constituent la base de l'approche multimodale : le premier indique que les mouvements corporels sont en lien avec la parole, dans le sens où les gestes et les postures sont synchronisés avec l'énonciation du discours oral ; autrement dit, les deux phénomènes ont lieu simultanément dans le même espace-temps, comme l'auteur le souligne : « les mouvements corporels entretiennent des liens séquentiels étroits avec la parole puisqu'ils sont synchronisés […] les frontières gestuelles et les changements de posture coïncident avec des unités phrastiques ou de transition de l'activité discursive » (2004 : 85). Le deuxième constat désigne d'ailleurs la fonctionnalité sémiotique et pragmatique de cette relation dans l'organisation du discours, dans son segmentation en unités de sens, et dans la coordination de l'interaction orale entre locuteur et interlocuteur (Colletta, 2004).

[6] Ma traduction

En tenant compte de ces deux constats, on peut penser que la parole implique plus que sa dimension verbale. Elle revêt donc un caractère multimodal car sa perception dépend aussi bien des aspects verbaux que des aspects non verbaux (Tellier et Cadet, 2014). Colletta remarque en effet la pluralité de ces dimensions qui englobent le discours oral : « La parole est multimodale […] autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique, et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards...l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur » (2004 : 15).

Cela veut dire que, dans l'approche multimodale, les informations linguistiques, paraverbales et corporelles constituent l'ensemble sur lequel le discours oral se construit. Contrairement à l'idée qu'on peut avoir sur la prépondérance des aspects non verbaux par rapport au verbal, l'approche multimodale ne porte pas une prédilection ni pour l'un ni pour l'autre. Colletta défend cette idée dans ce passage en définissant en même temps l'approche multimodale :

> Dans l'approche multimodale, ce n'est pas aux conduites non verbales qu'on s'intéresse mais à la parole envisagée comme un objet multimodal, à son organisation en discours et aux relations qu'entretiennent les mots, la voix et les mouvements corporels dans la génération de cette activité (en production) ou dans les stratégies interprétatives de l'interlocuteur (en compréhension). (Colletta, 2004 : 89)

4. Multimodalité et non verbal

La communication non verbale a consacré ses recherches à l'étude du comportement corporel et à sa relation avec diverses variables telles que le sexe, l'âge, la culture d'appartenance, etc. Les chercheurs se sont également intéressés à l'universalité des gestes faciaux liés aux émotions, aux variations culturelles par rapport au contact entre les personnes, et aux relations proxémiques liées à la distance et la conception de l'espace. Il est important de préciser d'abord ce qu'on entend par non verbal à la lumière d'une perspective multimodale. Pour ce faire, j'ai pris en considération les postulats de Colletta (2004) qui comprend par non verbal l'ensemble des signes visuels et des mouvements qui accompagnent la parole au cours de la communication orale, ce que l'auteur a nommé les conduites *posturo-mimo-gestuelles* présentes au cours de l'énonciation du discours oral.

D'après Colletta (2005), plus rares sont les études qui décrivent les mouvements corporels produits au cours de la communication orale, ce sujet étant le centre d'intérêt de l'approche multimodale. L'auteur identifie ainsi trois types d'usages gestuels du corps :

- *Des usages autocentrés*, postures et gestes qui expriment l'état d'esprit de la personne ;
- *Des usages pratiques*, gestes orientés vers l'accomplissement des actions pratiques et la manipulation des objets ;
- *Des usages communicatifs*, gestes produits au cours des interactions à l'oral (Colletta, 2005).

L'auteur y ajoute une quatrième utilisation, l'usage culturel qui se nourrie des autres usages pour déboucher sur les gestes employés dans les rites, les représentations artistiques ou les performances artistiques.

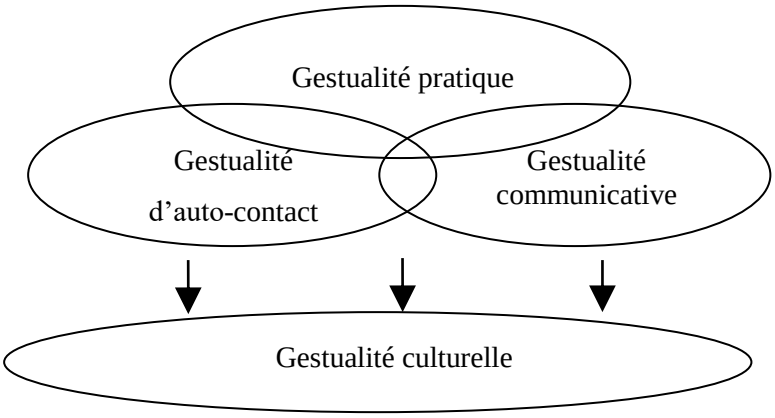


Figure 4. Les usages de la gestualité et leurs relations (Colletta, 2004 : 153)

5. Les gestes communicatifs

Les gestes qui m'intéressent en particulier sont ceux qui accompagnent la parole et qui sont présents dans les interactions à l'oral. Dans la gestualité communicative il existe deux grands types de gestes : les emblèmes et les coverbaux. Les premiers sont définis par Colletta comme « des mouvements pourvus d'une signification intrinsèque et conventionnelle qui les rend aptes à être compris sans l'appui de la parole » (2004 : 154). Ces gestes peuvent en effet être interprétés hors contexte et permettent l'accomplissement des actes de parole comme le hochement de la tête pour affirmer quelque chose, l'appel avec le doigt pour demander à quelqu'un de se rapprocher, etc.

Les gestes coverbaux sont d'ailleurs soumis à la parole, selon l'auteur ils « n'ont pas un sens conventionnel, sont nécessairement associés à la parole et ne sont interprétables qu'en fonction du rôle qu'ils jouent par rapport à celle-ci. Il s'agit des gestes manuels ou céphaliques, des mimiques faciales, des changements de posture, etc. » (2005 : 33). Ces gestes présentent au moins l'une de ces 4 fonctions que l'auteur a réussi à synthétiser à partir des propos des spécialistes dans le domaine :

- *Une fonction référentielle*, qui permet la représentation d'éléments saillants dans l'énonce du locuteur
- *Une fonction expressive,* c'est-à-dire la mise en relief des attitudes et des émotions du locuteur par le biais des gestes qui peuvent appuyer, nuancer ou contredire les propos du locuteur
- *Une fonction démarcative,* qui fait référence à la segmentation de la parole en unités (syllabe, mot, groupe rythmique), ainsi que la mise en relief de ses unités de discours (énoncé, tour de parole, échange)
- *Une fonction interactive,* qui permet la régulation de la parole dans les échanges pour signaler la prise, le maintien ou la cession de la parole. (Colletta, 2005)

Je me suis intéressé particulièrement aux gestes coverbaux car ils constituent la base de la relation existante entre le corps et la parole dans l'approche multimodale. Comme nous l'avons vu, ces gestes véhiculent de l'information pragmatique et sémiotique qui renforce, connote ou désambigüise la parole. Voilà pourquoi l'information non verbale qui accompagne la parole s'avère importante au moment de décoder un message qui se veut linguistiquement incompréhensible ou ambigu. Selon Colletta « dans la communication parlée, les informations linguistiques sont loin d'être transparentes et font nécessairement l'objet de traitements inférentiels […] nos propres observations nous ont d'ailleurs conduit à identifier des conduites au cours desquelles c'est le geste qui vient désambigüiser le mot » (2004 : 97).

6. Multimodalité en classe de langue

Pour finir, dans ce chapitre j'ai traité la relation existante entre corps et parole, ce qui m'a permis de constater également que le discours oral est accompagné d'éléments non verbaux qui contribuent à la construction du sens de l'énoncé. J'ai appris également, grâce à la perspective multimodale, que geste et parole sont deux réalités indissociables qui sont synchronisées et qui participent conjointement à l'acte de communication. Cela dit, il me semble important de noter que cette dualité est souvent négligée dans l'enseignement des langues, et qu'on oublie très facilement l'influence du corps et du non verbal dans l'apprentissage de l'oral.

Comme nous l'avons constaté dans ce chapitre, chaque langue possède un comportement corporel dans la façon de parler qui lui est propre. Apprendre une langue étrangère suppose donc l'intégration de ces comportements corporels dans la production du discours oral. Il s'agit, pour reprendre les propos de Llorca (1995) de bouger dans la

langue, d'intégrer les éléments non verbaux qui accompagnent la parole afin d'aboutir à une communication plus souple et efficace. Cela implique donc la prise de conscience du fait qu'on n'exprime pas les choses de la même manière en langue maternelle qu'en langue étrangère. La maîtrise des moyens expressifs propres à la langue cible, aussi bien verbaux que non verbaux, s'avère primordiale pour la construction de la parole en langue étrangère.

Voilà pourquoi l'approche multimodale constitue, à mon avis, un moyen pertinent pour matérialiser l'enseignement de la prosodie, sujet qui demeure souvent nouveau et abstrait pour l'apprenant qui n'a jamais été confronté à l'apprentissage des traits suprasegmentaux de la langue cible. D'où l'importance de considérer le corps el la voix comme un tout dans la réalisation et dans la perception de la parole, principe qui peut faciliter l'apprentissage des indices prosodiques de la langue cible. Travailler la multimodalité en classe permettra d'ailleurs à l'apprenant de langue étrangère de prendre conscience de son propre corps, de l'utiliser comme un moyen pour exprimer et pour communiquer ses idées et ses émotions ; tout en respectant les comportements corporels qui caractérisent la langue cible. Cela peut donc constituer un certain impact sur le comportement et le savoir-être de l'apprenant.

Partie 2

-

Méthodologie de travail

Chapitre 4. Le public

Afin de caractériser le public choisi, j'ai employé un questionnaire préliminaire pour recueillir de l'information à propos des participantes[7]. Le public choisi est composé de 4 apprenantes hispanophones de diverses nationalités (Chili, Venezuela, Colombie et Bolivie). Il s'agit d'un groupe mixte composé de salariées et d'étudiantes d'un âge qui oscille entre 27 et 40 ans. Elles ont toutes un niveau de français intermédiaire (entre B1 et B2), langue qu'elles ont apprise pour des raisons différentes : études, vie familiale, travail et intégration sociale. Toutes les participantes ont suivi des cours de français avant d'arriver en France, mais quelques-unes ont aussi pris des cours de langue pendant le séjour dans le pays (d'environ deux ans).

Au cours de la caractérisation du public, je me suis intéressé également à la conception des apprenantes par rapport à la langue française, notamment au niveau de l'oral. Elles sont toutes d'accord avec l'idée que parler en français n'est pas facile, surtout au moment de prononcer. C'est pour cela qu'elles se sont intéressées par cet atelier (qui a eu lieu dans la Bibliothèque Bulles de l'université Grenoble Alpes pendant 3 semaines), car elles voulaient améliorer leur prononciation en français pour parler de manière plus « fluide ». Il était cependant important de savoir ce qu'elles entendaient par la notion de fluidité, c'est-à-dire parler « correctement » une langue étrangère. Pour la plupart d'entre elles, la fluidité fait référence à une utilisation de la langue sans fautes grammaticales et phonétiques ; mais une des participantes pense aussi que la fluidité renvoie à l'habileté de se faire comprendre par les autres.

J'ai identifié donc deux éléments à prendre considération d'après les réponses des participantes : d'une part l'aspect normatif qui évoque l'importance de maîtriser les règles grammaticales de la langue cible, et d'autre part l'aspect communicatif qui désigne la capacité à exprimer ses idées et à faire passer un message. Je me suis par ailleurs intéressé aux difficultés des apprenantes au moment de parler en langue étrangère. Elles ont évoqué plusieurs difficultés de type grammatical, lexical, articulatoire voire segmental. L'une des réponses qui a attiré mon attention était le fait de parler avec un accent « très marqué » en français, ce qui m'a fait penser à la notion d'« accent étranger », concept déjà traité dans le

[7] https://docs.google.com/forms/d/1ap9JlN2dxEssPuD7yy628UiO7wxUKNmsb5uGdEzqIMg/prefill

cadrage théorique et dont je ferai le point dans la partie d'analyse des données de ce travail de recherche.

Chapitre 5. Dispositif d'enseignement de la prosodie en FLE

Je présenterai dans ce chapitre le dispositif proposé pour travailler la prosodie auprès du public choisi pour cette étude. Le but est d'observer l'influence d'une séquence didactique basée sur une approche globale de la multimodalité dans l'apprentissage de la prosodie en FLE. Il s'agit d'une approche globale dans le sens où j'ai pris en considération les propos théoriques de la multimodalité sans tenir compte de ses aspects méthodologiques de base, car généralement cette approche est employée pour caractériser les gestes et le comportement verbal des sujets étudiés[8], ce qui s'éloigne de l'objectif principal de cette recherche qui porte sur l'apprentissage de la prosodie en FLE.

Dans ce cadre-là, je me suis inspiré des travaux de Régine Llorca pour la conception du dispositif d'enseignement, notamment ce qui concerne ses sketchs réalisés qui illustrent d'une manière ludique et amusante la nature de la prosodie en français[9]. C'est ainsi que les activités basées sur ces vidéos sont adaptées en fonction des objectifs pédagogiques, du contexte d'enseignement et du public choisi.

Le dispositif d'enseignement est organisé en trois phases ; la première phase est destinée à travailler la perception (crible phonologique en langue cible), ainsi que la création du paysage sonore. La deuxième phase est centrée sur la compréhension et le traitement de l'information langagière (découpage syllabique, découpage en groupes rythmiques et l'intonation) à travers des activités de conceptualisation, d'analyse et de mémorisation. La troisième phase vise la production, c'est-à-dire la mise en œuvre des savoir-faire développés dans les phases précédentes orientée vers l'interaction à l'oral dans des situations de communication créées par l'enseignant.

Phase 1 perception

Cette phase a pour objectif la création des attitudes perceptives chez les apprenantes. Pour ce faire, les activités proposées visent l'identification et la discrimination des traits prosodiques du français. Sachant qu'il s'agit d'activités orientées vers la reconnaissance

[8] On peut citer par exemple les travaux de Colletta (2004) à propos des gestes coverbaux des enfants de 6 à 11 ans ou les travaux de Cadet et Tellier (2014) en ce qui concerne le geste pédagogique et la corporalité de l'enseignant en classe.

[9] L'ensemble des vidéos employés dans ce dispositif se trouvent sur la chaîne Youtube de la chercheuse et que je citerai au fur et mesure. https://www.youtube.com/user/rllorca100

des sons, la compréhension n'est pas l'objectif principal dans cette phase. J'ai accordé en revanche une importance aux stratégies d'écoute et à l'enveloppe sonore de la langue cible[10], perspective qui s'éloigne de la priorité donnée à la signification et à la construction du sens dans les activités de compréhension orale traditionnelles.

Leçon zéro : Parler comme un français

L'objectif de cette première leçon est de faire une sensibilisation à la prosodie en français, notamment ce qui relève de l'accentuation et le rythme. Pour ce faire, je me suis inspiré des activités proposées par le site web Fonetix[11], une plateforme virtuelle en développement qui vise l'enseignement de la phonétique en FLE. Je propose d'abord une activité de réflexion autour de « l'accent étranger » des hispanophones. Les apprenantes doivent visionner une vidéo à propos d'une hispanophone qui parle en français[12]. Elles devront ensuite repérer les caractéristiques de son accent ; l'enseignant guide la discussion en posant des questions sur le débit de parole, le nombre de pauses entre les mots, le type d'intonation, etc. Cette activité revêt un double intérêt : d'une part faire découvrir aux participantes l'influence de la langue maternelle sur la production en langue étrangère, et d'autre part réfléchir sur le fonctionnement des indices prosodiques de l'espagnol.

Je suggère ensuite d'observer le même phénomène chez les Français qui parlent espagnol, cela dans le but de réfléchir à l'accentuation en français. Pour ce faire, je propose une activité dans laquelle les apprenantes doivent parler en espagnol en imitant l'accent français. D'après Fesquet (2019)[13], il est normal que les apprenants ne se lancent pas spontanément à l'imitation d'un Français qui parle espagnol, car ils n'ont pas forcément une idée claire de la manière de parler espagnol « à la française ». De ce fait, on visionnera une vidéo sur un ensemble des locuteurs natifs du français qui parlent en espagnol[14]. Les apprenantes doivent donc écouter attentivement et repérer la manière dont ils parlent. Grâce à la prononciation un peu caricaturée des locuteurs natifs, les apprenantes seront en mesure de percevoir les traits saillants qui diffèrent de ceux de l'espagnol au moment de parler. Dans le but de faciliter l'identification des traits prosodiques, l'enseignant peut poser des questions par rapport au débit de parole, le rythme, l'accentuation et la durée dans la prononciation des protagonistes.

---

[10] Par enveloppe sonore on comprend les traits acoustiques qui caractérisent la langue cible
[11] https://www.fonetix.fr/
[12] Récupéré de : https://www.youtube.com/watch?v=X7sfvBpSn7g
[13] Récupéré de : https://www.fonetix.fr/lecon-zero/
[14] Lien pour visionner la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=BsfAhxYsaAc&t=230s

Une fois que les participantes auront identifié les traits prosodiques qui caractérisent la prononciation des Français, on leur demande ensuite de répéter des phrases en espagnol proposées par l'enseignant en imitant l'accentuation française repérée dans la vidéo. Selon Fesquet (2019), les apprenants intégreraient a priori les patrons accentuels du français – y compris l'allongement de la dernière syllabe du groupe rythmique – dans leur production en langue étrangère. L'auteure affirme ensuite que grâce à cette activité d'imitation, « tout se passe comme si, libérés de la gestion des éléments d'ordre lexicaux et syntaxiques, dans un élément qui leur est familier (leur langue maternelle), ils [les apprenants] étaient "naturellement" mieux disposés à entrer dans le rythme de la langue cible » (2019).

On continue ensuite avec une activité qui consiste à comparer la prononciation des mots transparents en français et en espagnol tels que Téléphone, Chorizo, Cafétéria, etc. Le but étant d'identifier l'emplacement et le type d'accentuation aussi bien français qu'en espagnol. L'enseignant demandera aux apprenants de réfléchir à la manière dont on prononce ces mots et trouver les principes basiques de l'accentuation en français. On peut employer pour ce faire une prononciation exagérée en variant le débit et la durée des syllabes afin de faciliter l'activité.

Ces activités permettent d'ailleurs de montrer l'influence de la langue maternelle au moment d'apprendre une langue étrangère, ainsi que de favoriser la dédramatisation de l'erreur et la création d'un environnement sécurisant pour l'apprenant au moment de parler en langue cible. Cette démarche inductive s'avère amusante pour les apprenants et permet de découvrir la prosodie comme l'élément qui conditionne la manière de parler, laquelle varie d'une langue à d'autre. Il est de même important que l'enseignant insiste sur l'idée qu'il faut « éduquer » l'oreille, c'est-à-dire, le développement d'une série d'habitudes perceptives qui contribueront à la compréhension du code oral en langue étrangère.

Leçon 1 : la syllabe et le groupe rythmique

Je propose dans cette leçon de continuer avec la sensibilisation aux traits rythmiques du français, cette fois en travaillant la notion de syllabe et du groupe rythmique. La séance débute par une activité qui a pour objectif d'apprendre à contrôler la respiration, étant donné qu'on ne gère pas la respiration de la même façon en langue maternelle que dans une langue étrangère. Comme nous l'avons constaté dans le cadrage théorique, les apprenants hispanophones ont tendance à constituer des groupes rythmiques plus courts qu'en français (environ 4 ou 5 syllabes), alors qu'en français ils peuvent atteindre les 7

syllabes. L'exercice consiste donc à gérer la respiration, l'enseignant demande aux apprenantes de réaliser une inspiration normale puis d'expirer deux fois. On inspire ensuite et on souffle trois fois et ainsi de suite jusqu'à souffler 7 fois à partir d'une seule inspiration. Elles doivent ensuite répéter un énoncé de 7 syllabes proposé par l'enseignant « Il est arrivé ce matin », tout en marquant les syllabes dans un seul groupe souffle. On peut travailler avec des énoncés à plusieurs groupes rythmiques pour travailler la respiration et les pauses.

Je me suis inspiré également des propos de Fesquet (2019) pour la conception des activités. On continue avec une activité qui synchronise le mouvement du corps et la production des syllabes. Elle consiste à marcher en répétant des énoncés courts proposés par l'enseignant en faisant coïncider la réalisation d'un pas avec celle d'une syllabe. On commence d'abord par former un cercle, l'enseignant illustre la consigne en donnant un exemple et les apprenantes devront ensuite répéter l'exercice.

Au fur et à mesure du développement de l'activité, on proposera des énoncés plus complexes avec des enchaînements consonantiques (liaisons), et on demandera aux apprenantes de varier la vitesse dans la réalisation de l'exercice en évitant les pauses et les silences entre syllabes. L'enseignant discute avec les apprenantes pour découvrir ce qui varie lorsqu'on change d'allure – notamment lorsqu'on ralentit la prononciation –. A priori, elles découvriront la variation de la longueur de la voyelle (qui constitue le noyau de la syllabe), ce qui leur permettra d'arriver à la conclusion que c'est la voyelle qui porte le rythme et qu'il existe une sorte de continuité dans l'enchaînement des syllabes ; d'où l'importance d'éliminer les pauses et les silences pour éviter un rythme « saccadé ». L'enseignant fera découvrir également aux apprenants qu'il n'y a pas non plus une variation de l'intensité des syllabes du même groupe rythmique (comme dans le cas de l'accentuation en espagnol), mais que c'est plutôt l'allongement de la durée qui marque le rythme en français.

On proposera finalement un travail en binôme dans lequel les apprenantes doivent jouer un dialogue en tapant sur la table ou sur leurs jambes avec leurs mains (un coup = une syllabe). Elles doivent respecter les principes travaillés dans la séance (en gérant la respiration dans la constitution des groupes souffle, en marquant les pauses entre groupes rythmiques et pas entre mots, et en prolongeant la durée la dernière syllabe du groupe rythmique).

Ces activités engagent d'ailleurs l'ensemble du corps dans la production de la parole et font ressentir à l'apprenant le découpage syllabique d'un énoncé ; ce qui qui permet de mieux comprendre la notion de syllabe et son rôle dans la constitution des groupes rythmiques. Les apprenantes prendront conscience également de la notion de continuité dans l'enchainement consonantique par le biais de la respiration, ainsi que l'importance de l'allongement de la durée des syllabes dans le rythme en français. Grâce au travail avec le corps, on peut travailler plus facilement le rythme et les groupes rythmiques, notions parfois difficiles à comprendre par les apprenants.

Leçon 2 : Apprendre à écouter « à la française »

L'objectif de cette leçon consiste à travailler sur la façon d'écouter en français – qui n'est pas la même qu'en espagnol – pour développer chez les apprenantes des attitudes perceptives en langue étrangère. Pour ce faire, je propose de travailler la mémoire musicale (*cf.* chapitre 1), en mettant l'accent sur les éléments qui précèdent l'information linguistique de l'énoncé. Sachant qu'il s'agit d'une étape préliminaire à la compréhension, on accordera moins d'importance à la construction du sens, mais plutôt à l'identification des indices phonétiques et prosodiques qui constituent le paysage sonore du français.

On commence d'abord par l'écoute d'énoncés contenant au maximum cinq ou six mots. Travailler avec des séquences courtes permet d'une part de retenir plus facilement l'information perçue, et d'autre part d'éviter la fatigue à cause de l'effort cognitif qui implique le décodage d'une information nouvelle en langue étrangère. Ces énoncés sont en effet placés dans des contextes courts et simples afin de faciliter la perception et la reconstruction d'indices prosodiques à identifier.

Avant l'écoute des enregistrements, l'enseignant explicite le contexte aux apprenantes en leur donnant des pistes sur la situation, l'environnement et les caractéristiques des interlocuteurs ; cela dans le but de créer un horizon d'attente pour faciliter la perception. Il se peut que les participantes essaient de construire le sens des énoncés, car c'est le type d'activités auxquelles elles sont traditionnellement habituées lorsqu'on réalise des exercices d'écoute. Il faut cependant insister dans cette phase sur la perception de tout ce qui anticipe la signification, comme un moyen pour arriver à la compréhension.

Les apprenantes écouteront une ou deux fois l'enregistrement pour se faire une idée globale sur le contenu de l'énoncé. Elles devront ensuite essayer de décortiquer les énoncés en unités plus petites (mots), en réécoutant l'enregistrement. Pour ce faire, l'enseignant leur demandera de centrer leur attention cette fois sur les silences afin de faciliter l'identification des mots qui composent l'énoncé. L'accompagnement de l'enseignant pendant l'exercice est essentiel pour que les apprenantes accomplissent l'activité. On peut écouter l'enregistrement autant de fois que les apprenantes le souhaitent.

Une fois qu'elles auront réussi à identifier le nombre des mots qui composent l'énoncé – même si on ne connaît pas forcément leur signification – l'enseignant propose de réécouter l'enregistrement et de dessiner sur une feuille l'intonation de la phrase entendue sous forme de ligne horizontale. L'enseignant devra expliquer d'abord la notion d'intonation comme la variation de la hauteur pour que les apprenantes comprennent la consigne. Elles seront ainsi en mesure de dessiner le contour mélodique qui va du plus haut pour les sons les plus aigus, jusqu'au plus bas pour les sons les plus graves. L'enseignant demande ensuite à quelques apprenantes de partager les résultats et de les discuter au sein du groupe classe pour identifier l'intonation de la phrase. Afin de faire ressentir la sensation de variation de hauteur, l'enseignant leur propose de répéter l'énoncé en prononçant les mots sous forme de logatomes (da da da)[15], en même temps qu'on réalise un mouvement de la main représentant l'intonation de l'énoncé.

Après quoi, on propose de travailler avec des énoncés plus complexes (à plusieurs groupes souffles), cela dans le but de sensibiliser les apprenants à l'organisation rythmique du français. Les enregistrements varient donc en matière d'intonation, du nombre de syllabes et de mots, pour que les apprenantes reconnaissent les régularités dans la constitution des groupes rythmiques en français. L'enseignant leur demande d'identifier les pauses et les silences, comme dans l'activité précédente, afin de segmenter les énoncés en unités de sens. C'est cependant à partir de l'intonation et des liaisons que les participantes arriveront à identifier les groupes des mots qui structurent les énoncés. Elles devront ensuite répéter les énoncés proposés en utilisant les logatomes et les mains pour bien délimiter chaque groupe rythmique identifié.

[15] Un logatome est un enchaînement syllabique ne formant pas un mot avec du sens. Le but d'employer les logatomes est de dépourvoir les mots de leur signification pour concentrer l'attention des apprenants sur la variation de la courbe mélodique

Enfin, l'objectif de ces activités est de faire ressentir aux apprenantes la sensation de continuité dans la production de la parole, principe qui s'avère essentiel, à mes yeux, à apprendre surtout par les apprenants hispanophones (qui ont l'habitude de produire des pauses et des silences entre les mots). Cette tendance issue de l'organisation accentuelle de l'espagnol devient, comme nous l'avons constaté dans la partie théorique de cette recherche, un transfert linguistique qui peut influencer la production en langue cible de ce public. Mon propos est en outre de montrer aux apprenantes que dans le discours oral en français, les groupes rythmiques – qui peuvent être considérés comme des mots phoniques – organisent l'information en unités de sens qui permettent la compréhension de la parole.

Phase 2 : compréhension

Cette deuxième phase est centrée sur la compréhension et le traitement de l'information langagière. C'est ainsi que les activités proposées sont orientées vers le développement d'habiletés de conceptualisation, d'analyse et de mémorisation chez les apprenantes. J'insisterai également sur l'importance du corps et du non verbal, éléments présents dans une interaction et qui contribuent énormément à la communication et à la compréhension de l'oral.

Leçon 3 : « La voix se voit »

Dans cette leçon, je propose de travailler le corps et les gestes comme un élément présent dans une interaction à l'oral. Comme nous l'avons déjà constaté dans le cadrage théorique de ce travail, la parole est toujours accompagnée d'un langage non verbal qui complète, illustre ou actualise le message qu'on transmet à l'interlocuteur. Je propose d'abord de visionner une vidéo sans son sur un couple qui discute[16]. L'enseignant demande aux apprenantes de repérer les gestes et les mouvements des personnages pour formuler des hypothèses sur ce qui se passe grâce aux aspects non verbaux identifiés.

Sachant qu'il s'agit d'un sketch court, les mouvements corporels et les gestes sont plus exagérés, ce qui facilite la compréhension d'une grande partie de la situation sans avoir recours aux aspects verbaux. L'enseignant peut donner si besoin le titre de la vidéo *Un gars et une fille se soupçonnent,* afin de disposer de plus d'indices pour comprendre la vidéo. On visionne une deuxième fois le sketch – cette fois avec du son – pour vérifier les hypothèses à partir des éléments verbaux. L'enseignant montre aux apprenants

[16] Récupéré de : https://youtu.be/aO-36xKbLY0?t=70 (min. 1 : 10 – 1 : 55)

l'importance du non verbal dans la communication, élément qui est toujours présent dans une interaction à l'oral et qui accompagne la parole au moment de l'énonciation du discours.

On continue ensuite avec une activité proposée par Régine Llorca dans le cadre de ses travaux sur la relation geste-parole, afin de faire ressentir aux apprenantes la relation existante entre le corps et la voix. En formant un cercle, l'enseignant explique aux participantes qu'on va se débarrasser des problèmes de la planète ou des problèmes personnels en les « jetant » dans une poubelle imaginaire. L'enseignant propose ainsi un exemple pour illustrer la consigne et les apprenants devront répliquer l'exercice en faisant un geste de « jeter » en même temps qu'on prononce le mot ou l'objet qu'on veut mettre dans la poubelle.

Il est important que l'enseignant insiste sur l'emplacement du geste qui accompagne le mot en le plaçant à la fin de la syllabe accentuée avec une ouverture de la paume. C'est à l'enseignant également d'observer la façon dont les apprenantes synchronisent l'accent et le geste – sachant qu'il se peut qu'elles placent le geste à la moitié ou au début du mot comme en espagnol – afin de leur faire découvrir qu'en français le geste tombe généralement à la fin du mot. L'objectif de cette activité est de montrer aux apprenantes qu'il existe une relation entre l'accentuation et les mouvements ; et que l'ensemble du corps bouge en synchronie avec ce qui est dit.

Une fois que les apprenantes auront compris ce principe, il est important d'insister sur l'idée que le comportement corporel qui accompagne le discours oral varie d'une langue à l'autre. Grâce à l'activité de la poubelle, les participantes sont maintenant conscientes du fait qu'en français, le mouvement tombe sur la dernière syllabe du mot ; il se peut cependant que le geste tombe sur la première syllabe (comme dans le cas de l'accentuation libre des discours revendicatifs). C'est ainsi qu'on propose de regarder un sketch des *Inconnus*[17] portant sur la grève en France. L'enseignant fera donc une activité de pré-écoute pour faciliter la compréhension, tout en évoquant les mots clés ainsi que les idées préalables portant sur la thématique de la vidéo, afin de comprendre le contexte dans lequel se déroule la situation.

L'enseignant demandera ensuite aux apprenants de repérer la place des gestes utilisés par les interlocuteurs au moment de parler. Il est normal que les apprenants n'arrivent pas à

[17] Récupéré de : https://www.youtube.com/watch?v=a1dRPmFMQZc (à partir de la minute 1 : 20)

tout comprendre, étant donné qu'il s'agit d'un document authentique destiné à un public natif. Le plus important dans ce cas est de centrer l'attention sur le comportement corporel en français et la relation entre la parole et les gestes. Une fois que les apprenantes auront identifié l'emplacement du geste au début des énoncés, l'enseignant fera une comparaison entre le comportement corporel (au moment de parler) en français et en espagnol, cela dans le but de leur faire découvrir que la relation entre la voix et le corps ne se présente pas de la même manière dans les deux langues.

Pour ce faire, on peut prendre un mot transparent de l'espagnol comme *teléfono* et comparer l'accentuation du même mot en français. On se rendra immédiatement compte que le mot ne sonne pas de la même manière : l'accent tonique est porté dans la deuxième syllabe en espagnol tandis qu'en français celui-ci se trouve sur la dernière syllabe. Pour illustrer ce propos, l'enseignant peut utiliser une structure non signifiante du type : ta TA ta ta pour le mot en espagnol et ta ta TA pour son équivalent en français. De cette façon les apprenantes comprendront qu'en français, on n'accentue jamais la syllabe du milieu comme en espagnol.

S'il reste encore du temps, l'enseignant proposera enfin la dernière activité qui consiste à bouger « comme un Français », c'est-à-dire placer le geste qui accompagne la parole dans la dernière syllabe. Cette activité est destinée aux apprenantes qui éprouvent encore des difficultés pour comprendre le mode d'accentuation en français. Elles auront l'occasion de visionner un sketch de R. Llorca dans lequel elle compare l'accentuation en français et en espagnol[18] à partir du mot *thermomètre*. Les participantes devront ensuite jouer en binômes le rôle du malade et de l'infirmière qui donne le thermomètre, tout en faisant coïncider le mouvement avec la dernière syllabe du mot. Ensuite on échange les rôles et on répète l'activité.

Leçon 4 : De quel droit tu me parles sur ce ton ?

Dans cette leçon on fera le point sur l'intonation et sur son rôle dans la compréhension du discours oral. Bien qu'elle soit un phénomène toujours présent dans la réalisation de la parole, l'intonation est souvent perçue comme un fait secondaire qui n'entraîne pas d'implications majeures dans la production et la compréhension de l'oral. Elle est cependant tout le contraire, car comme nous l'avons constaté dans le cadrage théorique, l'intonation en français joue un rôle fondamental dans la constitution des

[18] Lien pour visionner la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=TGHlra7d6Hk

groupes rythmiques, ainsi que dans la construction du sens grâce à la charge sémantique et pragmatique qu'elle imprime sur l'énoncé.

Dans ce cadre-là, je propose une première activité qui consiste à sensibiliser l'apprenant à l'importance de l'intonation dans la construction du sens, et notamment dans l'expression des intentions et des émotions. Les participantes doivent donc écouter un enregistrement contenant 8 phrases. Elles devront indiquer le sentiment ou l'attitude qui transparaît de chaque phrase sur une grille proposée par l'enseignant (*cf.* annexe 1), qui sera corrigée en groupe. L'enseignant demande ensuite aux apprenantes de répéter les phrases en répliquant l'intonation employée et en illustrant le contour intonatif avec la main. Elles devront finalement répéter les phrases tout en employant l'intonation et les gestes appropriés.

Après quoi, l'enseignant propose de visionner un sketch de Llorca[19] dans lequel elle prononce le mot « alors » avec différentes intonations. Les apprenantes devront repérer la fonction communicative de chaque intonation – en s'appuyant sur les gestes et les mouvements réalisés par la protagoniste – et remplir une grille que l'enseignant distribuera (*cf.* annexe 2). Le but de cette activité est de montrer aux apprenantes comment grâce à l'intonation, le discours oral acquiert des nuances sémantiques et pragmatiques qui représentent l'intention et l'attitude de l'interlocuteur (lesquelles peuvent varier même dans un même mot ou énoncé).

Ce principe – qui peut s'avérer abstrait et donc difficile à comprendre par les apprenantes – est matérialisé par la gestualité qui accompagne la parole. Même si elles peuvent rencontrer des difficultés pour comprendre l'oral lors d'une interaction, elles peuvent s'appuyer sur les gestes coverbaux afin de repérer des indices utiles pour construire le sens. C'est pour cela que j'ai insisté tout au long du dispositif sur l'utilisation des vidéos contenant de l'information visuelle, d'autant plus qu'elle facilite la compréhension globale grâce aux indices non verbaux (gestes, mouvements) qui complémentent, illustrent ou même contredissent la parole.

Pour consolider le propos cité ci-dessus, je propose une activité de compréhension dans laquelle les apprenantes doivent visionner un sketch de Llorca[20] où la protagoniste prononce la même phrase avec des intonations différentes. L'objectif est en effet

---

[19] Récupéré de : https://www.youtube.com/watch?v=9eEvD0XfHQ8
[20] Récupéré de : https://www.youtube.com/watch?v=y9f179fcZQM

d'identifier la différence entre les deux intonations, en s'appuyant sur les gestes et les mouvements présents dans la vidéo. Les apprenantes devraient remarquer immédiatement qu'il existe une différence dans l'intentionnalité, même s'il s'agit de la même phrase.

Elles auront ensuite à expliquer en quoi ces intonations sont-elles divergentes en formulant des hypothèses. Pour ce faire, on visionnera encore une fois la vidéo cette fois en centrant l'attention sur la manière dont la personne prononce les phrases (les gestes quelle produit, ses mouvements, etc.). L'enseignant pose des questions du type : quelle est l'attitude de la dame ? Est-elle contente ou plutôt fâchée ? S'agit-il d'une question ou une affirmation ? Quelle est son intention ?, etc.

Pour finir avec la leçon, on propose une petite activité de production dans laquelle les participantes réfléchissent à une phrase qu'elles devront prononcer avec trois intonations différentes. Le reste du groupe doit deviner l'intention et l'émotion exprimée dans chacune des trois intonations en s'appuyant sur les gestes et les mimes de ses camarades au moment de parler.

Leçon 5 : dis-moi quel ton tu emploies et je te dirais qui tu es

Je propose dans cette leçon des activités pour consolider les habiletés de perception et de compréhension développées chez les apprenantes dans les séances précédentes. On commence d'abord par deux activités qui visent renforcer la capacité à faire le découpage syllabique et le découpage en groupes rythmiques en français. Je me suis inspiré pour ce faire des activités proposées par Philippe Mijon[21] dans le cadre de ses travaux sur la sensibilisation à la prosodie. Pour consolider la notion de découpage syllabique et rythmique, l'auteur propose des activités de découpage progressif, c'est-à-dire la répétition succédée de chaque syllabe ou groupe rythmique. Par exemple : « Il est arrivé c'matin » : i ; i/lest ; i/lest/ta ; i/lest/ta/rri ; i/lest/ta/rri/vés ; i/lest/ta/rri/vés/ma ; i/lest/ta/rri/vés/ma/tin.

Pour commencer avec le découpage syllabique, l'enseignant peut se servir de l'exemple précédent afin d'illustrer le principe de l'activité. Il demande aux apprenantes d'abord de découper l'énoncé en syllabes et ensuite les répéter progressivement de manière enchaînée. Une fois qu'elles auront compris le principe, l'enseignant fait écouter une série d'énoncés qu'elles devront découper en syllabes pour ensuite les répéter systématiquement. Afin de rendre l'activité plus amusante et ludique, on propose

[21] http://www.fle-philippemijon.com/materiel-didactique/quelques-activites-de-sensibilisation-a-la-prosodie-en-fle-2/

d'imaginer qu'il y a une sorte d'escalier dans le sol et que chaque marche représente une syllabe. Les apprenants doivent sauter sur chaque marche au fur et à mesure du découpage syllabique d'énoncés proposés jusqu'à l'arrivée de la fin de l'escalier et donc de l'exercice.

L'enseignant propose ensuite une activité d'écoute d'énoncés à plusieurs groupes rythmiques, suivant le même principe de répétition progressive. Avant de faire le découpage en groupes rythmiques, les apprenantes doivent reconstruire l'intégralité des énoncés, cela dans le but de faciliter la compréhension. L'enseignant suggère aux participantes d'employer des stratégies d'écoute pour reconstruire plus facilement les énoncés (se concentrer sur les premiers et les derniers mots des énoncés, noter sur une feuille les mots qu'on arrive à comprendre, diriger l'écoute vers la fin des mots entendus, s'appuyer sur le contexte, etc.).

Une fois l'énoncé restitué, on doit l'écrire sur une feuille. Les apprenantes doivent ensuite identifier le nombre des groupes rythmiques des énoncés. L'enseignant suggère de centrer l'écoute sur le type d'intonation et les silences entre les phrases pout faciliter l'identification des groupes rythmiques. Pour ce faire, elles utiliseront une flèche vers le haut pour marquer une intonation montante, et une flèche vers le bas pour une intonation descendante.

Les apprenantes doivent ensuite répéter de manière progressive l'énoncé déjà découpé en groupes rythmiques – comme dans l'activité précédente – tout en marchant et en marquant l'intonation finale et les pauses avec l'ensemble du corps. Par exemple, si le groupe rythmique finit par une intonation montante, la personne devra diriger le corps vers le haut. Si l'intonation est en revanche descendante, l'apprenant dirigera le corps vers le bas. L'enseignant illustrera la consigne afin de mettre en confiance les apprenantes pour faciliter le déroulement de l'activité.

Enfin, pour terminer avec la leçon, on propose une activité pour consolider la capacité à identifier les différentes variantes polysémiques d'une même séquence prononcée de manières différentes. Pour ce faire, on va regarder une vidéo à propos des différentes significations de l'expression « Ohlàlà »,[22] interjection très utilisée en français et qui porte plusieurs significations en fonction de la manière dont on la prononce, ainsi que de son accompagnement non verbal. Après avoir visionné la vidéo, les apprenantes doivent remplir une grille proposée par l'enseignant (*cf.* annexe 3), dans laquelle elles

[22] Récupère de : https://www.youtube.com/watch?v=qF5LSESCL_c (à partir du 0 :33)

devront indiquer la signification de chaque occurrence et signaler si elles sont utilisées correctement ou pas en fonction de chaque situation proposée.

Après quoi, on partage les résultats pour discuter les réponses en groupe. Sachant qu'il peut y avoir plusieurs réponses différentes, cela peut être une source de discussion et de réflexion autour de l'expression « Ohlala », ainsi que de l'importance des gestes dans la transmission du message. Les apprenantes devront ensuite répéter l'expression avec l'intonation et la gestualité de leur choix et le reste du groupe devra deviner la signification accordée.

Phase 3 : Production

Cette phase est destinée à travailler la production même si tout au long du dispositif, j'ai proposé des activités de production pour consolider les connaissances acquises. L'objectif dans ce cas est de développer non seulement la capacité de comprendre et de s'exprimer aisément à l'oral, mais développer une fluidité verbale, c'est-à-dire la capacité à produire des énoncés adaptés (sur le plan sonore) à la situation de communication, et à gérer l'énonciation du discours dans une interaction à l'oral. Même si cela semble complexe pour une séquence didactique si courte comme celle-ci, il s'agit tout simplement de rendre l'apprenant conscient de l'importance de la prosodie dans la communication à l'oral, ainsi que de son utilité dans l'expression des intentions et des émotions liées aux idées transmises.

Dans ce cadre-là, j'ai proposé des activités basées sur la création des situations de communication dans lesquelles les apprenantes devront participer en réutilisant les connaissances acquises au cours des séances préalables. Dans les leçons précédentes on a travaillé avec les gestes coverbaux à fonction expressive et démarcative[23]. Je propose ensuite de continuer le travail avec les coverbaux à fonction référentielle, qui renvoient aux gestes qui représentent des éléments saillants dans l'énoncé du locuteur, et les coverbaux à fonction interactive, gestes qui régulent la prise ou la cession de la parole dans les échanges à l'oral.

[23] Pour rappel : les gestes coverbaux à fonction expressive renvoient à des gestes qui représentent les attitudes et des émotions du locuteur. Les coverbaux à fonction font référence aux gestes qui contribuent à la segmentation de la parole en unités de sens (syllabe, mot, groupe rythmique), ainsi qu'à la mise en relief de ses unités de discours (énoncé, tour de parole, échange).

Leçon 6 : La revendication de la prosodie !

Je propose d'abord une activité de réchauffement pour laquelle je me suis inspiré du jeu classique « Téléphone arabe ». Les apprenantes forment une ligne, l'enseignant chuchote une phrase avec une intonation particulière à la dernière personne dans la queue. Celle-ci doit passer le message à la personne suivante ainsi de suite. Cette activité aide les apprenants à pratiquer la compréhension et la production orales, et permet de créer une ambiance sécurisante qui dédramatise l'erreur en écoutant le message qui se déforme au fur et à mesure qu'il circule dans la queue.

L'activité suivante a pour objectif de travailler les gestes à fonction interactive à travers un exercice en groupe. L'enseignant distribue aux apprenantes la transcription d'un enregistrement audio (*cf.* Annexe 4), qu'elles devront segmenter en groupes rythmiques au fur et à mesure de l'écoute. Pour ce faire, on peut se servir de la même nomenclature employée dans la leçon précédente, en utilisant des flèches pour marquer le type d'intonation. On peut écouter l'enregistrement plusieurs fois jusqu'à ce que le texte soit complétement segmenté. Si les apprenantes ont des questions par rapport au vocabulaire trouvé dans le texte, l'enseignant pourra répondre aux questions afin de faciliter la compréhension du texte. L'enseignant et les apprenantes doivent ensuite se mettre d'accord par rapport à un découpage général du texte. Ils feront donc une lecture collective à voix haute dans laquelle tous les apprenants doivent lire leurs propositions pour le découpage du texte. À la suite de la discussion en groupe, on obtiendra comme résultat une version commune à toute la classe par rapport à la division du texte en groupes rythmiques.

On formera ensuite un cercle autour duquel on présentera l'énoncé. Chaque participant doit répéter un groupe rythmique avec l'intonation et le rythme appropriées, tout en accompagnant la parole avec le corps comme dans la leçon précédente. Les apprenantes doivent faire attention à la manière dont ils réalisent les gestes afin de donner la parole au participant suivant et ainsi enchainer entre tous. Cette activité a pour objectif d'entraîner les apprenants à la gestualité de la parole en interaction : Comment maintenir la parole lorsqu'on parle ? Quels moyens utiliser pour prendre et la parole ou la céder ?. C'est enfin la prise de conscience que dans une interaction, les gestes qui accompagnent la parole jouent un rôle fondamental dans les échanges.

Je propose ensuite de travailler les gestes coverbaux à fonction référentielle à travers l'accent d'insistance, qui peut être défini comme le type d'accentuation qui met en relief la

première syllabe du mot ou du groupe rythmique afin d'insister sur celle-ci. Ce type de proéminence est très commun dans le discours à caractère revendicatif (Llorca, 1995), c'est pour cela que je propose une activité qui consiste à jouer le rôle d'un syndicaliste qui fait la grève à cause des mauvaises conditions de travail. Les apprenantes sont déjà familiarisées avec le contexte de l'activité grâce à l'exercice d'identification des gestes sur un sketch travaillé dans une séance précédente.

D'après Llorca (1995), dans ce type de discours l'accent d'insistance est caractérisé par l'utilisation des mouvements de martèlement de la main qui accompagnent la parole, gestes qui correspondent dans ce cas aux coverbaux référentiels d'après la thèse de la multimodalité. Ce type d'accentuation est caractérisé par une décharge d'énergie au début de l'énoncé qui décroit systématiquement. Selon la même auteure (1995), cette organisation – qui s'oppose au schéma accentuel neutre du français caractérisé par une énergie crescendo – acquiert une signification et une intention bien particulière : la volonté de convaincre et d'inciter le public à l'action.

Dans ce cadre-là, l'enseignant présente un exemple pour que les apprenantes comprennent le principe de l'accent d'insistance : **Ca**marades, / **nous** devons / **e**xiger / **du** patronat / **le** respect / **de** nos droits. L'attitude de l'enseignant envers ces types d'exercices est indispensable pour la réussite de l'activité ; c'est pour cela qu'il doit se mettre au même niveau que les apprenants en participant aux activités afin de créer une ambiance sécurisante qui facilite la production de tous les membres du groupe.

Une fois donné l'exemple l'enseignant demande aux apprenantes d'imaginer un problème – de n'importe quel ordre (personnel, professionnel, académique, social, etc.) – qui doit être résolu. Elles écriront ensuite une série de « demandes » qu'elles présenteront aux camarades de classe pour les convaincre de soutenir leur cause. Plus le problème est comique – par exemple une suite de demandes pour améliorer la classe de FLE ! – plus les apprenants s'amuseront à faire l'activité de façon spontanée sans avoir peur de parler en public.

Chapitre 6 : Approche méthodologique pour la recherche

En tenant compte de l'objectif de la recherche – constater l'influence d'une séquence didactique basée sur les fondements de la multimodalité sur l'enseignement de la prosodie en FLE – il était nécessaire de réaliser une intervention pédagogique auprès du public choisi. Voilà pourquoi j'ai adopté la recherche–action comme approche méthodologique, démarche expérimentale qui consiste à faire un rapprochement de la théorie avec le réel, autrement dit un processus d'implication et d'interaction du chercheur avec l'objet d'étude. Dans ce cadre-là, je me suis investi dans la conception de la séquence didactique afin de dispenser des cours aux apprenantes pour interagir avec le phénomène choisi (l'apprentissage de la prosodie) et observer son évolution.

Selon Macaire (2011), cette approche vise un changement de la réalité de l'objet d'étude à partir de *l'action sur*, transformation qui a lieu grâce à l'interaction entre le chercheur, qui assume le rôle d'enseignant, et les apprenantes. La connaissance transmise au fur et à mesure du déroulement de la séquence constitue en effet l'élément modificateur ; dans le cas de cette étude, l'élément qui provoque ce changement est l'apprentissage de la prosodie en FLE. Il est important de remarquer également le rôle des participantes dans la recherche, car elles sont considérées comme des participantes actives qui peuvent apporter au développement de la recherche.

Selon Macaire (2011), la recherche-action se caractérise par plusieurs moments dans sa réalisation parmi lesquels j'en retiendrai 4 qui, à mes yeux, s'avèrent pertinents pour cette recherche :

- Une première phase de diagnostic dans laquelle on identifie le sujet d'étude et la problématique de la recherche.
- Une phase de planification qui comprend la réflexion autour du sujet. Dans le cas de cette étude la planification fait référence à la construction du cadrage théorique et à la conception de la séquence didactique.
- Une phase de participation dans laquelle le chercheur fait une intervention au sein du groupe afin de mener les actions nécessaires pour produire le changement attendu.
- Une phase d'analyse des données collectées et d'évaluation de l'impact de la recherche sur l'objet d'étude.

Sachant qu'il s'agit d'une recherche qui implique le contact entre le chercheur et l'objet d'étude, j'ai employé pour la collecte de données l'observation participante au fur et à mesure de la mise en place du dispositif. Grâce aux interactions avec les apprenantes, j'ai réussi à saisir un certain nombre d'éléments qui ont constitué une source importante pour l'analyse des données. La prise de notes a en effet été essentielle pour la systématisation d'éléments saillants qui ont attiré mon attention pendant et après les cours.

J'ai utilisé également des entretiens semi-directifs auprès des participantes. Les questions étaient orientées vers le ressenti général par rapport au dispositif, la pertinence du contenu et des activités, les apports des séances pour l'apprentissage du français et la relation enseignant-apprenant. Même si je risquais de conditionner les réponses des participantes par rapport à cette dernière question, il m'a semblé pertinent de savoir quelle était leur impression par rapport à ma pratique enseignante, afin de faire un retour sur la manière dont je gère les interactions didactiques en cours de langue.

J'ai aussi employé un test d'entrée à la manière d'un diagnostic pour caractériser la prononciation des apprenantes. Les participantes devaient lire une série d'énoncés de différents types (affirmations, exclamations, questions, ordres, etc.), que j'ai enregistrés sous forme de fichiers audio. Je me suis servi ensuite du logiciel Praat afin de mesurer les aspects suprasegmentaux de la voix des apprenantes, notamment la courbe mélodique, le rythme, la durée, les pauses, la prononciation des groupes rythmiques, etc. Cette épreuve avait pour objectif la caractérisation de la prononciation des apprenantes avant la mise en place de la séquence didactique. À la fin du dispositif, j'ai réalisé un test de sortie avec les mêmes énoncés utilisés pour le test d'entrée afin de constater s'il existait une évolution, ou pas, dans la prononciation des apprenantes.

Les données recueillies sont par ailleurs qualitatives, d'autant plus qu'il s'agit des informations concernant les caractéristiques de la population, les comportements observés en classe, leurs points forts et leurs difficultés dans le processus d'apprentissage, entre autres. L'approche méthodologique implique en outre une description et une caractérisation des phénomènes observés, ainsi qu'une systématisation (dans le cas des données acoustiques) de l'information recueillie lors de la mise en place des tests d'entrée et de sortie. Cela a permis l'interprétation des données, qui a constitué la base de l'analyse, dans laquelle j'ai confirmé effectivement un changement dans la production des apprenantes.

Je me suis enfin servi de la triangulation pour l'analyse des données, démarche très employée dans la recherche-action et qui consiste à croiser les différents types de donnés recueillis. En ce qui concerne cette étude, les trois types des données croisées comprennent : l'analyse acoustique faite à partir des enregistrements obtenus lors des tests d'entrée et de sortie, les réponses des apprenantes dans les entretiens semi-directifs et les observations menées au cours de l'intervention. La triangulation des données permet donc d'obtenir une connaissance plus approfondie sur le sujet d'étude. Elle facilite également l'obtention des résultats plus fiables et objectifs en croissant des données obtenues à partir des différents outils de collecte.

J'ai choisi ce type d'analyse des données afin d'avoir trois perspectives différentes par rapport au même sujet. Ceci m'a permis de prendre du recul en tant que chercheur par rapport à l'intervention, étant donné que l'implication avec le sujet d'étude pouvait induire les résultats et par conséquent affecter l'objectivité de l'analyse. En croisant mes observations en tant qu'enseignant et chercheur pendant les séances, les avis des apprenantes par rapport au dispositif et aux cours dispensés, et l'information obtenue lors de la systématisation des données acoustiques, j'ai été en mesure de réaliser une analyse objective avec des résultats valides.

Il est important de remarquer d'ailleurs qu'une analyse à la lumière de la recherche-action atteste des résultats issus d'une réalité et un contexte spécifiques. Cela suppose donc qu'il n'existe pas une vérité absolue et qu'au moment de répliquer cette recherche dans un contexte avec des conditions différentes, les résultats obtenus peuvent varier.

Partie 3

-

Analyse des données

Chapitre 7 : État préliminaire des participantes

Avant la mise en place du dispositif d'enseignement, j'ai mené un test d'entrée pour avoir une idée approximative à propos de l'interlangue des apprenantes. Par interlangue on comprend l'ensemble des connaissances en langue étrangère (microsystèmes) que l'apprenant construit au fur et à mesure de l'apprentissage, notion associée très souvent en didactique des langues avec celle de compétence partielle (Voir Galligani et Bruley, 2015). Dans ce cadre-là, je ne parlerai pas d'erreur mais d'un état transitoire dans lequel les microsystèmes de l'apprenant évoluent grâce à une mobilisation des connaissances au cours de l'apprentissage.

Pour caractériser le système intermédiaire des apprenantes avant la mise en place du dispositif d'enseignement, j'ai mené un test d'entrée dans lequel les participantes devaient répéter une série d'énoncés que j'ai enregistrés sous forme de fichier audio. Pour l'analyse acoustique de ces données, je me suis servi du logiciel Praat qui permet d'obtenir des informations par rapport aux traits suprasegmentaux de la voix. Voici un premier extrait de la production d'une des apprenantes que j'ai nommée Julia. Dans ce cas-là l'énoncé proposé était « Elle a une jolie maison à la campagne ». La courbe mélodique – représentée par la ligne bleue[24]– montre au début de la phrase une intonation qui descend légèrement et qui monte depuis le mot « jolie » jusqu'au son pique intonatif à la fin du mot « maison ». L'intonation redescend ensuite pour remonter à la fin de l'énoncé. Ce phénomène se répète dans la plupart d'énonces assertifs prononcés par cette apprenante.

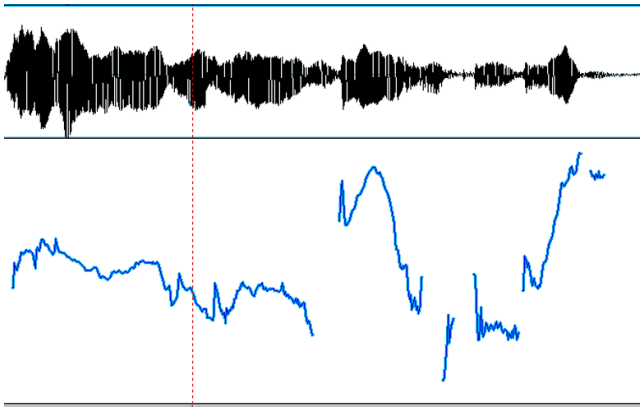


Figure 5. Énoncé assertif avec intonation montante

[24] Pour obtenir la courbe intonative des enregistrements, j'ai paramétré le logiciel pour qu'il calcule les données entre 150 Hz et 300 Hz, ce qui est le rang standard d'une voix féminine.

Je me suis d'ailleurs intéressé au rythme au moment de caractériser la production des apprenantes. L'extrait suivant appartient à une autre participante que j'ai nommée Raquel, dans lequel elle prononce un énoncé interrogatif (voir figure 6). On peut remarquer d'abord les pauses représentées par la ligne plate dans l'spectrogramme en haut. Celles-ci se situent entre certains groupes de mots, lui attribuant un rythme particulier à la production de cette apprenante. On peut constater de même que les groupes des mots (groupes rythmiques) contiennent entre 1 et 3 syllabes, ce qui est relativement plus court par rapport à la moyenne dans la formation des groupes rythmiques en français (7 syllabes).

Cela confirme en effet ce que nous avons vu dans la partie théorique de ce travail en ce qui concerne la production orale des apprenants de langue étrangère, laquelle se caractérise par un débit plus lent, un nombre des pauses plus récurrent et la constitution des groupes rythmiques plus courts. Il est cependant important de remarquer l'influence de deux autres variables qui peuvent affecter la production en langue étrangère des apprenantes : la première porte sur l'influence de l'accentuation lexicale, typique de l'espagnol, qui provoque une augmentation des pauses entre les mots. La deuxième variable renvoie à des difficultés d'articulation des phonèmes qui provoquent des hésitations, ce qui peut affecter a priori la fluidité dans la prononciation des apprenantes.

Au niveau intonatif j'ai constaté une montée de la courbe mélodique à la fin de chaque groupe rythmique, surtout dans le premier et l'avant-dernier groupe prononcé. Cela on peut l'expliquer encore une fois grâce à l'influence de l'accentuation de la langue espagnole (tenant compte du fait qu'au moment d'accentuer un mot en espagnol, on imprime une énergie sur la syllabe accentuée), donnant comme résultat une proéminence caractérisée par l'élévation de l'intensité et du ton de la syllabe accentuée.

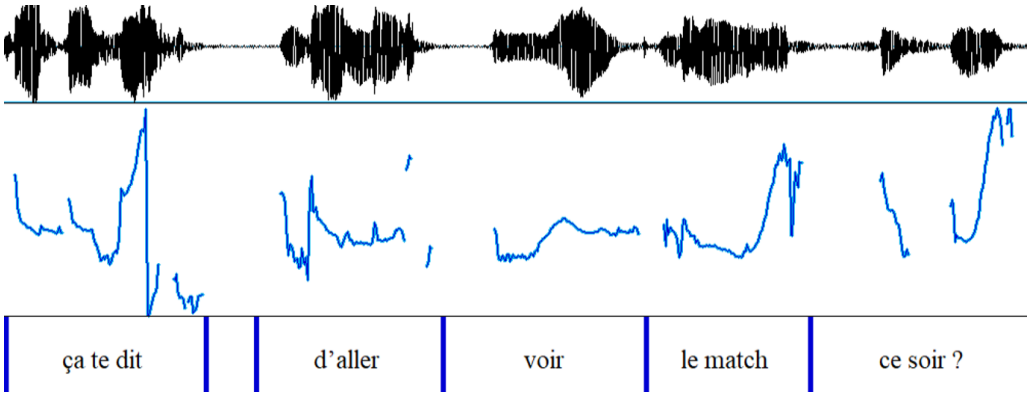


Figure 6. Phrase interrogative

Nous avons observé jusqu'ici la prononciation d'énoncés avec un seul groupe rythmique. J'ai analysé également la production des apprenantes à partir d'énoncés contenant plus d'un groupe souffle. Dans l'extrait suivant (voir figure 7), nous pouvons observer que – même s'il s'agit d'une locutrice différente – le même phénomène de l'extrait précédent (dans lequel les groupes rythmiques constitués ne dépassent pas les 4 ou 5 syllabes) se répète.

J'ai d'ailleurs introduit une troisième variable qui pourrait affecter le rythme dans la production des apprenantes, la respiration. D'après ce que nous avons vu dans le cadrage théorique, la respiration joue un rôle important dans la constitution des groupes rythmiques. Dans ce cas nous pouvons observer l'énoncé prononcé à partir de 4 groupes souffles, séparés par des micro-pauses, que l'on peut distinguer grâce aux aplatissements dans le spectrogramme. Même s'il est difficile de savoir le nombre de souffles que l'apprenante réalise au moment de parler, il existe une distribution de l'énergie qui sépare les groupes des mots après chaque 3 ou 4 syllabes, ce qui donne l'impression d'un rythme saccadé pour un natif.

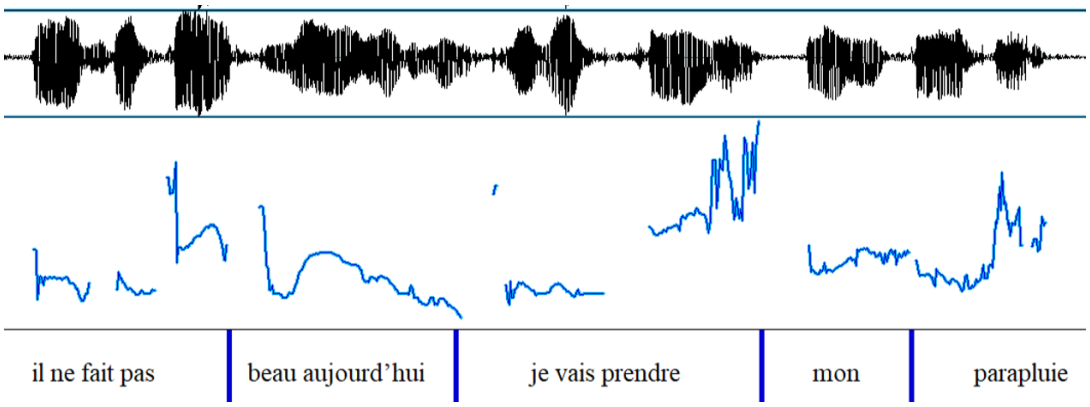


Figure 7. Énoncé à plusieurs groupes rythmiques

Je me suis également intéressé à l'accentuation dans la production des apprenantes. Pour ce faire, j'ai découpé l'énoncé en syllabes afin de calculer la durée en fractions de secondes de chaque segment à l'aide du logiciel Praat (voir figure 8). Dans cet extrait nous pouvons observer une durée plus ou moins constante dans la prononciation de chaque syllabe. Dans ce cas il n'y a pas cependant un allongement de la dernière syllabe accentuée par rapport au reste des syllabes, d'autant plus que celle-ci et l'avant dernière syllabe ont presque la même durée (Voir figure 9). Bien qu'il s'agisse d'un seul échantillon, ces données confirment les propos du cadrage théorique par rapport aux difficultés des apprenants hispanophones pour accentuer la dernière syllabe prononcée.

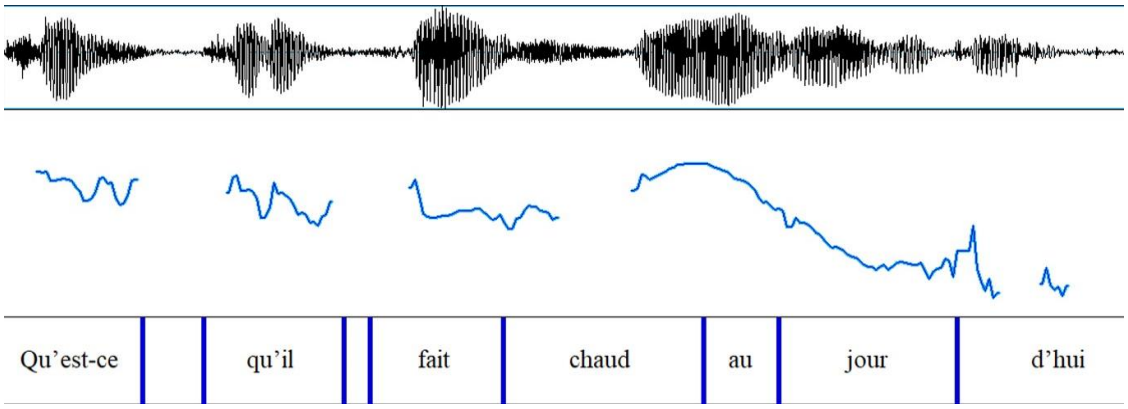


Figure 8. Énoncé exclamatif découpé en syllabes

Qu'est-ce	0.173
Qu'il	0.173
Fait	0.163
Chaud	0.233
Au	0.072
Jour	0.257
D'hui	0.250

Figure 9. Durée en fractions de secondes de chaque syllabe

J'ai identifié d'ailleurs d'autres particularités dans la production des apprenantes. Même s'il s'agit d'apprenantes qui parlent toutes la même langue maternelle (l'espagnol), elles présentent des traces de leur accent régional dans leur prononciation en français, ce qui donne comme résultat une variété de combinaisons intonatives et des différents débits de parole, par exemple. Il existe cependant quelques généralités communes à toutes les participantes ; c'est le cas de l'inexistence de l'allongement de la dernière syllabe accentuée, dans quelques cas des difficultés dans la réalisation de la liaison et des difficultés de type segmental dans l'articulation de quelques phonèmes en français.

Enfin, grâce à l'analyse acoustique j'ai obtenu des pistes importantes pour la conception du dispositif d'enseignement de la prosodie. Par exemple, la difficulté des apprenantes pour accentuer la dernière syllabe prononcée ou l'influence de la respiration dans la constitution des groupes souffles. J'ai décidé donc, à partir des résultats obtenus dans cette première phase, de centrer les activités du dispositif sur deux éléments : l'identification et la formation des groupes rythmiques ainsi que l'intonation en français.

Chapitre 8 : Résultats

1. Impressions générales du dispositif

Dans ce chapitre, je vais aborder quelques généralités relatives au dispositif à partir des observations réalisées en tant qu'intervenant pendant les cours, ainsi que les ressentis des participantes qui ont été recueillis lors des entretiens semi-directifs. On peut dire qu'en général, on a atteint les objectifs proposés préalablement en tenant compte de besoins identifiés lors du test d'entrée : travailler l'accentuation, les groupes rythmiques et l'intonation. Les apprenantes ont également pris conscience de l'importance de ces éléments dans la construction du discours oral, notions que la plupart d'entre elles n'avaient jamais travaillées en cours de langue.

Cette méconnaissance du sujet s'explique en raison de la place réduite de la prosodie dans les cours de langue. J'ai constaté cela à partir des expériences préalables des apprenantes dans les cours de français qu'elles ont suivis avant l'intervention, par exemple. C'est ainsi qu'une apprenante a déclaré : « Quand j'étudiais le français chacun prononçait à sa manière et il n'y avait pas une correction parce que le plus important en ce moment c'était apprendre la grammaire et le vocabulaire ».

Travailler la prosodie a d'ailleurs permis aux participantes de découvrir les bases de la communication orale aussi bien en français qu'en espagnol. Grâce aux activités de sensibilisation – dans lesquelles on comparait les deux langues – on a favorisé la réflexion autour des éléments qui structurent le code oral en français et en espagnol. Cela a facilité aux apprenantes de comprendre d'une part qu'il existe une série de paramètres acoustiques propres à chaque langue, et d'autre part qu'au moment de parler en langue étrangère, il se produit des transferts linguistiques de la langue maternelle vers la langue cible. L'extrait suivant de l'entretien illustre ce que je viens d'affirmer : « L'intonation et la respiration m'ont semblé importantes parce que je me suis rendue compte qu'on ne parle pas tout le temps de la même manière… pour chaque moment on a un ton de la voix différent… enfin c'est une personnalité différente ».

Au cours des observations j'ai constaté des difficultés chez les apprenantes pour s'exprimer et pour communiquer leurs idées. Elles ont confirmé en effet cet obstacle, lors des entretiens semi directifs, en déclarant qu'au moment d'interagir à l'oral, il leur arrive très souvent que leur interlocuteur ne comprenne pas le message qu'elles veulent transmettre. C'est pour cela que j'ai insisté sur l'importance de la prosodie dans la

communication à l'oral tout au long des séances travaillées. Grâce aux activités proposées les participantes ont compris qu'il existe un paramétrage acoustique qui constitue la base du discours oral, et que pour avoir une communication réussie il faut comprendre son fonctionnement. L'opinion de cette apprenante par rapport à la séquence didactique illustre ce que je viens d'affirmer :

> Je n'étais pas consciente par exemple de l'importance de la respiration et donc pendant les cours on a appris au fur et à mesure à respirer … le fait de savoir découper, les montées et les descentes permet que les personnes comprennent lorsqu'on a fini de dire quelque chose ou lorsqu'on veut remarquer un mot dans la phrase et donc cela t'aide pour te faire comprendre.

Il est en outre intéressant de remarquer que les participantes ont reconnu, grâce au dispositif d'enseignement, que l'expression orale implique non seulement l'utilisation correcte des structures grammaticales et l'emploi d'un vocabulaire adapté, mais aussi la maîtrise des paramétrages acoustiques qui précédent l'information linguistique du message à transmettre. Une participante a déclaré en effet : « […] En fait parfois je pense que si on prononce avec l'intonation correcte même si on fait quelques fautes de grammaire les personnes vont mieux comprendre que si tu parles sans fautes de grammaire mais avec une intonation qui n'a rien à voir avec ce qu'on veut dire ».

Par ailleurs, le fait que toutes les apprenantes appartiennent à une même communauté linguistique (hispanophones) a facilité l'identification de leurs besoins et leurs difficultés en commun, ce qui a débouché sur un travail plus personnalisé sur leur production orale. Grâce à l'étude contrastive des deux langues (espagnol – français) j'ai réussi à mieux cibler les activités proposées afin de travailler des éléments concrets (tels que l'accentuation, la constitution de groupes rythmiques et l'intonation), qui à mes yeux, s'avèrent utiles pour améliorer la production orale des apprenantes. Dans cet extrait on peut constater en effet l'appréciation positive des participantes par rapport au fait de partager toutes la même langue maternelle.

> […] mais je crois que le sujet de l'atelier est important surtout parce que normalement dans les cours il y a une variété des nationalités et donc c'est plus difficile de travailler la prononciation. Donc c'est intéressant qu'il soit centré sur les hispanophones parce que comme ça on peut travailler des détails de la langue espagnole qui influent sur la prononciation en français.

2. Compréhension et Perception

Une des raisons pour lesquelles j'ai beaucoup insisté sur la perception et la compréhension de l'oral – notamment tout ce qui concerne les traits prosodiques du français – c'est parce qu'en général les apprenants ont des difficultés pour comprendre le langage oral. Ce phénomène est encore plus notable lorsqu'on parle d'un apprentissage en contexte hétéroglotte, d'autant plus que le contact avec la langue cible est réduit à la salle de classe et que la plupart du temps l'enseignant constitue le seul modèle de langue pour les apprenants.

Sachant en outre que la plupart du temps le seul registre de langue auquel les apprenants sont exposés en cours de langue est le français standard et académique, il est normal qu'ils rencontrent des difficultés au moment de confronter d'autres registres et des variantes régionales du français. J'ai également constaté cela lors des entretiens semi-directifs dans lesquelles les participantes ont remarqué l'écart entre le français appris en cours de langue et celui de la vie de tous les jours. Elles ont en effet rencontré des difficultés pour comprendre le français parlé et pour se faire comprendre, comme on peut le constater dans l'extrait suivant :

> J'ai un niveau B2 en français mais quand je suis arrivée en France pour la première fois je comprenais pas tout parce que les personnes parlaient très vite […] et puis à l'université c'était la même chose. Et donc j'étais un peu frustrée parce que c'était pas du tout le même français que j'avais appris, les gens parlaient un français différent.

C'est pour cela que je me suis investi dans la création des nouvelles habitudes perceptives chez les apprenantes afin de favoriser la compréhension de l'oral. Pour ce faire, je me suis appuyé sur des diverses stratégies comme la création d'un horizon d'attente, par exemple. J'ai constaté au début des séances que les apprenantes avaient tendance à décoder directement le sens des documents sonores employés. Afin de créer un horizon d'attente pour favoriser la perception, je demandais aux participantes de centrer l'attention sur les aspects prosodiques (le rythme, l'intonation, la durée, etc.) et laisser d'un côté la construction du sens.

Je proposais en outre des exercices de segmentation des documents sonores en groupes rythmiques. J'ai décidé de travailler ce principe en cours parce que les hispanophones perçoivent le discours oral d'une manière différente. En espagnol, on dirige l'écoute vers l'identification de chaque unité lexicale, car chaque mot est délimité par

l'accentuation lexicale qui est caractéristique de cette langue. Ce principe, appliqué presque inconsciemment par les apprenants hispanophones, leur pose des difficultés au moment d'écouter un document sonore en français, car la logique dans l'identification et la segmentation du discours oral n'est pas la même dans les deux langues.

Dans ce cadre-là, dans les activités d'écoute les apprenantes devaient décortiquer l'énoncé et identifier le nombre des groupes rythmiques. Pour faciliter l'exercice, je donnais dans la consigne l'instruction de centrer l'attention sur les pauses, les silences et l'intonation, éléments indispensables dans la constitution des groupes rythmiques en français. Ces activités ont permis aux apprenantes de comprendre que l'organisation du discours oral en français se caractérise par la formation de groupes de mots, principe qui contribue a priori à la construction du sens dans les activités de compréhension postérieures.

En ce qui concerne la compréhension, j'ai constaté grâce aux observations que la création d'un horion d'attente était indispensable afin d'assurer la construction du sens. Je proposais en effet des activités de pré-écoute dans lesquelles on explorait les idées préalables des apprenantes par rapport aux sujets des documents sonores, cela dans le but d'établir un point de repère pour faciliter la compréhension. Pendant l'écoute je leur demandais d'employer des stratégies d'écoute comme par exemple : centrer l'attention à la fin de chaque phrase prononcée, prendre des notes sur ce qu'on arrivait à comprendre, repérer le type d'intonation et les pauses pour décortiquer le document en unités plus petites, etc.

J'ai enfin identifié des difficultés au cours des activités de perception et de compréhension. Par exemple, l'utilisation de quelques documents authentiques posait des difficultés aux apprenantes, notamment à cause du débit la parole qui était plus ou moins rapide. Il fallait donc répéter l'énoncé plusieurs fois pour saisir l'information nécessaire pour comprendre le document. J'ai décidé donc de m'appuyer sur l'écrit pour favoriser la compréhension, ce qui a donné des résultats particulièrement positifs. J'ai remarqué en effet que le passage par l'écrit facilitait la mémorisation d'énoncés longs (à plusieurs groupes rythmiques) et par conséquent une restitution plus rapide du contenu travaillé.

3. En production

Dans cette partie, j'aborderai les résultats du dispositif par rapport à la production orale. Je ferai tout d'abord une description à propos du passage de la compréhension vers la production orale au fur et mesure des séances dispensées. Je présenterai finalement les facteurs externes qui ont influencé sur la production orale et les difficultés des apprenantes au moment de parler.

J'ai constaté grâce aux observations que les participantes étaient un peu réticentes par rapport aux activités proposées. Je me suis en effet aperçu qu'elles n'étaient pas habituées à ce type d'exercices (bouger, se lever, imiter, faire des gestes, etc.). C'est pour cela que je me suis intéressé aux éléments qui pourraient affecter la production orale des apprenantes, parmi lesquels j'ai identifié les émotions et la motivation, aspects que j'ai constatés lors des entretiens semi directifs. Dans l'extrait suivant on peut observer comment la peur de l'erreur peut influencer, selon les participantes, leur production orale : « J'ai du mal à parler parce que je pense que je vais faire une erreur et du coup j'ai honte […] pendant les exposées à la fac par exemple je suis nerveuse et donc je parle en français avec un accent beaucoup plus latino… cependant mes collègues comprennent mais c'est quand même frustrant pour moi ça »

Voilà pourquoi j'essayais de créer une ambiance sécurisante en me plaçant au même niveau des apprenantes pour qu'elles soient plus à l'aise pendant les activités. C'était à ce moment-là où j'ai réfléchi à propos des stratégies qui pourraient faciliter le passage de la compréhension vers la production. J'ai pensé d'abord aux activités par binômes comme jouer des dialogues ou des jeux de rôles ; cela dans le but de promouvoir le travail en équipe et l'échange entre les apprenantes pour les mettre en confiance. J'ai proposé ensuite des activités collectives qui impliquaient l'ensemble du groupe. C'est ainsi que j'ai constaté que le fait de participer à des activités collectives favorisait la dédramatisation de l'erreur et par conséquent une production orale plus spontanée.

J'ai essayé également de m'appuyer sur l'écrit, comme dans les activités précédentes, pour faciliter la production orale des participantes. J'ai en effet observé que grâce à la lecture des énoncés, les apprenantes étaient en mesure de pratiquer plus spontanément la prononciation. Elles affirmaient d'ailleurs, lors des entretiens, qu'en lisant c'était plus facile pour elles de prononcer, cela peut-être grâce à la relation existante entre son et graphie qui permet d'évoquer plus facilement la prononciation. Il est en outre important de

tenir compte de la culture éducative des apprenantes, dans laquelle le passage par l'écrit est typique dans l'enseignement[25]. Je me suis en effet rendu compte que le fait de connaître les aspects de la culture des apprenants facilite l'adaptation des contenus et la conception de stratégies pour faciliter l'apprentissage.

Je me suis appuyé aussi sur la prosodie affective comme une stratégie pour favoriser la production en classe, c'est-à-dire l'utilisation des indices prosodiques dans l'expression des émotions et des intentions. J'ai constaté au cours des observations qu'effectivement les apprenantes comprenaient l'importance de la prosodie dans l'expression des émotions. Cependant, au moment d'appliquer ces principes travaillés en classe, j'ai identifié un autre élément qui affectait d'une certaine manière la production des apprenantes : la sensation d'artificialité et d'étrangeté au moment de parler en intégrant dans leur production les indices prosodiques travaillés en classe.

Il était en effet un peu bizarre pour les apprenantes d'intégrer les contenus travaillés en classe parce qu'elles avaient l'impression que cela manquait d'authenticité. On peut penser donc que l'utilisation de la prosodie dans l'expression des émotions (qui diffère dans ce cas de la prosodie affective de la langue maternelle des apprenantes) produit une sensation d'inconfort, de honte et d'artificialité qui empêche d'une certaine manière la production orale, ce qui débouche sur une situation d'insécurité linguistique. Une des participantes a déclaré en effet : « Ils [les français] sont très expressifs au moment de parler, et nous on a honte de faire la même chose parce qu'on se sent faux quand on parle comme ça ».

Bien que le temps consacré à la production ait été limité à cause de l'importance accordée à la perception et à la compréhension dans les activités précédentes, j'ai fait ce choix parce qu'il m'a semblé pertinent d'abord de travailler les bases de la prosodie à travers la création des aptitudes perceptives afin d'améliorer la compréhension et a priori la production des apprenantes. Il est important de remarquer de plus que les deux processus cognitifs (Compréhension et Production) ne peuvent pas être travaillés isolement. Je les ai en revanche considérés comme un ensemble sur lequel j'ai accordé plus d'importance à un élément par rapport à l'autre en fonction de chaque phase du dispositif d'enseignement.

[25] En tant que membre de la même communauté linguistique (hispanophone) je peux attester le fait que l'enseignement dans les pays latino-américains est fortement marqué par l'utilisation de l'écrit.

4. Le non verbal et l'approche multimodale

En ce qui concerne l'approche adoptée dans le dispositif d'enseignement (la perspective multimodale), on peut dire qu'en général elle a donnée des résultats positifs au moment d'aborder l'enseignement de la prosodie en cours de FLE. Il est d'abord intéressant de remarquer la prise de conscience du corps comme un organe qui contribue énormément à l'interaction à l'oral. Ainsi, une des participantes a déclaré : « Grâce à cet atelier je me suis rendue compte de l'importance de l'expression corporelle qui est très importante dans cette culture. Maintenant je comprends que pour se faire comprendre le corps et les mouvements sont indispensables ».

Comme nous l'avons en effet constaté dans les rubriques précédentes, les participantes se trouvaient souvent dans une situation d'insécurité linguistique au moment de parler en français. C'est ainsi que j'ai repéré, à l'issue des observations et des entretiens menés, certains éléments qui peuvent expliquer ce phénomène : la sensation de honte et d'artificialité au moment de parler, ainsi que la peur de faire des erreurs en langue étrangère. Grâce au travail avec le non verbal (en s'appuyant sur les gestes, les mouvements et le paraverbal), on a créé une ambiance sécurisante pour mettre les apprenants en confiance, ce qui a permis donc de stimuler la production orale en classe.

Voilà pourquoi on peut penser que l'approche adoptée a contribué d'une certaine manière à surmonter les difficultés souvent rencontrées par les participantes pour communiquer, comme on peut le constater dans l'extrait suivant : « mais je crois qu'avec le temps et de la pratique on peut dissiper la honte pour être plus expressif parce que comme on l'a appris dans l'atelier la plupart de ce qu'on communique on l'exprime avec les gestes, les mouvements et ça c'est très utile pour se faire comprendre ».

La perspective multimodale a d'ailleurs favorisé la compréhension globale du sujet abordé en classe (la prosodie), dans le sens où à partir des indices non verbaux, notamment des gestes et des mouvements, il était plus facile d'illustrer les contenus étudiés. En travaillant la relation existante entre le corps et la voix, il était plus simple de faire ressentir aux apprenantes les indices prosodiques de la langue cible. De ce fait, je proposais des activités articulant le corps et la prosodie, comme par exemple représenter l'intonation de la phrase avec l'ensemble du corps[26] (Voir vidéo). Dans l'extrait précédant on peut

[26] https://drive.google.com/file/d/1L8KpgT8MRODowxmZFPyzZVhGP2oF-Wyk/view

observer comment l'apprenante intègre aisément dans sa production orale les indices prosodiques travaillés en classe, tout en faisant le lien entre le corps et la voix. Dans ce cas, grâce aux mouvements corporels elle ressent les changements d'intonation dans la constitution de groupes rythmiques. Voilà pourquoi on peut dire l'approche multimodale permet de matérialiser ces principes qui parfois s'avèrent abstraits et difficiles à comprendre.

5. Test de sortie

J'aborderai dans ce passage les résultats obtenus lors du test de sortie réalisé à la fin du dispositif d'enseignement. Le but de ce test est de comparer la production orale des participantes avant et après le dispositif, notamment en ce qui concerne les indices prosodiques de la langue cible (intonation, rythme, durée, etc.). J'ai constaté d'abord des changements par rapport à l'intonation. Grâce aux activités proposées dans la séquence didactique visant l'apprentissage de l'intonation, il semble que les participantes ont compris les principes intonatifs de base du français voire la fonction démarcative et syntaxique (*cf.* Chapitre 2).

L'extrait suivant correspond à l'énoncé « Elle a une jolie maison à la campagne » prononcé par l'apprenante Julia (Voir figure 10). Nous pouvons observer la courbe mélodique qui monte au fur et à mesure, et qui descend éventuellement pour marquer la fin de la phrase, patron caractéristique des énoncés assertifs en français. Si on compare la production de la même apprenante dans l'analyse préliminaire (*Cf.* Figure 5. Énoncé assertif avec intonation montante), on peut constater qu'avant l'intervention, la participante avait prononcé la même phrase avec une intonation montante. Il semble en effet que les apprenantes ont compris le principe de l'intonation qui descend pour marquer la fin d'une idée, d'autant plus que dans la plupart d'enregistrements, elles intègrent ce principe acoustique pour prononcer les énoncés assertifs.

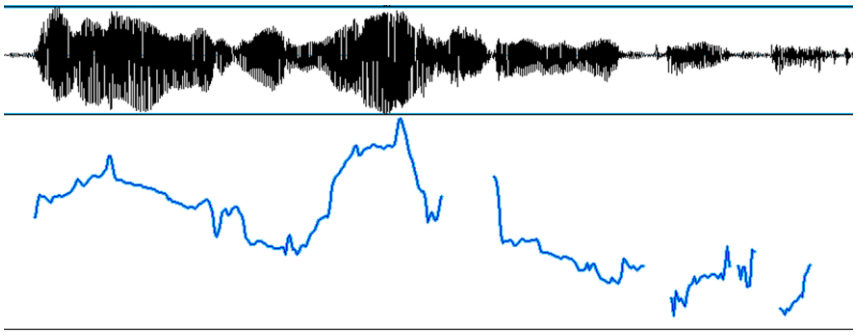


Figure 10. Énoncé assertif à intonation descendante

Elles ont en outre compris l'importance de l'intonation dans la constitution des groupes rythmiques. J'ai pu faire cette constatation grâce aux observations effectuées au cours des séances, plus précisément dans les activités de perception et de compréhension de l'oral. Elles ont en effet retenu la fonction syntaxique de l'intonation qui monte pour séparer les groupes rythmiques d'un même énoncé. Dans l'extrait suivant on peut observer comment cette apprenante intègre ce principe dans sa production orale, tendance qui se répète dans la production des autres participantes.

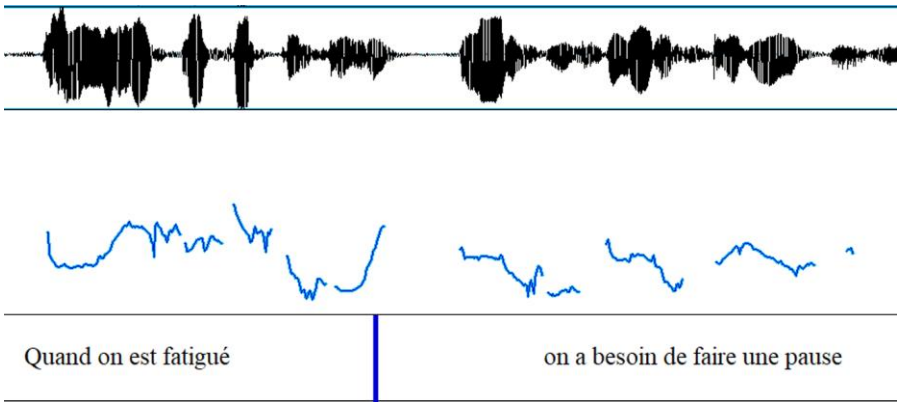


Figure 11. Fonction syntaxique de l'intonation

J'ai d'ailleurs comparé le rythme dans la production des apprenantes avant et après la mise en place du dispositif d'enseignement. Grâce aux activités portant sur la respiration et le découpage syllabique, on a fait une première sensibilisation à la notion de continuité qui caractérise le rythme en français. Il m'a en effet semblé important d'insister sur ce principe, car comme on l'a observé dans les rubriques précédentes, le rythme en espagnol est caractérisé par la constitution des groupes rythmiques d'environ 4 à 5 syllabes, alors qu'en français ils peuvent atteindre 11 syllabes.

J'ai constaté effectivement lors du test d'entrée une tendance à constituer des groupes rythmiques plus courts (Voir Figure 6. Phrase interrogative), ce qui donne comme résultat l'impression d'un rythme saccadé[27]. Le test de sortie a cependant révélé les débuts d'un changement de rythme dans la production des participantes. Si on compare par exemple l'énoncé prononcé par la même apprenante avant et après la mise en place du dispositif, on peut observer dans la figure 12 un rythme sans la moindre interruption. Voilà

[27] Bien que les groupes rythmiques ne constituent qu'une des variables qui peuvent affecter le rythme dans la production orale des apprenantes, il était évident l'existence d'un transfert linguistique issu de l'espagnol dans la constitution de groupes rythmiques en français.

pourquoi on peut dire que grâce aux activités proposées dans le dispositif, les apprenantes ont pris conscience de l'importance de gérer la respiration pour prononcer des groupes souffles plus longs.

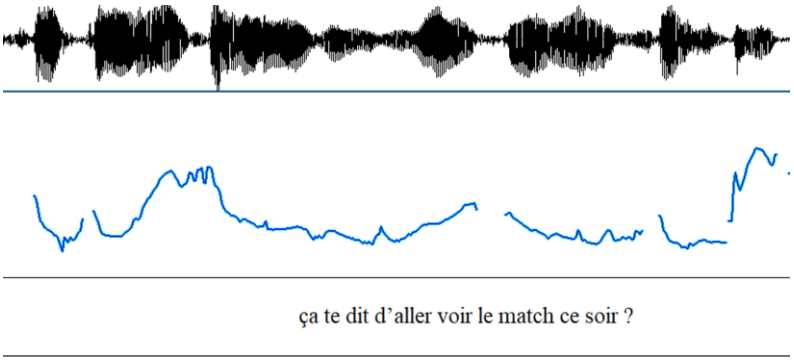


Figure 12. Énoncé prononcé avec un seul groupe souffle

En ce qui concerne la constitution des groupes rythmiques, j'ai constaté qu'à la fin du dispositif d'enseignement, les participantes avaient une idée claire à propos de cette notion et de son importance dans l'organisation du discours oral en français. Elles essayaient dorénavant de faire moins des pauses et de prononcer à partir des groupes des mots (et pas mot à mot), ce qui a contribué d'une certaine manière à améliorer la fluidité dans leur production orale.

Dans l'extrait suivant (voir figure 13), nous pouvons observer comment une des apprenantes essaie d'intégrer les principes travaillés en classe en s'autocorrigeant. Maintenant qu'elle sait que le rythme en français exige une production plus fluide, voire continue, l'apprenante essaie d'éviter l'accentuation lexicale – caractéristique de la langue espagnole – en découpant l'énoncé en groupes rythmiques. Même si ce principe n'est pas appliqué systématiquement par toutes les participantes, on peut dire que grâce au dispositif d'enseignement, on a rendu la production orale un processus plus conscient dans lequel plusieurs facteurs prosodiques interviennent, favorisant le sens de l'autoréflexion et l'autoévaluation chez les apprenantes.

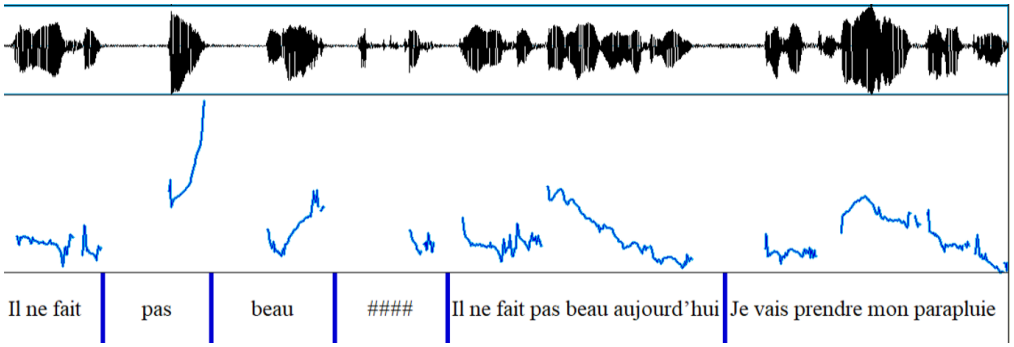
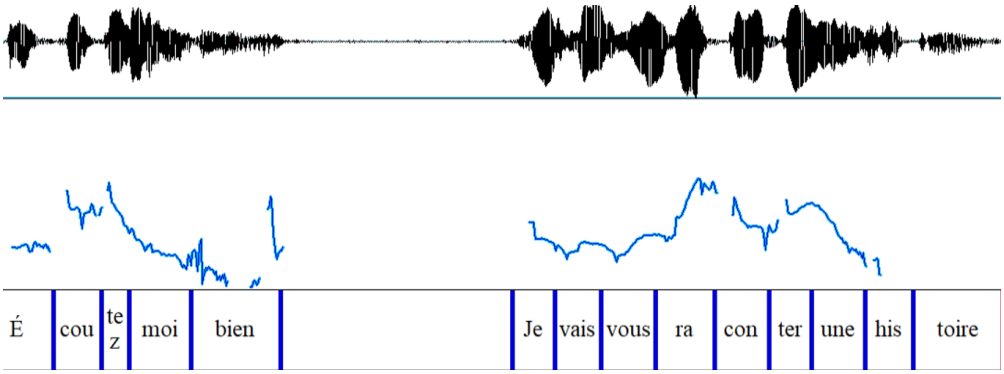


Figure 13. Constitution des groupes rythmiques

Je me suis par ailleurs intéressé à l'accentuation, phénomène que j'ai comparé grâce aux données collectées avant et après la mise en place du dispositif d'enseignement. Comme nous l'avons constaté dans l'analyse préliminaire, la production des participantes se caractérisait par l'inexistence de l'allongement de la dernière syllabe prononcée. J'ai identifié en général des transferts linguistiques issus de la L1 des apprenantes dans leur production orale en langue cible. C'est ainsi que j'ai observé par exemple l'influence de l'accentuation lexicale – dans laquelle on place librement l'accent en fonction du type de mot –, phénomène qui aboutit sur une proéminence d'intensité et d'élévation du ton sur chaque mot, lui conférant un rythme qui diffère de celui en français.

Grâce aux activités de sensibilisation proposées au début du dispositif, les apprenantes ont découvert qu'en français la dernière syllabe du groupe rythmique est la plus prolongée en termes de durée. En comparant l'espagnol et le français, on est arrivé à la conclusion que l'accentuation dans les deux langues est différente, ce qui a contribué à un changement de mentalité et par conséquent à une production plus réfléchie. Dans cet extrait nous pouvons en effet constater comment l'apprenante intègre la plupart des principes travaillés en classe tels que le découpage en groupes rythmiques, l'utilisation de l'intonation pour les délimiter chacun de l'autre, la prononciation en groupes souffles et l'allongement de la dernière syllabe prononcée.



Syllabe	Durée
É	0.201
Cou	0.194
Tez	0.112
Moi	0.248
Bien	0.359

Syllabe	Durée
Je	0.173
Vais	0.186
Vous	0.219
Ra	0.235
Con	0.162
Ter	0.186
Une	0.214
His	0.197
toire	0.359

Figure 14. Durée en secondes et allongement de la dernière syllabe prononcée

6. Considérations finales

J'aborderai dans cette partie quelques spécificités qui me semblent pertinentes pour l'analyse. Je présenterai d'abord les aspects pédagogiques de l'intervention tels que les interactions en classe, l'évaluation, les ressources employées, etc. Je citerai ensuite quelques aspects méthodologiques de la recherche, voire les difficultés rencontrées au fur et à mesure de l'intervention et pendant l'analyse des données. J'ai finalement suscité une réflexion autour des impressions globales des participantes par rapport à la mise en place du dispositif.

En ce qui concerne les interactions en classe, il est important de remarquer que, pendant la constitution du groupe de travail, on a établi un contrat didactique entre l'enseignant et les apprenantes. Cela veut dire qu'avant la mise en place du dispositif, on a accordé les aspects méthodologiques des séances en plaçant la phonétique comme le centre des activités. Les apprenantes ont été en effet prévenues que ni la grammaire ni le lexique seraient travaillés en classe – comme on le fait traditionnellement dans les cours de langue. Le sujet du dispositif correspondait effectivement aux attentes des participantes, car elles voulaient améliorer leur prononciation en français.

On a accordé également une évaluation formative sans notation, car le but de la recherche reposait sur l'échange d'informations entre les apprenantes et l'enseignant afin de faire une caractérisation de leur production orale. Voilà pourquoi j'ai employé un test d'entrée pour faire une évaluation diagnostique à propos de l'état des participantes en termes de production orale, ainsi qu'un test de sortie à la fin des séances pour évaluer les connaissances acquises ; cela dans le but de constater l'évolution et le développement des habiletés langagières des apprenantes en ce qui concerne la production orale, notamment la prosodie en langue français étrangère.

Cette approche évaluative – qui se réalise au fur et à mesure de l'enseignement – permettait en outre d'ajuster l'enseignement en fonction des besoins des apprenantes. Elle facilitait aussi l'identification de leurs difficultés et leurs points forts afin accélérer ou de ralentir le rythme d'enseignement. Grâce à l'évaluation formative on était en mesure de vérifier leurs progrès tout au long des séances dispensées et pas seulement à la fin de l'apprentissage. J'ai opté en effet pour une évaluation qualitative pour garder une cohérence avec l'approche méthodologique choisie pour l'analyse des données collectées, lesquelles portaient plus précisément sur des informations d'ordre qualitatif.

Je me suis par ailleurs intéressé à la relation enseignant – apprenant lors des interactions en classe. En ce qui concerne les apprenantes, j'ai conçu la séquence didactique de manière qu'elles assument un rôle actif dans leur apprentissage. Elles sont en effet les auteures principales dans les interactions en participant activement aux activités proposées, en posant des questions sur les contenus travaillés et en partageant leurs connaissances préalables afin de construire collectivement la connaissance. Dans ce cadre-là, j'ai conçu les apprenantes comme des individus qui réfléchissent autour des thématiques travaillées. Voilà pourquoi j'essayais d'employer une démarche mixte (déductive-inductive) dans l'enseignement pour qu'elles découvrent par elles-mêmes les principes étudiés en classe.

Pour faciliter la prise d'initiative de la part des apprenantes au cours de l'apprentissage, j'assumais différents rôles en tant qu'enseignant : le rôle d'animateur pendant les activités était fondamental pour favoriser une attitude plus active et moins réceptive chez les participantes, par exemple. Pour stimuler la prise de la parole, parfois il était nécessaire de créer une ambiance sécurisante pour favoriser la participation en classe, c'est pour cela que je m'impliquais dans les activités afin de me placer au même niveau des apprenantes. C'est ainsi que je devenais également un guide au cours des activités, en aidant les apprenantes à exprimer leurs idées, en illustrant les consignes pour les activités et en dirigeant les actions de la classe vers les objectifs d'apprentissage proposés préalablement.

J'assumais de même un rôle en tant que facilitateur lorsque les participantes rencontraient des difficultés pour comprendre les consignes ou les explications. Leurs expériences et leurs vécus constituaient en effet un élément important sur lequel je m'appuyais pour faciliter la compréhension. On peut remarquer également le statut en tant qu'évaluateur dans lequel je réaffirmais ma posture d'expert sur le domaine, en faisant les remédiations nécessaires et en répondant aux questions posées par les apprenantes. Même si la plupart du temps les interactions en classe étaient asymétriques (une situation dans laquelle il y a un locuteur expert et un autre moins performant sur un domaine spécifique), ils se présentaient des situations de déritualisation dans lesquelles les rôles des participantes s'inversaient. Je peux citer un moment donné au cours des séances dans lequel une des participantes a assumé le rôle d'experte en corrigeant une faute d'orthographe sur un mot qui était écrit au tableau, par exemple.

La conception des ressources employés a par ailleurs constitué un défi en raison de la difficulté pour trouver du matériel didactique articulant des aspects phonétiques et non verbaux. Voilà pourquoi je me suis appuyé sur les sketches de Régine Llorca, phonéticienne experte sur le domaine de la relation du corps et la voix, qui a intégré dans ses travaux le théâtre et la dance comme un moyen pour enseigner la prosodie en FLE. En général ce type de matériel a été bien reçu par les apprenantes, elles ont apprécié le fait d'utiliser du matériel audiovisuel d'autant plus que cela permettait d'illustrer plus facilement l'influence du corps et du non verbal sur la construction du discours oral.

Il est important également de remarquer l'aspect motivationnel résultant du travail avec la prosodie. Les participantes ont bien apprécié le sujet de l'atelier même s'il s'agissait d'une thématique inconnue et parfois difficile à comprendre. Elles ont appris grâce au dispositif l'importance de la prosodie dans la communication et comment elle peut être une source d'inspiration pour participer dans des situations de communication. Une apprenante a déclaré lors des entretiens : « Juste par exemple le fait de dire bonjour avec une intonation à la "française" change complétement la façon dans laquelle les autres personnes te regardent […] et le fait de connaître l'importance de l'intonation et tout ça facilite énormément la communication ».

En ce qui concerne les difficultés lors de la conception et la mise en place du projet, je peux évoquer le fait qu'a priori le dispositif était destiné à des apprenants débutants. J'ai a dû cependant restructurer la séquence didactique étant donné le manque d'un public hispanophone débutant. J'ai dû également faire face aux contraintes logistiques telles que la disponibilité très limitée des participantes, ce qui donnait la possibilité de se rencontrer une ou deux fois par semaine. Cela affectait d'une certaine manière la progression, c'est pour cela qu'il était nécessaire de faire des rappels au début de chaque séance sur les contenus travaillés dans les séances précédentes pour les consolider.

Le temps dédié à l'intervention était de même limité (6 séances), les participantes ont déclaré en effet qu'il aurait été intéressant d'approfondir sur les contenus pour les assimiler plus rapidement, car d'après elles, c'était beaucoup d'information pour si peu de temps. Même si elles comprenaient les principes travaillés en classe, elles ont affirmé que c'était difficile d'intégrer systématiquement tout ce qu'elles avaient appris lors d'une conversation spontanée. Néanmoins, une intervention plus longue aurait exigé d'une part plus du temps pour la préparation des cours, et d'autre part aurait rendu l'analyse des données plus complexe.

Conclusions

Ce travail de recherche avait pour objectif de déterminer l'influence d'un dispositif d'enseignement de la prosodie en FLE sur des apprenants hispanophones, en tenant compte d'une perspective globale de la multimodalité. J'ai constitué d'abord un cadrage théorique à partir de trois axes : la prosodie dans l'enseignement des langues, une comparaison entre les systèmes phonétiques de l'espagnol et du français, et une exploration de la relation entre le corps et la voix et tout ce qui concerne l'approche multimodale.

Ce cadrage théorique m'a en effet permis d'approfondir ma réflexion sur la prosodie en tant que domaine et de mettre en valeur son importance pour l'enseignement des langues. En comparant en outre les systèmes prosodiques du français et de l'espagnol, j'ai réussi à identifier à quel niveau se produisent les transferts linguistiques des apprenants hispanophones en français langue étrangère ; ce qui m'a permis de cibler les activités proposées dans le dispositif d'enseignement. Par la suite, il était nécessaire de trouver un moyen pour faciliter l'enseignement de la prosodie. J'ai opté donc pour une approche multimodale afin d'exploiter l'influence du corps et du non verbal dans la communication à l'oral.

J'ai caractérisé ensuite le public choisi pour cette étude dans le cadre de la méthodologie de recherche pour ce travail. Pour ce faire, je me suis appuyé sur les tests d'entrée et de sortie afin d'avoir une impression globale par rapport à la production orale des participantes. Une des limitations de cette caractérisation porte sur le fait qu'elle est basée sur un corpus d'énoncés hors contexte suscités par l'enseignant. Il aurait été plus intéressant de recueillir un corpus basé sur la production spontanée des apprenantes dans un contexte communicationnel ; cependant cela aurait en même temps prolongé l'analyse et complexifié le choix d'extraits à examiner.

J'ai réalisé ensuite la conception de la séquence didactique pour l'intervention, en tenant compte des fondements théoriques qui ont constitué la base pour les activités, ainsi que les spécificités du public choisi. En ce qui concerne l'analyse des résultats, j'ai employé une triangulation des données à partir de trois sources : l'observation sur le terrain, les entretiens semi-directifs soumis aux participantes et l'analyse acoustique de leurs voix lors des d'entre et de sortie lors de la mise en place du dispositif d'enseignement.

À la suite de l'analyse, on peut dire en matière d'aspects didactiques que le travail avec la phonétique en cours de langue implique nécessairement une articulation entre la dimension segmentale et suprasegmentale de la langue cible. J'ai pu constater cela au cours de l'intervention : je me suis en effet rendu compte que les participantes évoquaient souvent des aspects segmentaux en posant des questions sur l'articulation des phonèmes, par exemple. Chaque thématique travaillée en cours évoquait un aspect segmental, notamment dans les exercices de perception dans lesquels on travaillait sur les paires minimales et sur la distinction des phonèmes qui n'existent pas en espagnol.

Comme nous l'avons observé dans l'analyse des données, au début les apprenantes manifestaient une certaine réticence par rapport aux activités proposées à cause des diverses raisons (la nouveauté du sujet, l'insécurité linguistique, le travail avec le corps, et la sensation d'artificialité au moment d'intégrer les indices prosodiques dans leur production orale). C'est pour cela que la création d'une ambiance sécurisante était fondamentale pour le développement des activités. Dédramatiser l'erreur et mettre en confiance l'apprenant s'avère donc primordial pour l'enseignant au moment d'aborder l'enseignement de la prosodie en classe, sujet parfois méconnue par les apprenantes et dont l'approche choisie exige une acclimatation aux habitudes d'apprentissage des participantes.

En ce qui concerne l'approche adoptée pour l'enseignement de la prosodie (la perspective multimodale), on peut dire qu'en travaillant la relation entre le corps et la voix, il est plus facile pour les apprenantes de ressentir les indices prosodiques de la langue cible. Le travail avec le non verbal leur a permis en outre de prendre conscience de leurs corps et de son rôle dans la communication. Grâce à cette approche on a en effet considéré le corps dans sa globalité comme un moyen pour apprendre la prosodie, instrument qui représente la dimension physique de la parole par le biais des mouvements et des gestes. Toute parole repose sur les mouvements de l'ensemble du corps ; et le fait de comprendre ce principe permet, à mes yeux, de reconnaître plus facilement les traits suprasegmentaux de la langue cible.

Le travail sur la perception ainsi que la création des horizons d'attente ont d'ailleurs constitué une partie fondamentale pour ce travail de recherche. Comme nous l'avons observé dans le cadrage théorique, l'apprenant d'une langue étrangère se retrouve en situation de « surdité phonologique » qui l'empêche d'identifier certains sons de la lange cible, d'autant plus qu'ils ne font pas partie du crible phonologie sa langue maternelle. Voilà pourquoi la création d'un paysage sonore s'avère, à mon avis, indispensable pour

faciliter la perception des sons et des paramètres acoustiques de la langue cible. Il serait en effet intéressant d'approfondir sur ce sujet afin de mieux comprendre les processus cognitifs qui interviennent lors du décodage des sons. Cela pourrait aider à comprendre pourquoi les apprenants rencontrent des difficultés pour comprendre le langage oral, surtout au début de l'apprentissage.

Enfin ce travail m'a permis de mobiliser toutes les notions apprises au cours du master pour les appliquer dans une situation réelle d'enseignement. Cela constitue donc une expérience de plus pour ma formation en tant que chercheur et en tant qu'enseignant de FLE. Grâce à cette recherche j'ai appris que, bien qu'il ne soit pas nécessaire de connaître le fonctionnement de langue maternelle des apprenants, cela peut constituer un atout pour comprendre leurs difficultés pour ainsi trouver les stratégies pertinentes afin de faciliter l'apprentissage.

Cette étude m'a d'ailleurs apporté des informations complémentaires par rapport à la prosodie, domaine dont je ne connaissais que les bases. C'est ainsi que maintenant j'ai découvert l'importance de ce sujet pour l'apprentissage de l'oral en langue étrangère. Travailler la prosodie peut contribuer à rendre le discours oral des apprenants intelligible, améliorer leurs habiletés communicatives, et leur faire prendre conscience des écarts existants entre la langue maternelle et la langue cible. L'objectif de ce travail est en effet de revendiquer la place de la prosodie dans l'enseignement de langues, domaine souvent négligé dans les manuels et dans les pratiques professionnelles. Mon propos est également d'encourager les enseignants qui ont lu ce travail de recherche à se lancer à la découverte d'un sujet aussi fascinant que celui-ci, et qui peut en même temps apporter énormément à l'apprentissage du français langue étrangère.

Bibliographie

Accattoli, M. (2017). Phonologie de l'espagnol. SFL, Université Paris 8. [en ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01535995 (consulté le 11 avril, 2019)

Alazard, C., Astésano, C., Billières, B., Espesser, R. (2009). Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Etrangère. Les Actes de la conférence Interface Discours & Prosodie (IDP)

Baqué, L. (2016). La prononciation des apprenants de FLE et la prosodie. In Detey, S., Racine, L., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. (dir) Prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant. Paris, CLE international. p. 251-256.

Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. In Renard, R. (dir) Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2 : la phonétique verbo-tonale. De Boeck Supérieur. Pédagogies en développement. p. 35-70.

Billières, M., Alazard, C., Astesano, C., Nocaudie, O. (2013). Phonétique corrective en FLE Méthode verbo-tonale. [en ligne] http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq01P0201.html (consulté le 28 mars 2019)

Borrell, A. et Salsignac, J. (2002). Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE). In Renard, R. (dir) Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2 : la phonétique verbo-tonale. De Boeck Supérieur. Pédagogies en développement, p.163 – 182.

Cadet, L. (2014). Corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation. In Tellier, M. et Cadet, L. (dir) Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique. Paris, Éditions Maison des Langues. p.189-206.

Colletta, J. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition. Sprimont : Pierre Mardaga Editeur.

Colletta, J. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ?. In Cicurel, F. et Bigot, V. (dir) Les interactions en classe de langue. Le Français dans le monde – Recherches et applications n° spécial. Paris, Clé international. p. 32 – 41.

Detey, S., Racine, L., Kawaguchi J., Eychenne, J. (2016). Prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant. Paris, Clé international.

Detey, S. et Racine, I. (2016). L'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère : le cas du français. In Detey, S., Racine, L., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. (dir) Prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant. Paris, CLE international, p. 84-96.

Dodane, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?. In Guimbretière, E. (dir) Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat. Rouen, Publications de l'Université de Rouen, p. 229 -248.

Dufeu, B. (2016). Vers une approche holistique de la prononciation. In Haidar, L. et Llorca, R. (dir) L'oral par tous les sens. De la phonétique corrective à la didactique de la

parole. Le Français dans le monde -Recherches et applications- n°60. Paris, Clé international. p. 58 – 67.

Galligani, E., & Bruley C. (2015). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE. In Mélanges CRAPEL, n° 35, *Tenir compte des langues premières dans l'enseignement / apprentissage des langues*, Université de Neuchâtel, Suisse.

Guimbretière, E. (1994). Phonétique et enseignement de l'oral. Éditions Didier, Paris.

Guimbretière, E. (2000). Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

Lhote, E. (1995). Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre. Hachette, Paris.

Lhote, E., Barry, A., Tivane, A. (2000). Acquisition et apprentissage de la prosodie. Une double approche vocale et discursive. In Guimbretière, E. (dir) Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, p. 20-44.

Llorca, R. (1992). Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère. In *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 102, P. 45-68.

Llorca, R., (1995). Le rapport geste / parole sous l'angle rythmique : application à une pédagogie gestuelle de la prosodie du Français Langue Etrangère. Colloque *Verbal, Non Verbal : frères jumeaux de la parole* CLA Besançon / ANEFLE. p. 29-43

Llorca, R., (2001). Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. Colloque *Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes ?,* Saint-Etienne. p. 141 – 150.

Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures: changer les pratiques et pratiquer le changement, In Molinie, M. (Ed.) Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales-Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe –Asie), Cergy-Pontoise: CRTF, p. 15-24.

Martínez, E. & Fernández, A. (2007). Manual de fonética española : Articulaciones y sonidos del español. Barcelona, Ariel lingüística

Mcneill D. (1992). Hand and mind. What gestures reveal about thought, The University of Chicago Press, Chicago.

Omnès, R. (1995). Phonétique, phonologie, orthographe et prononciation de l'espagnol. Éditions Nathan, Paris.

Pagel, D., Madeleni, É., Wioland, F. (2012). Le rythme du français parlé. Paris, Hachette.

Shochi, T. et Rlliard, A. (2016). La prononciation des apprenants de FLE et la multimodalité expressive. In Detey, S., Racine, L., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. (dir) Prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant. Paris, Clé international, p. 257-263.

Tellier, M., et Cadet, L. (2014) Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique. Paris, Éditions Maison des Langues.

Sitographie

Berdoulat, H., Palusci, S., Fesquet, L. (2019) *Fonetix : site dédié à la correction phonétique du français* [En ligne] https://www.fonetix.fr/ (Consulté l7 mai 2019)

Fesquet, L. (2019) *Imiter la prononciation française dans sa langue maternelle.* [En ligne] https://www.fonetix.fr/lecon-zero/ (Consulté le 29 mai 2019)

How to French #1 : "Ohlala" https://www.youtube.com/watch?v=qF5LSESCL_c (Consulté le 8 juin 2019)

L'accent français en espagnol : nous ne sommes pas nuls ! https://www.youtube.com/watch?v=BsfAhxYsaAc&t=230s (Consulté le 1 juin 2019)

Llorca, R. (2010). *Voix, Mouvement, Accentuation.* [En ligne] https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=LYvmGyBuhjs&feature=youtu.be (Consulté le 22 avril 2019).

Llorca, R. (2008). *Du geste à la parole* [En ligne] http://www.francparler-oif.org/images/stories/articles/llorca2008.htm#q3 (Consulté le 20 mai 2019)

Les Inconnus : les grévistes https://www.youtube.com/watch?v=a1dRPmFMQZc (Consulté le 2 juin 2019)

Llorca, R. (2010). *Le thermomètre* https://www.youtube.com/watch?v=TGHlra7d6Hk (Consulté le 5 juin 2019)

Llorca, R. (2018). *Intonation sur "Alors"* [En ligne] https://www.youtube.com/watch?v=9eEvD0XfHQ8 (Consulté le 7 juin 2019)

Llorca, R. (2010). *Monsieur Durand* [En ligne] https://www.youtube.com/watch?v=y9f179fcZQM (Consulté le 7 juin 2019)

Moreno, A., Toledano, D., Curto, N., et Torre, R. (2006), Inventario de frecuencias fonémicas y silábicas del castellano espontáneo y escrito. Colloque *IV jornadas en Tecnología del habla*. Universidad de Zaragosa, Zaragose. [en ligne] https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/663749/inventario_moreno_JTH_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Consulté le 10 juin 2019)

Mijon P. (2011) *Quelques activités de sensibilisation à la prosodie.* [En ligne] http://www.fle-philippemijon.com/materiel-didactique/quelques-activites-de_sensibilisation-a-la-prosodie-en-fle-2/ (Consulté le 7 juin 2019)

Un gars et une fille se soupçonnent https://youtu.be/aO-36xKbLY0?t=70 (Consulté le 2 juin 2019)

Une colombienne qui parle français. [En ligne] https://www.youtube.com/watch?v=X7sfvBpSn7g (Consulté le 29 mai 2019)

Table des illustrations

Figure 1. Structures syllabiques en français et en espagnol 26

Figure 2. Fréquence des structures syllabiques toutes positions confondues..... 26

Figure 3 Types d'intonation en français 29

Figure 4. Les usages de la gestualité et leurs relations (Colletta, 2004 : 153) 35

Figure 5. Énoncé assertif avec intonation montante..... 59

Figure 6. Phrase interrogative 60

Figure 7. Énoncé à plusieurs groupes rythmiques..... 61

Figure 8. Énoncé exclamatif découpé en syllabes..... 62

Figure 9. Durée en millisecondes de chaque syllabe..... 62

Figure 10. Énoncé assertif à intonation descendante 70

Figure 11. Fonction syntaxique de l'intonation 71

Figure 12. Énoncé prononcé avec un seul groupe souffle..... 72

Figure 13. Constitution des groupes rythmiques..... 72

Figure 14. Durée en millisecondes et allongement de la dernière syllabe prononcée..... 73

Annexe 1

	1	2	3	4	5	6	7	8
Admiration								
Colère								
Déception								
Doute								
Surprise								

Annexe 2

	Séquence 1/1	Séquence 1/2	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4	Séquence 5
Douleur						
Attirant						
Perplexité						
Drôle						
Colère						
Erotique						
Bizarre						
Surprise						

Annexe 3

	Ennui	Réflexion	Désagrément	Demander	Curiosité	Prendre la parole
1						
2						
3						
4						
5						
6						

Annexe 4

— Pourquoi sommes-nous la marque du pluriel ? demande un jour un petit S à son grand-père.

— Oh, c'est une longue histoire, répond le grand-père. Il y a longtemps, seule la lettre X pouvait indiquer le pluriel. X est une croix, comme le signe de la multiplication, c'est pourquoi on l'avait choisie. Mais des X, il n'y en a pas beaucoup… Au Scrabble, c'est une lettre rare ! Cela posait des problèmes, car vois-tu mon pt'i, le pluriel c'est très important pour les humains.

— Bien sûr papi. Mais alors, comment sommes-nous devenus la marque du pluriel ?

— Un jour X est venu me voir. Il était très fatigué. Il a dit :

— S, mon ami. Peux-tu m'aider ? J'ai trop de travail avec le pluriel. Nous ne sommes pas assez nombreux.

— Comment faire ? j'ai demandé.

— Prends ma place pour le pluriel. Toi tu es rapide, tu glisses comme un serpent et puis vous êtes une grande famille, vous les S.

— Je vais en parler à mes frères. Je te donne notre réponse demain. Bon courage X.

— Merci S. Je compte sur toi.

— Et alors ? demande le petit S à son grand-père. Qu'est-ce que tu as fait ?

— J'ai réuni tous les S et je leur ai dit :

— Chers frères, X a besoin de nous. Aidons-le à marquer le pluriel. Vive le pluriel, vive les S !

— Ils ont accepté ?

— Bien sûr. Dans la famille nous sommes fiers d'être des S.

— Nous ne sommes pas les seuls à marquer le pluriel, remarque le petit S.

— C'est vrai, répond le grand-père. Il y a les exceptions. Pfff ! Je déteste les exceptions. Elles nous compliquent la vie !!!

Table des matières

Sommaire 5
Introduction 6
Partie 1 - Cadrage théorique 11
CHAPITRE 1. LA PROSODIE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES 12
1. INTRODUCTION A LA PROSODIE 12
2. APPRENTISSAGE DE LA PROSODIE 13
3. ENSEIGNER LA PROSODIE : POURQUOI FAIRE ? 14
4. PROSODIE ET COMPREHENSION DE L'ORAL 15
5. DIFFICULTES LIEES A L'APPRENTISSAGE DE LA PROSODIE EN LANGUE ETRANGERE 16
6. LES TRANSFERTS LINGUISTIQUES 19
7. QUELQUES PISTES POUR TRAVAILLER LA PROSODIE EN CLASSE 21
CHAPITRE 2. APPROCHE COMPAREE DE LA PROSODIE DU FRANÇAIS ET DE L'ESPAGNOL 25
1. PHONETIQUE EN FRANÇAIS ET EN ESPAGNOL : LE CAS DES VOYELLES ET DES CONSONNES .. 25
2. STRUCTURES SYLLABIQUES DU FRANÇAIS ET DE L'ESPAGNOL 25
3. L'ACCENT ET LE RYTHME EN ESPAGNOL ET EN FRANÇAIS 27
4. L'INTONATION EN ESPAGNOL ET EN FRANÇAIS 28
CHAPITRE 3. LA VOIX ET LE CORPS 31
1. LA GESTUALITE DE LA PAROLE 31
2. PROSODIE ET GESTUALITE 32
3. INTRODUCTION A LA MULTIMODALITE 33
4. MULTIMODALITE ET NON VERBAL 34
5. LES GESTES COMMUNICATIFS 35
6. MULTIMODALITE EN CLASSE DE LANGUE 36
Partie 2 - Méthodologie de travail 38
CHAPITRE 4. LE PUBLIC 39
CHAPITRE 5. DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE LA PROSODIE EN FLE 40
PHASE 1 PERCEPTION 40
LEÇON ZERO : PARLER COMME UN FRANÇAIS 41
LEÇON 1 : LA SYLLABE ET LE GROUPE RYTHMIQUE 42
LEÇON 2 : APPRENDRE A ECOUTER « A LA FRANÇAISE » 44
PHASE 2 : COMPREHENSION 46
LEÇON 3 : « LA VOIX SE VOIT » 46
LEÇON 4 : DE QUEL DROIT TU ME PARLES SUR CE TON ? 48
LEÇON 5 : DIS-MOI QUEL TON TU EMPLOIES ET JE TE DIRAIS QUI TU ES 50
PHASE 3 : PRODUCTION 52
LEÇON 6 : LA REVENDICATION DE LA PROSODIE ! 53
CHAPITRE 6 : APPROCHE METHODOLOGIQUE POUR LA RECHERCHE 55
Partie 3 - Analyse des données 58
CHAPITRE 7 : ÉTAT PRELIMINAIRE DES PARTICIPANTES 59
CHAPITRE 8 : RESULTATS 63
1. IMPRESSIONS GENERALES DU DISPOSITIF 63
2. COMPREHENSION ET PERCEPTION 65
3. EN PRODUCTION 67
4. LE NON VERBAL ET L'APPROCHE MULTIMODALE 69
5. TEST DE SORTIE 70
6. CONSIDERATIONS FINALES 74
CONCLUSIONS 77
Bibliographie 80
Sitographie 82
Table des illustrations 83
Table des matières 86

MOTS-CLÉS : Prosodie, Multimodalité, Transfert linguistique, Enseignement de l'oral, Communication non verbale

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'enseignement de la prosodie en Français Langue Étrangère en tenant compte des fondements de l'approche multimodale (Colletta, 2004), qui a pour objet d'étude la relation entre la langue et le corps. L'objectif est donc de comprendre le processus d'apprentissage de la prosodie, ses enjeux didactiques et son importance dans l'enseignement de l'oral, tout en analysant l'influence d'un dispositif d'enseignement de la prosodie à la lumière de l'approche multimodale. La démarche de recherche adoptée est la recherche-action, étant donnée qu'on a réalisé une intervention auprès d'un public hispanophone afin de tester le dispositif d'enseignement conçu. L'analyse qualitative des données a été effectuée à partir de la triangulation de données ; trois sources ont été employées pendant la collecte de l'information : L'observation participante, les entretiens semi directifs soumis aux participantes et l'analyse acoustique de leurs voix avant et après la mise en place du dispositif d'enseignement.

KEYWORDS : Prosody, Multimodal language, Language Transfert, Oral language teaching, Non verbal communication

ABSTRACT

This research focuses on prosody teaching in French as a foreign language, taking into account the founding principles of multimodal language theory (Colletta, 2004), which purpose is to study the relationship between language and body. The aim of this work is to understand prosody's learning process, its didactic implications and the importance of this domain in oral language teaching. In order to do this, we analyzed the influence of a workshop based on a global perspective of multimodal approach within a group of spanish speakers that learn french. The research method used in this work was the Action Research approach, which lead us to an interaction with the individuals during the application of the workshop. The results of the analysis are presented in terms of a triangulation of data based on a set of three instruments used for data collection: participant observation, semi-structured interviews and an acoustic analysis of participant's voices.