



HAL
open science

L'approche kinesthésique dans l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique : propositions d'activités de remédiation phonologique et prosodique en FLE, pour un groupe d'adultes débutants (A1-A2)

Camille Champoiral

► To cite this version:

Camille Champoiral. L'approche kinesthésique dans l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique : propositions d'activités de remédiation phonologique et prosodique en FLE, pour un groupe d'adultes débutants (A1-A2). Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03196849

HAL Id: dumas-03196849

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03196849v1>

Submitted on 13 Apr 2021

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.

VOLUME 1 - Mémoire

**L'approche kinesthésique dans l'enseignement et
l'apprentissage de la phonétique.**

**Propositions d'activités de remédiation phonologique et
prosodique en FLE, pour un groupe d'adultes débutants
(A1-A2)**

Camille CHAMPOIRAL

N° étudiant : 11619409

Sous la direction de : Mme Christelle BERGER

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Mémoire à orientation professionnelle

Master 2 : Didactique des langues FOAD -30 ECTS

Année Scolaire : 2019/2020

REMERCIEMENTS

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de mémoire, Christelle Berger, qui n'a cessé de m'encourager et aidée à croire en moi tout au long de mes réflexions.

La rédaction de ce mémoire n'aurait pas non plus été possible sans le soutien moral et financier de ma famille et de mes amis. Merci à mes grands-parents de m'avoir prêté leur appartement dans une période de transition difficile. Merci à ma Maman pour l'intérêt qu'elle a porté à mon sujet ainsi que pour nos discussions, réflexions et son amour des sons.

Enfin, je tiens à remercier mon très cher ami Yul(i) qui m'a donné l'opportunité de finaliser la rédaction de mon « papier » dans un cadre bucolique, propice à la concentration et à l'inspiration.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : Camille

NOM : CHAMPOIRAL

DATE : 16.10.2020

Sommaire

Glossaire.....	7
INTRODUCTION.....	8
PARTIE 1 : LE CONTEXTE.....	11
Chapitre 1 – L’organisme d’accueil.....	12
1.1 Situation du FLE à Strasbourg.....	12
1.2 L’institut Stralang.....	14
Chapitre 2 – Mise en place du projet ingénierique et élaboration de la problématique....	21
2.1 La commande initiale.....	21
2.2 Analyse du contexte.....	23
2.3 Problématique.....	25
2.4 Définition du projet de stage.....	26
PARTIE 2 : LE CADRAGE THEORIQUE	31
Chapitre 3 – La prosodie et la phonologie.....	33
3.1 La prosodie, éléments de définition.....	33
3.2 La phonologie, éléments de définition.....	38
3.3 L’Alphabet Phonétique International.....	43
3.4 Objectifs et Progression.....	44
Chapitre 4 – La Méthode Verbo-Tonale.....	46
4.1 La « perception » des langues étrangères.....	47
4.2 Les fondamentaux de la MVT.....	48
4.3 La corporéité dans la MVT.....	51
Chapitre 5 – Le corps en phonétique, « la parole, c’est du mouvement ».....	54
5.1 Le corps de l’apprenant.....	54

5.2 Le corps de l'enseignant.....	57
Chapitre 6 - « Vivre » la langue.....	59
6.1 La relaxation en classe de langue.....	59
6.2 Le théâtre en classe de langue.....	60
PARTIE 3 – LE CADRAGE METHODOLOGIQUE.....	63
Chapitre 7 – Le recueil de données.....	65
7.1 L'obtention des données.....	65
Chapitre 8 – Analyse et interprétation des résultats.....	68
8.1 Analyse.....	68
8.2 Interprétation.....	72
Chapitre 9 – Stratégies didactiques.....	76
9.1 Se détacher de la sémantique.....	76
9.2 Discussions / Feedbacks.....	77
9.3 L'ambiance de la classe.....	78
Chapitre 10 – Choix de conception d'unités didactiques.....	79
10.1 Activité de relaxation.....	79
10.2 Activités de phonologie / prosodie.....	80
CONCLUSION.....	87
Bibliographie.....	88
Sitographie.....	90
Table des illustrations	91
Annexes.....	Volume 2

Glossaire

CAVILAM	Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DELF	Diplôme d'Etudes en Langue Française
FLE	Français Langue Etrangère
FLI	Français Langue d'Intégration
FOS	Français sur Objectif Spécifique
MVT	Méthode Verbo-Tonale
PMG	Posturo-Mimo-Gestuelle
SGAV	Structuro Globale AudioVisuelle
TPR	Total Physical Response

INTRODUCTION

Depuis mon plus jeune âge, j'ai baigné dans un milieu multilingue. Mon grand-père est allemand, et ma grand-mère professeure de français et d'italien. Ils parlent tous les deux très bien le français, l'allemand, l'italien et l'anglais. Lorsque j'étais enfant, j'entendais souvent mes grands-parents passer d'une langue à l'autre en fonction de leurs intentions de parole et j'avais vraiment l'impression de les voir incarner des personnages différents. Il était d'ailleurs amusant de relever que lorsqu'ils étaient en colère, ils se parlaient en allemand et lorsqu'ils se disaient des mots doux, ils se parlaient en italien, le français étant réservé aux échanges fonctionnels.

J'ai donc été tout de suite sensibilisée aux sons étrangers, aux accents, aux intonations et cela a toujours généré en moi une sorte d'excitation, de stimulation, d'attrance.

Cette sensibilité a été développée par plusieurs contextes et j'aimerais raconter ici une anecdote significative de l'importance de la musicalité de la langue : lorsque nous dînions en famille et que j'étais enfant, ma grand-mère s'agaçait de constater que mes cheveux, non attachés, effleuraient quelque peu les aliments présents dans mon assiette. Alors elle disait à mon grand-père : « Tuh dem Kind die **Haa**↑ren hinter die **Ohren**↓ » (Traduction : « Mets les cheveux de cette enfant derrière ses oreilles »). Je me rappelle bien que j'étais incapable de comprendre les mots de cette phrase d'un point de vue grammatical et lexical, mais à force d'entendre la mélodie « **TOUDEMKINT DIHAAAREN** (accentuation montante) **HINTERDI OORHEN** (accentuation descendante) », mon grand-père n'avait plus besoin d'agir, je procédais à l'arrangement de mes cheveux moi-même, et tout le monde pouvait dîner tranquillement.

Sans vouloir introduire une approche behavioriste à travers cet exemple, j'ai compris très jeune que les sons, la musicalité de la langue, le rythme, l'accentuation et l'intonation faisaient partie des éléments piliers d'une langue étrangère.

Aussi, il est indéniable que le métier de ma mère ait joué un grand rôle dans ma sensibilité à la phonétique, puisqu'elle est orthophoniste.

Cet amour des sons et de la prosodie a été encouragé par ma famille depuis toujours et je peux affirmer aujourd'hui que cela fait partie de mon identité.

Ayant suivi une Licence Langue Littérature et Culture Etrangère Anglaise à l'Université de Lorraine, j'ai observé avec plaisir que la phonétique avait une place importante. Nous avons des Unités d'Enseignement dédiées uniquement à la prononciation (aspects segmentaux et

prosodiques). Ce n'est que plus tard, lorsque j'ai commencé mon Master 1 à l'Université de Strasbourg et avec toutes mes recherches qui l'ont accompagnés, que j'ai réalisé que la phonétique était particulièrement mise de côté dans les supports pédagogiques de l'enseignement du FLE.

Voici les raisons majeures qui m'ont amenée à choisir la phonétique comme thème principal de mon mémoire.

J'ai décidé de resserrer ce domaine autour d'une approche kinesthésique car c'est aussi un point de vue que j'aimerais défendre : l'apprentissage d'une langue en tant que processus d'intégration de matière sonore, passe inévitablement par le corps.

Etymologiquement, le préfixe *kin-* signifie « mouvement, mise en action », et *-esthésie* renvoie à la « sensibilité physique »¹.

Si le cerveau, l'intellect, et les aspects cognitifs liés à l'apprentissage d'une langue jouent un rôle très important, je pense qu'on oublie que le premier vecteur est le corps lui-même et particulièrement dans l'enseignement de la phonétique.

Dans un premier temps, le corps est sollicité pour la production et la perception physiologique des sons. Nous disposons d'organes, d'os, de muscles qui nous permettent d'émettre des sons et de les percevoir (ou non !).

Ensuite, le corps entre en jeu par les gestes qui accompagnent et soutiennent un discours.

Effectivement, lorsque nous parlons, nous sommes rarement statiques et, sans en être nécessairement conscients, notre acte de parole est agrémenté de différentes mimiques et gestuelles qui l'enrichissent et l'embellissent.

Enfin, la langue, comme outil d'expression personnelle, sollicite les émotions et engendre des sensations qui passent indéniablement par le corps. La communication appelle un investissement cérébral mais également une disponibilité corporelle.

Un jour, un élève m'a dit : « Quand je quitte le cours de français, je transpire comme si je faisais du sport. »

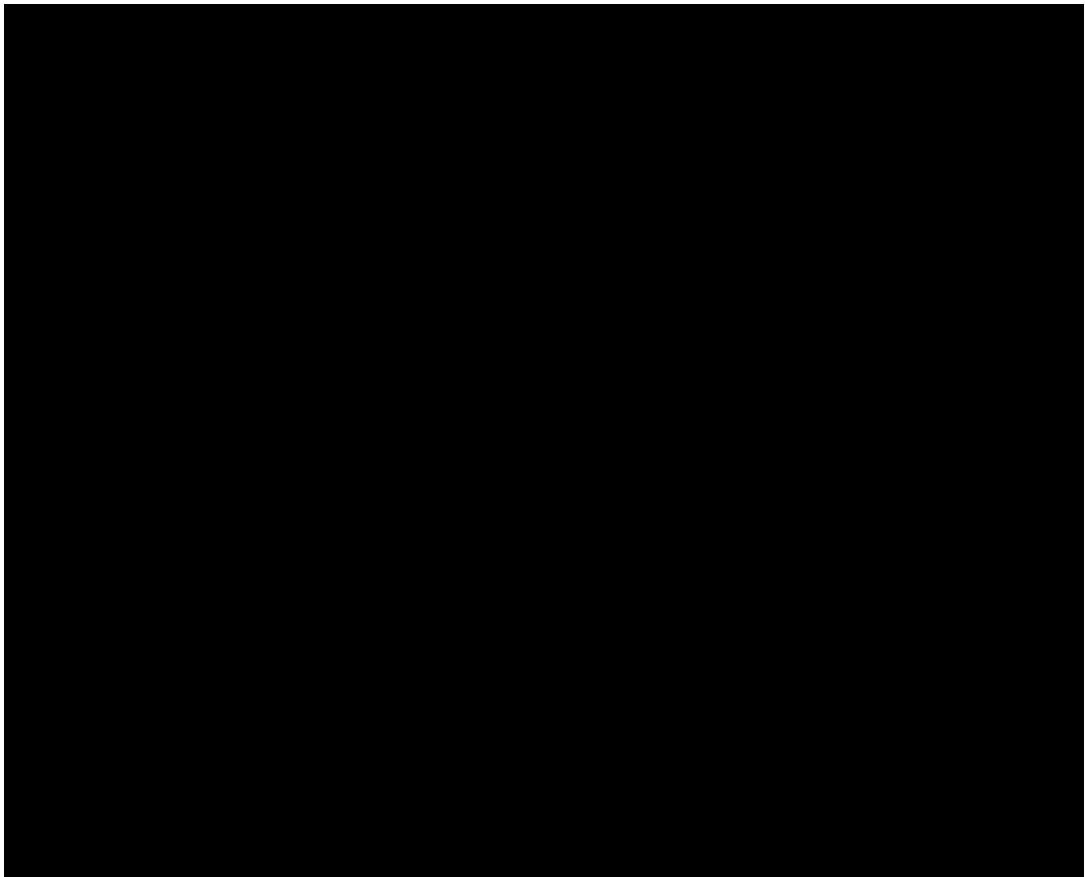
Bien qu'il ne s'agisse que d'un témoignage, cela prouve que l'investissement dans une salle de classe nécessite un engagement du corps comme pour la réalisation d'une performance physique.

Dans un premier temps je présenterai le contexte de stage dans lequel j'ai réalisé mon projet ingénierique et grâce auquel j'ai pu imaginer et aménager les séances liées à mon

¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/kinesth%C3%A9sie>

approche. Ensuite je présenterai les différents concepts théoriques sur lesquels je me suis appuyée pour défendre mon point de vue. Enfin, je présenterai la méthodologie utilisée pour la mise en place de mon dispositif et les unités didactiques qui l'accompagnent.

PARTIE 1:
LE CONTEXTE



Dans cette première partie je présenterai l'organisme de formation qui m'a accueilli et suivi tout au long de mon stage. Ensuite, je présenterai la mise en place de mon projet ingénierique ainsi que l'élaboration de ma problématique.

Chapitre 1 - L'organisme d'accueil

L'institut Stralang est un établissement privé de l'enseignement supérieur déclaré auprès du Rectorat de l'Académie de Strasbourg et de la préfecture du Bas-Rhin. Créé en 2009, il a été labellisé « Qualité FLE » en 2011 et détient toujours ce label. Stralang possède l'accréditation qui autorise l'obtention du statut « étudiant », donnant droit à de nombreux avantages et réductions.

L'institut travaille avec plusieurs ambassades au niveau international notamment avec l'ambassade d'Arabie Saoudite qui envoie de nombreux étudiants chaque année.

L'institut travaille en partenariat avec plusieurs universités françaises et s'engage à en faire la promotion auprès de ses étudiants pour leur orientation.

Stralang fait partie du Groupement FLE, une association à but non lucratif dont les objectifs sont de promouvoir d'une façon générale l'enseignement du FLE, de représenter les membres auprès de toute instance privée ou publique concernée par le FLE et de participer à la mutualisation des pratiques. L'institut Stralang partage ses locaux avec l'entreprise « Straformation », qui est spécialisée dans l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et qui assure également des cours d'anglais, d'allemand et d'arabe.

1.1 Situation du FLE à Strasbourg

Pour comprendre la concurrence du FLE que nous observons à Strasbourg, il faut prendre en considération sa situation géographique et son influence européenne.

1.1.1 Strasbourg, capitale européenne et Eurométropole

La ville de Strasbourg, située à la frontière franco-allemande et délimitée par le Rhin, est un point de rencontre et de circulation entre l'Europe du Nord et l'Europe

méditerranéenne. Cette ville est considérée comme capitale européenne car elle est le siège d'institutions politiques comme le Parlement Européen, le Conseil de l'Europe, la Cour européenne des Droits de l'Homme, le Centre européen de la Jeunesse, etc. Ses actions et son rôle politique européens expliquent une forte présence diplomatique.

De nombreux diplomates, entrepreneurs, conseillers financiers et banquiers viennent à Strasbourg pour développer leurs projets et sont souvent en demande de remise à niveau en français.

De plus, Strasbourg est une ville qui joue un rôle important dans l'immigration. De nombreux migrants venant d'Afrique du Nord et d'Europe (surtout d'Allemagne) viennent s'installer à Strasbourg, ils ont également besoin d'une formation en français dans le but d'établir leur réseau social et professionnel. Les personnes en situation d'exil représentent environ 7,4% de la population alsacienne, selon une étude de l'ORIV d'Alsace (Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville). Il y a donc aussi une forte demande au niveau du Français Langue d'Intégration (FLI).

1.1.2 Strasbourg, ville étudiante internationale

20% des étudiants de l'Université de Strasbourg sont des étudiants étrangers représentant près de 150 nationalités différentes. Le développement international est une des missions majeures de l'Université de Strasbourg. La politique internationale universitaire encourage les mobilités entrantes et sortantes ainsi que les accords de coopération interuniversitaires. L'université de Strasbourg offre un très large choix de formations et certains départements proposent même des cours en anglais. Ces aspects encouragent les étudiants internationaux à venir étudier en à Strasbourg. Bien que les étudiants puissent parfois choisir des Unités d'Enseignement (UE) de français dans leur contrat pédagogique, certains d'entre eux souhaitent aussi prendre des cours de français dans des établissements privés annexes.

C'est aussi le cas des doctorants et chercheurs en exil, accueillis par la Maison Universitaire Internationale de Strasbourg, qui expriment une forte de demande d'apprentissage du FLE.

1.1.3 Le Français Langue Etrangère, une forte concurrence

De par les points évoqués ci-dessus, il est clair que la concurrence du FLE à Strasbourg est forte. De nombreux établissements privés proposent des cours de Français Langue Etrangère (FLE), Français Langue d'Intégration (FLI), Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), etc... adaptés à tout profil.

Les établissements les plus connus sont l'Alliance Française de Strasbourg ainsi que l'Institut International d'Etudes Françaises, se situant sur le campus de l'Université.

En plus de ces acteurs principaux de l'enseignement du FLE à Strasbourg, une dizaine d'autres établissements privés offrent des cours de FLE à des publics différents (enfants, adultes, adolescents) dont Stralang fait partie. Dans le contexte très actif de la demande de FLE, il est important pour chaque école privée de pouvoir se démarquer par son offre de formation ainsi que par son équipe enseignante et sa pédagogie.

1.2 L'Institut Stralang

1.2.1 Situation matérielle et outils pédagogiques

1.2.1.1 Les bâtiments

Le centre administratif de Stralang, où des cours de français sont également dispensés, se trouve à un kilomètre de la frontière franco-allemande. C'est un petit bâtiment sur deux étages comprenant trois salles de classes, le bureau de la Direction ainsi qu'une salle de convivialité pour l'équipe enseignante. Les salles de classe peuvent accueillir une douzaine d'élèves en moyenne.

Stralang possède également une « annexe », située non loin du siège qui comporte quatre salles de classes de plus petite taille, pouvant accueillir entre 8 et 12 étudiants. Cette annexe a été créée suite à une demande grandissante de la part du public international. Cette demande n'a cessé de croître jusqu'à aujourd'hui et il arrive que les classes soient surchargées.

En ce sens, la Direction de Stralang est en train de chercher de nouveaux locaux afin de pouvoir s'agrandir davantage.

1.2.1.2 Les outils pédagogiques

Les salles sont équipées d'un tableau blanc, d'un ordinateur et la plus grande d'entre elles, qui peut accueillir jusqu'à 15 élèves, possède un rétroprojecteur. Des lecteurs de CD audio sont mis à disposition dans le hall d'accueil de l'institut. De nombreux ouvrages et méthodes sont également disponibles à cet endroit. Stralang ne possède pas de laboratoire de langue ni de tableaux blancs interactifs. L'ordinateur, les enceintes et une bonne connexion internet permettent néanmoins d'animer des activités de compréhension orale et audiovisuelle via des documents authentiques (vidéos, podcasts, chansons, etc.). L'écran de l'ordinateur est tourné vers la classe afin que les étudiants puissent suivre le document. Bien que l'image ne soit pas toujours adaptée au format de la classe, la qualité audio des enceintes permet une bonne écoute et un travail de qualité. Dans le bâtiment de l'annexe, des ordinateurs portables sont mis à disposition des enseignants. Il est fréquent d'y rencontrer des problèmes de connexion. Les outils pédagogiques proposés par Stralang, avec leurs forces et leurs faiblesses, m'ont permis d'appréhender le métier de professeur de FLE comme un rôle d'adaptation constante, d'improvisation et de rebondissements. En effet, nous ne pouvons pas toujours tout miser sur les dispositifs technologiques et il faut souvent faire preuve de réactivité et d'inventivité.

1.2.2 Les acteurs

1.2.2.1 L'équipe administrative et pédagogique

L'équipe de l'Institut Stralang est dirigée par le directeur et responsable marketing, qualité et gestion qui assure le développement des partenariats, les déplacements pour établissement de projets de coopération internationale et le développement marketing. L'équipe administrative est composée de trois membres: une co-responsable pédagogique, qui prête main forte à la responsable pédagogique et qui s'occupe de la partie Ressources Humaines de l'entreprise; un assistant de direction qui assure l'accueil des étudiants étrangers, le développement de la partie « communication » de l'institut, ainsi que les commandes de manuels et de fournitures; et la responsable pédagogique qui est également responsable des stages, professeure de FLE de l'Institut et qui s'occupe de la labellisation Qualité FLE.

L'équipe enseignante permanente est constituée de cinq professeures en contrat à durée indéterminée. L'une des enseignantes est employée depuis l'ouverture de Stralang, les quatre autres sont de jeunes professeures en poste depuis un ou deux ans, employées après leur stage de mémoire (Master FLE). Il y a en moyenne trois stagiaires engagés par Stralang pour l'année académique, et formés par la responsable pédagogique.

1.2.2.2 Le public d'apprenants

Stralang accueille environ deux cents étudiants internationaux par an. Il s'agit d'un public adulte ayant différents projets liés à l'apprentissage du français. Une grande majorité des apprenants souhaite acquérir le DELF B2 (Diplôme d'Etude en Langue Française) afin de pouvoir intégrer l'université de Strasbourg.

Les autres apprenants souhaitent améliorer leurs compétences à des fins professionnelles (ouverture d'entreprise, mutations, etc.) ou personnelles (accompagner un conjoint dans une mutation, s'établir en France, etc.). Les graphiques ci-dessous présentent les profils des étudiants de Stralang selon leur pays d'origine, ainsi que leur niveau lors de l'inscription. J'ai réalisé ces graphiques à partir de documents Excel envoyés par la Direction à ma demande.

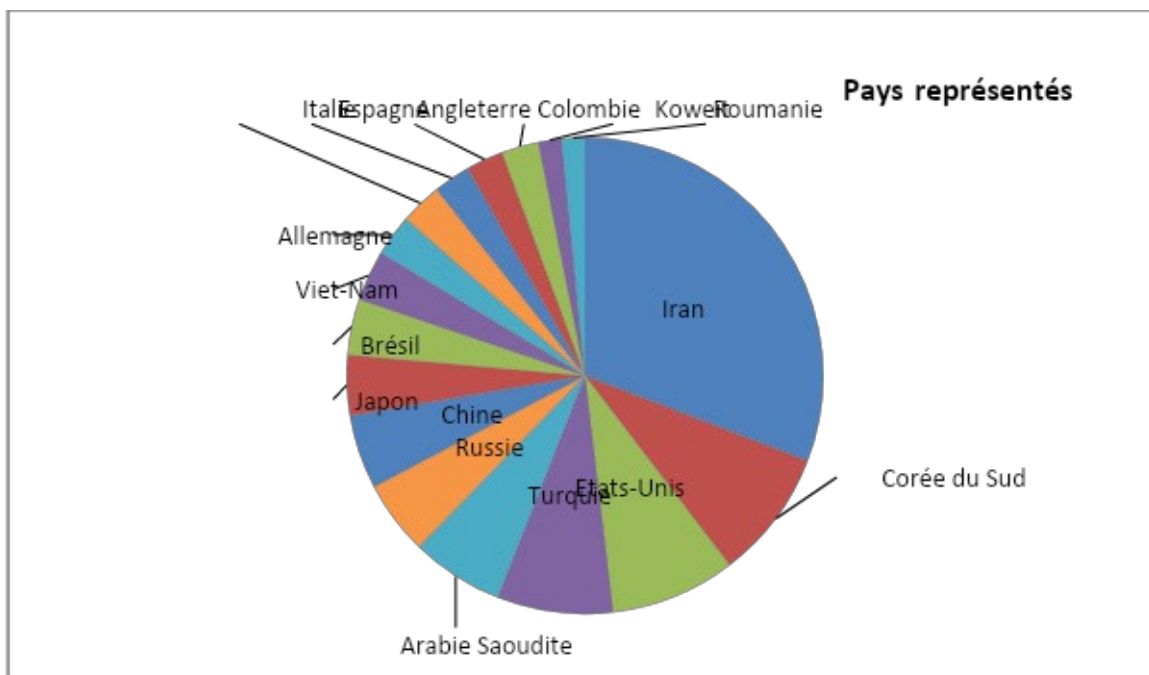


Fig. 1 : Statistiques de la fréquentation de l'Institut Stralang, de Septembre 2018 à Mars 2020 (échantillon de 416 étudiants).

La nationalité la plus représentée est Iranienne avec 23,5% des étudiants. Cela s'explique par les nombreux partenariats que Stralang possède avec les universités iraniennes. Le public asiatique est représenté par la Corée du Sud, le Japon, la Chine et le Viet-Nam pour 21%, le public anglophone représente 11%, les arabophones venant de l'Arabie Saoudite et du Koweït totalisent 8%, etc.

Le graphique suivant présente le niveau des apprenants au moment de leur inscription.

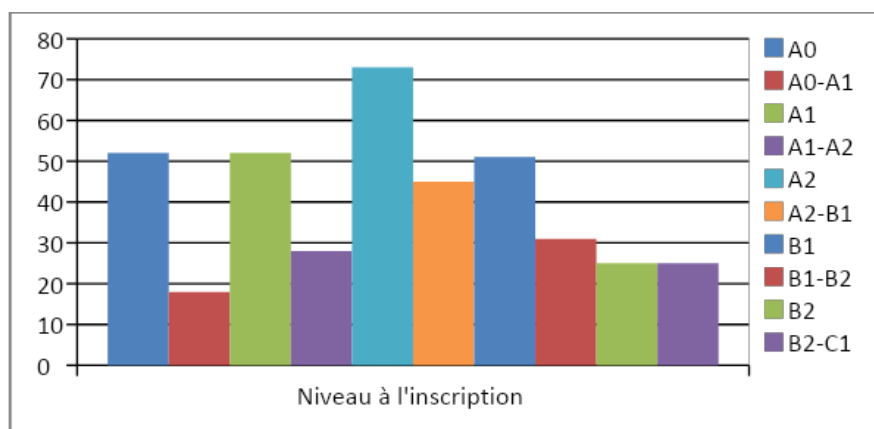


Fig. 2 : Graphique du niveau des apprenants lors de leur inscription

- 16,8 % des étudiants ont un niveau grand débutant (A0/A0-A1);
- 53,6% des étudiants ont un niveau inférieur ou égal au niveau A2;
- 36,5% des étudiants ont un niveau intermédiaire (A2B1/B1/B2);
- 6% des étudiants ont un niveau avancé (B2-C1).

Il est intéressant de noter que plus de la majorité des étudiants s'inscrivant à Stralang possède un niveau débutant. Cela peut encourager les enseignants et les apprenants à aborder dès le début de leur apprentissage les éléments de la phonétique, comme base de la communication.

1.2.3. La formation

1.2.3.1 L'offre de formation

Lorsqu'un étudiant décide de s'inscrire à Stralang, il peut choisir une session (4 semaines) de 80 heures (programme intensif, avec ateliers de conversation/phonétique) ou 60 heures d'enseignement (programme standard, sans ateliers de conversation/phonétique). Les

cours se déroulent soit le matin de 9h à 12h, soit l'après-midi de 14h à 17h. Les ateliers de conversation (les cours de phonétique se déroulent les lundis) ont lieu soit de 12h30 à 13h30, soit de 17h à 18h.

Stralang propose des cours de FLE du niveau A0 au niveau C1 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Tous les objectifs liés aux niveaux du CECRL visent à être atteints rapidement, à travers une approche communicative.

Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) n'y est pas enseigné mais les demandes sont transmises à l'organisme partenaire « Strasformation », spécialisé dans les offres FOS.

Un dispositif de « tutorat » est également mis à disposition gratuitement pour les étudiants ayant choisi le programme « intensif ».

Le professeur en charge du tutorat se tient disponible pour les étudiants souhaitant, sous la forme de cours particuliers, réviser des points de vocabulaire ou de grammaire. Le tutorat ne propose pas de retravailler les éléments de phonétique. Il est nécessaire d'avoir un minimum de trois étudiants pour créer un groupe de langue des programmes intensifs et standards.

Les manuels et méthodes utilisés et imposés par Stralang pour les cours de langue sont :

- Glaud, L., Lannier, M., Loiseau, Y., & Perrard, M. (2015). *Grammaire essentielle du français A1-A2*. Paris, France : Didier.
- Andia, L. A., Crépieux, G., Rimbart, O., Mensdorff-Pouilly, L., Spérandio, C., & Andia, L. A. (2016). *Vocabulaire essentiel du français niveau A1/A2*. Paris, France : Didier.
- Heu, É., Abou-Samra, M., Brunelle, M., & Braud, C. (2016). *Edito Méthode de français niveau A2*. Paris, France : Didier.

1.2.3.2 Le déroulement des sessions

Il n'y a pas de tests de placement lors de l'inscription d'un étudiant. En effet, c'est l'étudiant qui annonce son niveau, celui-ci sera validé ou non par la Direction lors d'un entretien prévu à cet effet.

Au fil des sessions, si le niveau de l'apprenant ne correspond pas au groupe attribué, il peut en changer au début de la session suivante; à condition qu'il se soit inscrit pour plus d'une session et avec l'accord de la responsable pédagogique. Dans certains cas, les étudiants changent de groupe dès la première semaine de formation, à la demande du professeur ou à leur demande. Au début de chaque session, les professeurs distribuent aux étudiants un document de « *desiderata* » sur lequel ils sont invités à lister, de manière non exhaustive, les

points de grammaire et de vocabulaire qu'ils souhaitent travailler en priorité. Sur ce même document, il leur est possible de suggérer des thèmes, des sujets de discussion qu'ils aimeraient développer lors des débats (production orale).

Les points de grammaire et de vocabulaire relatifs à chaque niveau du CECRL sont enseignés chaque jour pendant les deux premières heures de cours à l'aide d'activités de compréhension orale (ou audiovisuelle) ou de compréhension écrite. La dernière heure de cours est dédiée à des activités de production orale en contexte.

L'organisation des différentes compétences au cours de la semaine est réalisée par le professeur qui assure la continuité pédagogique dans une progression logique.

Un point de culture francophone (histoire, géographie, art, littérature, fêtes nationales, etc.) est abordé chaque semaine. De plus, une sortie culturelle (musée, cinéma, théâtre, visite guidée, etc.) est proposée une fois par mois.

À la fin de chaque session, les enseignants proposent et créent un bilan mensuel reprenant tous les points de grammaire, de vocabulaire, et de culture abordés durant le mois de cours. Il y a aussi un exercice de compréhension orale, de compréhension écrite ainsi qu'une expression écrite. Ce bilan n'est pas obligatoire mais il permet aux étudiants de se situer et d'évaluer leurs connaissances et progression. Dans certains cas, les étudiants ne souhaitent pas y participer bien qu'ils y soient vivement encouragés.

1.2.3.3 La place de la phonétique dans l'offre de formation

Dans le programme intensif (80 heures par mois), 20 heures sont dédiées aux ateliers de conversation. Ces ateliers ont pour but d'encourager les étudiants à s'exprimer en langue française et à améliorer leur compétence communicative. Dans cet esprit d'amélioration de la communication, des activités de phonétique sont prévues, une fois par semaine, pendant une heure (soit 4 heures par mois au total). L'enseignement de la phonétique à Stralang représente 5% de l'enseignement général.

Les professeurs de Stralang utilisent principalement le manuel publié par Dominique Abry et Marie-Laure Chalaron aux éditions Hachette, intitulé *500 exercices de phonétique*, pour chaque niveau. Les séances de phonétique s'appuient essentiellement sur la répétition de syntagmes en grand groupe et sur la correction articulatoire individuelle, hors contexte. Des exercices de discrimination auditive sont proposés et corrigés immédiatement. Les activités liées aux éléments supra-segmentaux de la phonétique n'existent pas à Stralang.

L'analyse du contexte de stage résultant de la phase d'observation initiale m'a permis de mettre en lumière des éléments importants pour la mise en place de mon projet ingénierique ainsi que pour l'élaboration de ma problématique. C'est à partir de ces critères que j'ai pu associer à la commande initiale de l'organisme mes convictions et tendances personnelles.

Chapitre 2 – Mise en place du projet ingénierique et élaboration de la problématique

Ce chapitre a pour but de présenter la commande initiale ainsi qu'une analyse détaillée des besoins des différents acteurs de l'institut. Je définirai également les modalités de mise en œuvre qui m'ont permis d'établir un programme prévisionnel des séances pédagogiques.

2.1 La commande initiale

Le premier mois qui a suivi mon arrivée à Stralang fut une phase d'observation et de formation. J'ai observé les cours de mes collègues enseignantes à hauteur de 16 heures par semaine (15 heures de cours du programme « standard » et une heure de phonétique, les lundis) et ai effectué quelques séances de cours, en présence de ma tutrice. En effet, en parallèle de cette phase d'observation, j'ai été formée à la préparation de cours, à la correction et aux stratégies didactiques, afin de devenir rapidement autonome et pouvoir être à la tête d'un groupe d'étudiants pour le reste de mon stage. Dès lors, j'ai effectué des remplacements sur la partie « cours » jusqu'au mois de janvier avec des groupes de niveau B2C1 et A2.

À partir de la session de février, j'ai commencé à suivre le groupe d'étudiants avec lequel j'ai travaillé sur ce mémoire, un groupe de niveau A1. Le groupe était constitué de huit étudiants de nationalités iraniennes (trois étudiants), syrienne (un étudiant), allemande (une étudiante), anglaise (un étudiant), japonaise (une étudiante) et thaïlandaise (une étudiante). Les profils des étudiants analysés ont été présentés ci-dessous (cf. Fig.3).

Les informations rapportées sont retranscrites selon les questionnaires distribués en début de session.

<p>- App-1 18 ans, iranien. Langue parlée : persan. A voyagé en Turquie et en France. Domaine d'études : Administration des affaires.</p>	<p>-App-2, 21 ans, iranien. Langues parlées : persan, anglais et français. A voyagé en Turquie, en Allemagne et en France. Domaine d'études : Informatique et Pharmacologie.</p>
<p>-App-3, 20 ans, iranienne. Langues parlées : Azeri, persan, turc, et anglais. A voyagé en Turquie, Azerbaïdjan, Georgie et Allemagne. Domaine d'études : Sciences expérimentales, médecine.</p>	<p>-App-4, 49 ans, syrien. Langues parlées : arabe, anglais, roumain, croate, un peu d'italien et d'allemand. A voyagé au Liban, en Roumanie, en Autriche, en Croatie en Allemagne et en France. Domaine d'études : Economie.</p>
<p>-App-5, 59 ans, allemande. Langues parlées : allemand et anglais. A voyagé au Danemark, en Suède, en Norvège, en Irlande, en Angleterre, en France, au Portugal, en Espagne, en Italie, au Maroc, en Grèce, en Egypte, au Kenya, en Tanzanie, en Zambie, en Tanzanie, au Botswana, en Afrique du Sud, aux Etats-Unis, au Mexique, au Guatemala. Domaine d'études : Orthophonie, Enseignement.</p>	<p>-App-6, 23 ans, anglais. Langue parlée : anglais. A voyagé en Grèce, au Ghana, en France, en Espagne, aux Etats-Unis. Domaine d'études : Droit.</p>
<p>-App-7, 31 ans, japonaise. Langues parlées : japonais, anglais, italien. A voyagé aux Etats-Unis, au Canada, en Espagne, au Portugal, en Italie, en Autriche, en Suisse, en Islande, en Corée du Sud, à Taïwan, en Albanie et au Royaume-Uni. Domaine d'études : Artisanat.</p>	<p>-App-8, 26 ans, thaïlandaise. Langue parlée: thaïlandais. A voyagé au Japon, en Corée du Sud, en Indonésie, en Espagne et en Australie. Domaine d'études : Architecture.</p>

Fig.3 : Tableau des apprenants

2.2 Analyse du contexte

Rapidement après avoir commencé ma phase d'observation/formation et après plusieurs discussions informelles avec mes collègues enseignantes, j'ai constaté que la place accordée à la phonétique dans l'offre de formation ne répondait pas aux besoins des apprenants.

En effet, la phonétique est absente du programme standard (60 heures par semaine), le dispositif de tutorat mis à disposition pour les étudiants inscrits au programme intensif n'inclut pas le travail de prononciation, le document « *desiderata* » distribué en début de session ne suggère pas de demandes en correction phonétique et, de ce fait, le bilan mensuel ne contient pas non plus de partie « phonétique ».

La maîtrise de la prononciation et de la prosodie liée à la culture française n'a pas été observée comme point fort chez les étudiants de Stralang, même pour les niveaux avancés. Certains d'entre eux ont de très bons résultats à l'écrit, en grammaire, mais ont toujours beaucoup de mal à prononcer les sons ou à comprendre les locuteurs francophones dans leur vie quotidienne en France.

Les faiblesses observées quant à la correction segmentale et supra-segmentale se traduisent significativement par le manque de temps consacré à la phonétique dans la programmation. Une heure de phonétique par semaine (uniquement pour les étudiants inscrits au programme intensif), n'est pas suffisant. De plus, la partie phonétique n'est pas intégrée aux cours de langue, elle est traitée comme une compétence séparée, qui ne s'inscrit pas dans la continuité pédagogique de l'ensemble des cours de langue, ce qui me semble pourtant indispensable. Ce manque de temps lié à l'offre de formation ainsi que la séparation de la compétence phonétique dans celle-ci ne permet pas aux enseignantes de s'approprier et d'inclure cette compétence dans leurs programmes pédagogiques.

J'ai demandé à la responsable pédagogique s'il était possible de mettre en place des activités de phonétique en plus des 4 heures « optionnelles » proposées par Stralang, ce qui m'a été accordé. J'allais pouvoir organiser, pour mon groupe d'apprenants, la répartition des 15 heures de cours hebdomadaires, en y incluant mon projet de stage.

Les supports pédagogiques générés par mon travail de mémoire seront utilisés par l'institut dès que celui-ci sera finalisé. Il m'a en effet été demandé de rendre un dossier contenant toutes les activités créées.

2.2.1 Besoins des enseignants

Pendant la phase d'observation, j'ai pu échanger avec mes collègues enseignantes sur la place accordée à la phonétique et l'enseignement de celle-ci. Le constat est manifeste et partagé par l'ensemble du personnel enseignant : quatre heures « optionnelles » de phonétique ne sont pas suffisantes.

Premièrement, un manque de supports pédagogiques pour l'enseignement de la phonétique et de la prosodie a été constaté. Les manuels utilisés permettent une correction phonologique par répétition mais il n'y a pas de manuels ou de recueils d'activités permettant une approche plus pédagogique de l'enseignement de la phonétique, et particulièrement de la prosodie, qui permette une vraie intervention enseignante.

Il a également été noté par l'une de mes collègues que le manque de temps ne permettait pas un enseignement de l'Alphabet Phonétique International. Certains des étudiants ne s'inscrivent que pour un mois ou trois mois et selon elle, enseigner un alphabet encore différent de l'alphabet français pourrait créer une confusion et un découragement de la part des étudiants qui sont déjà dans un processus d'apprentissage d'une langue étrangère. C'est un avis que je ne partage pas et dont je reparlerai dans ma partie « cadrage théorique ». Ce sont deux points importants pour la mise en place de mon projet ; les enseignantes manquent de temps et de supports, je vais donc pouvoir créer des outils pédagogiques leur permettant une approche différente, visant à favoriser de façon plus efficace le développement de la prononciation des apprenants.

2.2.2 Besoins des apprenants

Les groupes d'étudiants de Stralang sont des groupes multiculturels, les cultures sont parfois très différentes et bien que cela apparaisse comme une richesse à mes yeux, il ne faut pas oublier que certains préjugés peuvent freiner le développement des liens sociaux. Aussi, ce sont des adultes dont l'écart d'âge peut parfois être important. En effet, une de mes étudiantes avait presque 60 ans, alors que trois de mes étudiants iraniens avaient à peine 20 ans.

C'est un aspect important du groupe classe car dès le départ j'ai remarqué qu'un des besoins primordiaux de ma classe était de créer une ambiance conviviale et complice afin de débloquent la prise de parole. J'ai aussi remarqué une grande timidité, une nervosité et un manque d'assurance significatifs lors des activités orales.

Les apprenants ont besoin d'une pédagogie leur permettant de pallier le stress lié à la pratique d'une langue étrangère et notamment lorsqu'il s'agit de phonétique. Afin de mieux percevoir les sons du français et la musique de cette nouvelle langue, ils ont besoin de prendre conscience de l'implication de leur corps, dans le but de devenir de vrais acteurs de parole.

2.3 Problématique

L'enseignement de la phonétique, tant dans son aspect segmental que supra-segmental, ne peut pas être mis à l'écart dans l'enseignement d'une langue étrangère. Lorsqu'on apprend et lorsqu'on enseigne une nouvelle matière sonore et afin d'en construire la structure, nous ne pouvons pas en ignorer les fondements. C'est cette base indispensable qui permettra une meilleure progression des apprenants dans leur processus d'apprentissage de la langue étrangère : mémorisation du lexique (vocabulaire), organisation des mots dans la phrase (syntaxe, grammaire) et incarnation de la nouvelle langue, des nouveaux sons, de la nouvelle musique (phonétique).

En nous référant au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, on observe que l'approche est orientée uniquement vers l'aspect phonologique de la prononciation. En effet, dans le chapitre dédié aux compétences langagières (CECRL, 2001 : 86), seul un bref paragraphe énonce ce qui est attendu de la compétence phonologique (CECRL, 2001 : 91). Si les traits prosodiques et le langage du corps apparaissent comme des comportements paralinguistiques qui trouvent leur importance dans les opérations de communication langagière précisées par le CECRL (CECRL, 2001 : 93), ils n'englobent pas tous les éléments de la prosodie, qui ne sont pas nécessairement liés au paralangage mais qui font partie intrinsèque des caractéristiques langagières.

Cette approche incomplète de l'enseignement de la phonétique en classe de langue se retrouve dans la plupart des manuels dont disposent les enseignants. Si la correction articulatoire par répétition de syntagmes et/ou de paires minimales (oppositions phonologiques) peut avoir un intérêt pour certains apprenants dont la langue maternelle n'est pas très éloignée de la langue cible, il serait délicat d'introduire des sons inconnus de la sorte. En considérant que l'apprenant dispose d'un *crible phonologique* (Troubetzkoy, 1964) le rendant « sourd » à certains sons, l'enseignant doit accorder une place importante à la phase de perception, qui

permettra à l'apprenant de sensibiliser petit à petit son oreille aux sons nouveaux et de pouvoir mieux les discriminer, les distinguer.

C'est ici que les éléments prosodiques trouvent également toute leur importance.

La méthode verbo-tonale, élaborée et proposée par Petar Guberina dans les années 1960, utilise l'intonation, le rythme et l'accentuation pour la correction phonologique. L'acquisition du système prosodique vise à déclencher, soutenir et solidifier l'acquisition des éléments segmentaux, utilisés dans des contextes facilitants.

Aussi, l'enseignement de la phonétique ne peut se réduire aux exercices de mémorisation et de répétition des éléments segmentaux nécessitant une bonne mémoire sémantique, dont ne disposent pas nécessairement chaque individu.

En s'intéressant à la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983), il apparaît plusieurs façons d'intégrer des connaissances et de les systématiser. Cette théorie invite les enseignants à élargir leurs approches pédagogiques et à explorer de nouveaux horizons pouvant mener à des résultats plus satisfaisants en utilisant leur corps et celui de l'apprenant.

En effet, outre la prosodie, la corporéité trouve également sa place et son importance dans la méthode verbo-tonale. Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à la notion de corporéité résultant du processus physiologique inévitable que représente l'apprentissage d'une langue. Nous produisons et percevons les sons et émotions à l'aide de notre corps dans sa globalité, vecteur et acteur principal des actes de communication. Il sera intéressant de s'interroger sur l'effet qu'apporte l'approche kinesthésique en classe de FLE, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Je souhaiterais étudier en quoi la mémoire corporelle de l'apprenant peut favoriser l'automatisation de la maîtrise segmentale et suprasegmentale.

En d'autres termes, dans quelle mesure l'approche kinesthésique peut aider les apprenants à s'approprier les aspects supra-segmentaux et segmentaux de la phonétique du français ?

2.4 Définition du projet de stage

Lorsque j'ai rencontré le groupe d'étudiants sur lequel j'allais me focaliser, j'ai rapidement constaté que la diversité linguistique et culturelle de ce groupe, ainsi que le nombre d'heures réduit dédié à la phonétique, allaient encourager une approche novatrice de

l'enseignement de la phonétique. Ainsi, afin de concevoir des unités didactiques adaptées, je suis passée par plusieurs étapes de recherche et d'analyse. Les modalités de mise en œuvre dans ses différentes étapes de recherche m'ont permis d'obtenir des données précieuses à partir desquelles j'ai pu analyser le profil de chacun de mes étudiants. La phase d'interprétation et d'analyse de ces profils m'ont permis de mettre en place un support pédagogique en accord avec mon approche kinesthésique.

2.4.1 Les modalités de mise en œuvre

2.4.1.1 La recherche documentaire

La première étape du processus ingénierique lié à mon mémoire fut la phase de recherche documentaire. Grâce aux différents moteurs de recherche existants sur internet ainsi qu'aux conseils bibliographiques de ma directrice de mémoire, j'ai pu me familiariser avec les concepts théoriques de mes prédécesseurs et découvrir les différents courants liés à la phonétique. La lecture de ces ouvrages, articles, thèses et mémoires m'ont permis de rassembler plusieurs citations et références liées à l'approche que je souhaite défendre. J'ai également visualisé des chaînes Youtube, des conférences et des cours en rapport à mon thème de recherche.

La plupart de ces documents écrits et vidéos ont stimulé mon inspiration didactique et encouragé mon intérêt pour la phonétique et son enseignement. J'ai pu, par mes lectures, me positionner et trouver les arguments nécessaires à l'appui de ma problématique.

2.4.1.2 La recherche-action

La méthodologie de « recherche-action » se définit par un processus de recherche et d'observation « en contexte » suivi de l'établissement d'un plan d'action. Elle implique la participation directe du chercheur et combine son « intervention » en situation réelle et l'« évaluation » des résultats. Ce type de recherche stimule les questionnements didactiques et pédagogiques à partir de situations concrètes, ce qui génère un contenu se rapprochant au plus près de l'authenticité.

Je reprendrai ici la typologie des rôles rattachés à la figure du « praticien-chercheur » (Catroux, 2002) établie par Catroux. Le chercheur est « responsable de la planification de son projet ». Il a pour rôle d'organiser ses actions au sein de son contexte de stage, et auprès des différents acteurs (personnel enseignant, équipe administrative, étudiants). Il doit concevoir un planning prévisionnel, séquencer ses recherches, son travail de préparation, préparer un échéancier etc. Il doit également se tenir disponible pour des échanges privés, formels ou informels et répondre aux demandes de l'institution. Le « praticien-chercheur » apparaît aussi comme un élément d'influence au sein de l'organisme dans lequel il effectue son travail. En effet, par sa présence et son intervention, il sera considéré comme un élément cherchant à faciliter, à solutionner un problème existant. Le « praticien-chercheur » est observateur, analyste et concepteur. Les tâches et les choix didactiques qui découleront de son travail de recueil de données lui permettront d'apporter une stratégie de remédiation contextualisée et adaptée aux besoins d'un public spécifique. Le travail de synthèse, ainsi que les supports pédagogiques générés par ses actions, seront partagés avec ses collaborateurs (La Direction, les collègues enseignantes). C'est dans ce rôle de « praticien-chercheur » que je mets en place mon plan d'action.

2.4.2 Etablissement du plan d'action

La création d'une cohésion et d'un esprit de groupe sera la base de mon travail et de mon approche puisque celle-ci relève du corps, et donc sollicite la partie intime de chaque individu.

La distribution de questionnaires me permettra dès le départ d'obtenir des informations sur le profil des apprenants: les langues qu'ils ont côtoyées, et leur rapport à la langue, culture et prononciation française.

La mise en place d'un test de discrimination auditive et l'enregistrement audio de la lecture d'un texte par chaque apprenant me permettront de recueillir les données de base. S'en suivra une phase clé : celle de la sensibilisation aux activités de relaxation, de respiration et d'échauffement. Je proposerai ensuite des activités de phonologie et de prosodie (6 activités au total sur 6 semaines) associées à mon approche. Les activités seront créées et imaginées en fonction des erreurs relevées grâce à mon recueil de données. La majorité des activités ainsi que la phase d'évaluation du dispositif qui aurait permis de

faire une analyse réflexive *a posteriori*, n'a pas pu être mise en place à cause de la crise du Covid-19.

2.4.3 Planning prévisionnel

Dans le but de mettre en place des activités de phonétique visant à solliciter le corps des apprenants, j'ai proposé à Stralang d'établir des heures de phonétique supplémentaires :

Groupe d'analyse à partir du 03/02	
Semaine 1 & 2 (03/02 – 14/02) Prise en main / Recueil de données	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'une cohésion de groupe ; - Distribution de questionnaires pour les étudiants ; - Création et mise en place d'un test de discrimination auditive ; - Réalisation d'enregistrements audio (lecture à voix haute).
Semaine 3 & 4 (17/02 – 28/02) Entrée en matière / Sensibilisation	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation des étudiants aux activités phonologique et prosodique ; - Sensibilisation au système phonatoire; - Sensibilisation aux activités de relaxation/respiration ; - Réalisation d'activités théâtrales/jeux de rôle ; - Enregistrement vidéo des activités de jeu de rôle.
Semaine 5 & 6 (02/03 – 13/03) Mise en place des activités	<ul style="list-style-type: none"> - Activité Phonologie n°1 - Activité Prosodie n°1 - Réunion avec la responsable pédagogique
CONFINEMENT	
Semaine 7 & 8 (16/03 – 27/03) Mise en place des activités	<ul style="list-style-type: none"> - Activité Phonologie n°2 - Activité Prosodie n°2 - Réunion avec la responsable pédagogique
Semaine 9 & 10 (30/03 – 10/04) Mise en place des activités	<ul style="list-style-type: none"> - Activité Phonologie n°3 - Activité Prosodie n°3 - Réunion avec la responsable pédagogique
Semaine 11 & 12 (13/04 – 22/04) Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Nouveau test de discrimination et enregistrements audios - Discussions de la progression avec la RP.

2.4.4 Réorganisation du travail suite à la crise du Covid-19

La crise sanitaire liée au Covid-19 ne m'a pas permis de mener à bien le programme ci-dessus (les parties grisées font référence à ce qui n'a pas pu être mis en place). Stralang a été très réactif et le personnel enseignant a pu rapidement assurer une continuité pédagogique en ligne, via Zoom.

Les apprenants, quant à eux, n'ont pour la majorité pas accepté de suivre les cours en ligne. Sur mon groupe de 8 étudiants analysés, seules deux étudiantes ont décidé d'assister aux cours, parfois avec une très mauvaise connexion.

La pédagogie suivie jusqu'alors a rapidement dû être adaptée aux cours en ligne. J'ai alors suivi plusieurs webinaires proposés par le CAVILAM en espérant y trouver des informations sur l'enseignement de la phonétique « en ligne » et en tentant de modifier mon approche mais cela m'a paru impossible au stade où j'en étais.

Il a été convenu avec le personnel enseignant référent de l'Université de Grenoble qu'un aménagement du mémoire serait possible. Afin de ne pas déroger à mon envie d'enseigner la phonétique, j'ai proposé des activités liées à des chansons (découpage rythmique avec Mickey 3D – Respire, par exemple) ainsi qu'un maximum d'activités d'expression orale, de débats.

Je compte toutefois remettre en pratique l'ensemble du dispositif dès que cela sera possible pour l'expérimenter auprès du public étudiant.

Lorsque j'ai terminé l'analyse des différents problèmes liés au thème principal de mon mémoire de recherche (la phonétique) en prenant en considération le contexte de stage, les besoins des apprenants, des enseignants mais également la disponibilité temporelle et matérielle, j'étais en capacité de regrouper différents appuis théoriques en vue de soutenir ma problématique. Dans la partie suivante, nous allons nous intéresser de près aux recherches scientifiques de nos prédécesseurs phonéticiens et linguistes dans le but d'avoir une base solide en termes de concepts et de définitions.

PARTIE 2 : Cadrage théorique

INTRODUCTION

Lorsqu'on s'intéresse au domaine de la phonétique dans l'enseignement du Français Langue Etrangère, il est indispensable de considérer la place accordée à l'oral et ainsi à la langue comme moyen de communication et de transmission d'informations à travers les sons, la musicalité et les gestes.

Depuis des décennies et jusqu'au début du XXe siècle, les langues étrangères étaient enseignées par des grammaires écrites, des recueils de mots lexicaux, hors contextes. Ce n'est qu'à partir des années cinquante, avec l'émergence de la recherche en didactique des langues que l'oralité a commencé à trouver sa place. L'apparition des laboratoires de langues en parallèle des méthodes audio-visuelles et, plus tard, audio-orales, positionne dès lors la langue comme un « échange de paroles », en proposant de nouvelles stratégies didactiques (dialogues concrets, situations de la vie quotidienne).

À partir de 2001, le CECRL met en lumière l'approche communicative et la perspective actionnelle, faisant prévaloir la langue comme « activité langagière » en considérant que « communiquer, c'est agir ». On parle dès lors de compétences d'expression, de compréhension et d'interaction orales.

Bien que la place de l'oral soit dès à présent prédominante dans l'enseignement des langues et notamment du FLE, la phonétique n'en reste pas moins le parent pauvre. La phonétique est pourtant « la composante sonore d'une langue » (Cuq & al, 2003 : 193), dont un locuteur se sert pour s'exprimer et transmettre un message. En ce sens, « il n'est pas question d'isoler la phonétique de l'objectif stratégique essentiel, qui est la communication parlée » (Renard, 2007 :18).

L'objectif de cette deuxième partie est d'explorer les différents concepts théoriques sur lesquels mon travail s'appuie pour justifier mon approche. Nous aborderons dans un premier temps les différents éléments qui constituent la phonétique : la phonologie et la prosodie. Ensuite, nous nous intéresserons plus particulièrement à la Méthode Verbo-Tonale d'Intégration Phonétique (MVT désormais), méthode utilisée depuis les années soixante qui accorde, entre autre, une place significative aux éléments supra-segmentaux (prosodie) ainsi qu'au geste.

Enfin, nous verrons dans quelle mesure le corps est stimulé dans sa globalité lorsque la parole est en jeu, et comment l'enseignant autant que l'apprenant peuvent s'en servir en classe de langue.

Chapitre 3 – La prosodie et la phonologie

Lorsqu'on pense phonétique, l'intérêt se porte principalement sur les aspects phonologiques (ou éléments segmentaux). Or il est indispensable d'accorder une place tout aussi importante à ce qu'on appelle « la prosodie » (ou éléments supra-segmentaux) puisque celle-ci fait partie intégrante de la musicalité d'une langue, qui en fait son intelligibilité tant pour le locuteur que pour celui qui écoute. D'ailleurs, dans une approche didactique basée sur l'oralité et qui se veut fondamentalement communicative, il est difficile de concevoir qu'on puisse ignorer les éléments prosodiques. Dans ce premier chapitre théorique nous définirons premièrement ce qu'est la prosodie ainsi que certains des éléments qui la composent (rythme, accentuation, intonation). Ensuite, nous présenterons le système phonologique français et ses particularités.

3.1 La prosodie, éléments de définitions

3.1.1 *Qu'est-ce que la prosodie ?*

Dans sa signification générique, la prosodie « fait référence à un ensemble de phénomènes tels que l'accent, le rythme, la quantité, le tempo, les pauses, les tons et l'intonation, que l'on qualifie d'éléments prosodiques ou d'éléments suprasegmentaux du langage » (Cuq & al, 2003 : 205). Lorsqu'on parle de « prosodie », on fait référence à l'aspect « musical » de la langue dans le sens où les sonorités, leur vitesse et leur hauteur sont concernées. On parle d'éléments « prosodiques » mais aussi d'éléments « supra-segmentaux ». Ce terme s'oppose à celui de « segmentaux » définissant les éléments phonologiques d'une langue (dont nous parlerons plus loin). Cette dénomination traduit l'optique d'une « conception plurilinéaire de la parole », elle évoque l'idée que « les éléments prosodiques se superposent en quelque sorte aux phonèmes (comme la musique se superpose à la parole dans le chant) » (*ibid.*). Si l'on compare la prosodie à la « musique » et les éléments phonologiques aux paroles d'une chanson, il est inévitable qu'en dissociant les deux, nous serons témoins d'une chanson inachevée, incomplète. En d'autres termes, la prosodie représente la base sur laquelle les phonèmes vont venir s'appuyer.

Aussi, l'organisation des éléments prosodiques « régule le rythme, l'intonation et l'ensemble des phénomènes associés au contrôle de la durée: la distribution des pauses et des allongements syllabiques ainsi que les variations du débit de la parole » (Cuq & al, 2003 :

206). C'est cette organisation qui permettra au locuteur de modifier son discours et de l'adapter en fonction de ce qu'il souhaite transmettre comme message.

Les éléments supra-segmentaux ont longtemps été mis à l'écart dans l'enseignement de la prononciation puisqu'initialement les scientifiques considéraient que cela relevait plus du domaine de la psychologie que de la linguistique. Pourtant, dans le domaine de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère, les aspects supra-segmentaux doivent être considérés comme prioritaires. On peut également rappeler que ce sont les premières caractéristiques perçues à l'écoute d'une langue étrangère (Renard, 2015 : 24). Il est essentiel d'accorder une place aussi importante aux éléments supra-segmentaux qu'aux éléments segmentaux puisque les éléments prosodiques participent tout autant au sens du message. De plus, ils influencent le climat de relation et de compréhension (Dufeu, 1986 : 12). Il s'agit de faire retrouver aux étudiants le contact avec l'expressivité des sonorités, afin que la langue étrangère qu'ils apprennent soit matière vivante et non simple transcription sonore de contenus étrangers. Il convient de redonner à la langue son aspect « animé », de sensibiliser les apprenants au fait qu'apprendre une langue ne se résume pas à l'accumulation de nouvelles règles grammaticales ou de nouveaux sons qu'ils vont devoir enregistrer comme de nouveaux algorithmes. Il s'agit de réconcilier les apprenants à l'aspect émotionnel que comporte un acte de parole. Là où la phonologie permet de travailler les aspects segmentaux, la prosodie permet de les animer, de les faire « vivre ».

3.1.2 Le rythme & l'accentuation

De manière générale, lorsqu'on parle de « rythme », on pense à nouveau au domaine de la musique. En linguistique, il s'agit du même concept: il est question de syllabes, accentuées ou non, qui viennent établir un « tempo » dans une suite de mots, et construisent la musicalité de la langue. Le français a une posture très particulière dans son schéma rythmique car c'est la seule langue latine d'origine européenne ne possédant pas d'accent lexical² (Wioland, 2012 : 67). L'accentuation du français se définit par l'allongement de la dernière syllabe du groupe rythmique. En d'autres termes: « Les unités rythmiques [...] se composent d'un petit nombre de syllabes et se caractérisent par une tension articulatoire croissante qui culmine sur la dernière syllabe prononcée » (Cuq & al. 2003 : 217).

²L'accent lexical se définit par l'augmentation du volume.

Exemple : Un ba'teau

Un bateau'rouge.

Lorsqu'on s'exprime en français, nous produisons des « groupes rythmiques », séparés par des « pauses » grâce auxquelles nous reprenons notre souffle et améliorons la fluidité et l'harmonie de notre élocution. Ces pauses permettent également, à l'oral, d'éviter des confusions au niveau du sens:

*Exemple*³ : Jean / porte / le sac

J'emporte / le sac

Il est également important de noter que les groupes rythmiques ne possèdent pas nécessairement le même nombre de syllabes :

Exemple : Joyeux anniversaire! (6 syllabes)

D'accord ! (2 syllabes)

Un groupe rythmique compte entre une et sept syllabes, et on a tendance à essayer d'équilibrer le nombre de syllabes entre les différents groupes d'une même phrase afin de rendre le discours plus intelligible.

De par sa singularité au niveau international et de par son importance au niveau sémantique à l'oral, le « rythme » du français, élément clé de la prosodie, ne peut être omis dans l'enseignement de la phonétique. C'est un élément de la communication française qui permet aux apprenants, même débutants, de mieux percevoir certaines sonorités puisqu'ils sont capables de les positionner dans un groupe d'autres sonorités. En étudiant le rythme, nous permettons aux apprenants de « segmenter » les phrases entendues et de mieux en saisir le sens. En effet, le rythme facilite le découpage syntagmatique et permet une meilleure écoute qui va aider l'apprenant à conscientiser les mots et les groupes de mots.

L'accentuation est également un élément favorisant la compréhension. Comme le souligne Borell (2002) : « Les indices prosodiques, et plus particulièrement la place de l'accent primaire, peut constituer une aide précieuse aux oreilles de l'apprenant puisqu'ils lui permettent de repérer les groupes de sens » (Borell, 2002 : 164). Aussi, les syllabes correctement rythmées seront plus faciles à prononcer et favoriseront une meilleure articulation.

³Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette. p. 44

3.1.3 L'intonation

3.1.3.1 L'intonation linguistique

Les variations intonatives du français interviennent la plupart du temps sur la syllabe accentuée du groupe rythmique (voir ci-dessus). L'intonation peut être apparentée à la mélodie de la langue. Comme l'expliquent Monique et Pierre Léon dans *La prononciation du français*: « La mélodie peut prendre des formes très diverses, apportant chaque fois une signification que le sens lexical n'aurait pas pu transmettre tout seul » (2009 : 85). Ces « modulations de la voix » sont souvent représentées par des courbes montantes ou descendantes qui définissent l'intention de discours.

Exemple : Où allez-vous ?



Je vais à Strasbourg.



À la fin des années soixante, le structuralisme est le courant prépondérant chez les linguistes et les phonéticiens, l'intonation est alors mise de côté car elle apparaît comme un fait linguistique marginal, impossible à segmenter. Pierre Delattre, linguiste et phonéticien, est le premier à s'intéresser en profondeur au système intonatif du français. Il propose une analyse des configurations intonatives à partir de l'évolution de la fréquence fondamentale (représentée par le son le plus grave qu'un individu peut produire). Il imagine des courbes intonatives représentatives de l'évolution de ces fréquences. Afin de pouvoir commenter plus facilement ces courbes, il utilise une portée à quatre niveaux. Il dresse alors la représentation graphique de dix schémas intonatifs :

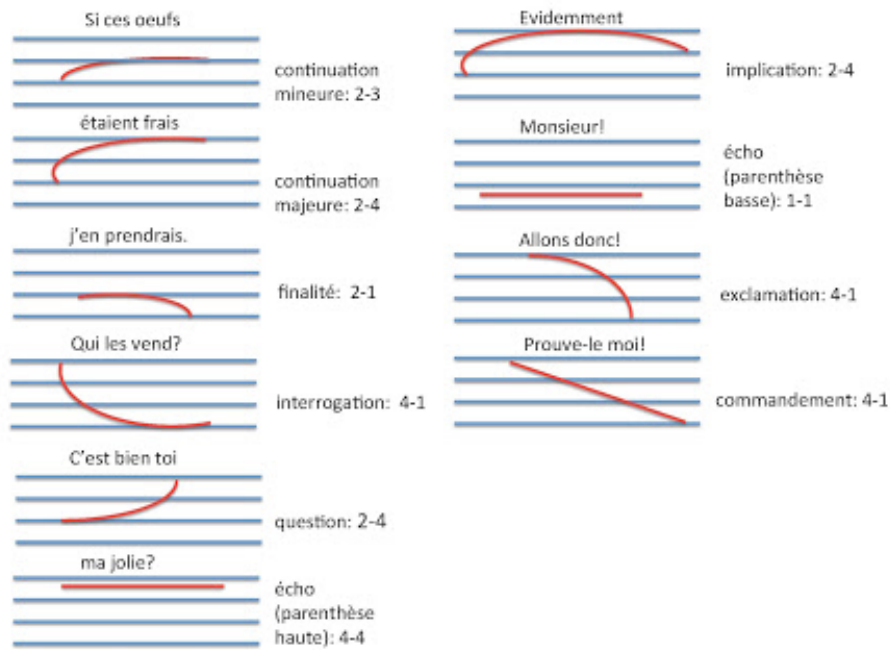


Fig. 4 : Les 10 schémas intonatifs de P. Delattre (1966)

On observe sur ces schémas que l'intonation du français ne se résume pas à la voix montante pour une question (ici, « interrogation » et « question » sont d'ailleurs dissociées) ou descendante pour une affirmation. Elle englobe un schéma bien plus large qui est à prendre en compte lorsqu'on aborde l'intonation en classe de langue. Il est sans doute délicat d'aborder la totalité de ces schémas intonatifs avec des apprenants débutants, toutefois il est important de pouvoir expliquer ces variations afin d'éviter toute confusion, de donner des intonations de base et faire comprendre aux apprenants que, par exemple, toutes les phrases interrogatives n'ont pas une intonation montante.

3.1.3.2 L'intonation expressive

L'intonation, propre à chaque langue, peut également varier en fonction de l'émotion et de l'intention de parole. En effet, au-delà de l'aspect exclamatif, interrogatif et affirmatif que celle-ci traduit, il est possible de transmettre une humeur plus subtile qui va changer de façon considérable la visée du discours. Dans les *conferencenettes*⁴ de Régine Llorca (2010), par exemple, il est très intéressant d'observer que même un mot isolé tel que « Non » peut

⁴<https://www.youtube.com/watch?v=LYvmGyBuhjs&t=133s>

induire un sens très variable en fonction de l'intonation qui lui est attribuée, on parle alors d' « intonation expressive ». Dans cette même vidéo, on observe que l'intonation, dans ses variations, sollicitera également le corps, qui appuiera encore plus l'intention de parole et qui permettra de « transmettre l'énergie par les expressions du visage et par le corps » (Llorca, 2010). Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

Pour résumer, le rythme (ou la durée) et l'intonation (ou la mélodie) sont deux éléments fondamentaux de la phonétique française qu'il faut considérer comme essentiels, comme prioritaires dans l'enseignement de la phonétique. Si l'on commence par aborder ces éléments en classe, on permettra un meilleur accès au sens. Il est indéniable que si tous ces éléments sont mal maîtrisés, ils peuvent significativement rendre le discours de l'apprenant inintelligible. De plus, en considérant que les phonèmes sont « moulés » dans la structure prosodique, une mauvaise utilisation de la prosodie peut entraîner une « mauvaise réalisation de phonèmes » et donc « une prononciation défectueuse » (*ibid.*).

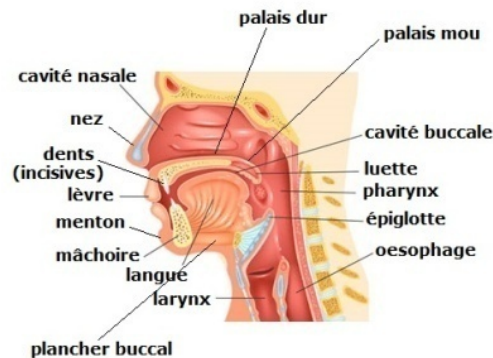
3.2 La phonologie, éléments de définition

Au-delà de la prosodie, il est important de considérer la phonétique dans son ensemble et y inclure également les éléments phonologiques (ou segmentaux). Nous explorerons dans cette partie quelques caractéristiques de la phonologie française en essayant de comprendre ce qui peut poser problème aux apprenants, en fonction de leur origine.

3.2.1 Qu'est-ce que la phonologie ?

La phonologie se définit comme la branche de la linguistique « qui consiste à isoler les unités distinctives abstraites (phonèmes) » (Cuq & al, 2003 : 194) afin de les analyser. Il s'agit donc de l'étude des phonèmes, de la fonction des syllabes et des sons qui caractérisent une langue ainsi que l'analyse de leur organisation. Lorsqu'on étudie la phonologie, on se réfère également au « système phonatoire » d'un individu, souvent représenté par un schéma d'une coupe transversale du crâne humain. On étudie alors les différents « organes phonatoires » afin d'en comprendre la position et le rôle dans la production de chaque son :

éléments du système phonatoire supérieur



5

Fig.5 : Eléments du système phonatoire

Chacun de ces organes ou « éléments acteurs » du système phonatoire participe à la réalisation des sons.

Comme toute langue, le français possède un système phonologique distinctif. Il présente des particularités qui peuvent poser problèmes aux apprenants étrangers, nous allons les étudier dans les parties suivantes.

3.2.2 Le système phonologique du français

3.2.2.1 Caractéristiques articulatoires des voyelles

En phonétique, on classe les voyelles en fonction de leur lieu d'articulation et de leur mode d'articulation.

Lieu d'articulation

On distingue les voyelles antérieures, dont le point d'articulation est situé sur la partie avant du palais [i], [é], [è], [a], [u], [E] et [F], et les voyelles postérieures dont le point d'articulation est situé sur la partie arrière du palais [U], [o] et [O]. C'est le placement de la langue qui détermine l'antériorité ou la postériorité de la voyelle. La langue est d'ailleurs l'organe articulatoire systématiquement sollicité pour l'ensemble des voyelles du français. On parle également de labialisation de certaines voyelles quand elles impliquent un placement

⁵<https://flenantes.org/lappareil-phonatoire-echauffement-detente-musculaton/>

circulaire des lèvres, on parle aussi de voyelles dites « arrondies ». Toutes les voyelles postérieures sont arrondies, et parmi les voyelles antérieures, [u], [E] et [F] vont également impliquer une labialisation.

Ce sont ces trois voyelles qui posent souvent le plus de problèmes aux apprenants étrangers car dans la majorité des langues, les voyelles antérieures ne sont pas labialisées (sauf le français et l'allemand).

Mode d'articulation

Le degré d'aperture est le degré d'ouverture qui permet le passage de l'air. Il est déterminé par les mouvements verticaux de la langue et mesuré par la distance entre la langue et la voûte palatine à l'endroit du gonflement maximal de la langue. Ainsi, les voyelles sont classées comme suit :

- Voyelles fermées : [i], [u], [U]
- Voyelles mi-fermées : [é], [E], [o]
- Voyelles mi-ouvertes : [è], [F], [O]
- Voyelles ouvertes : [a], [A]

Nasalité

Les voyelles dites « nasales » : [C], [B], [I] (et [D], seulement usitée dans le Sud de la France) en opposition aux autres voyelles qu'on qualifie d' « orales », sont parfois très difficile à réaliser par les apprenants dont la langue d'origine ne possède pas ces sonorités. Les voyelles nasales ne sont présentes qu'en français, en polonais, en portugais, dans certaines langues d'Afrique du Sud et d'Amérique. Dans la mesure où ces voyelles sont produites par l'air expiré des fosses nasales et l'abaissement de la luette, il est certain que le travail de correction peut s'avérer long et exigeant, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant qui ne connaît pas ces sons. On peut toutefois introduire la notion de nasalité à travers les consonnes [m] et [n], en général présentes dans la majorité des langues.

Le tableau proposé par Monique et Pierre Léon dans leur ouvrage *La prononciation du français* (1997 : 22) classe les voyelles selon leurs traits articulatoires:

Positions	ANTÉRIEURES		POSTÉRIEURES	
Labialité / Aperture	Écartées	Arrondies	Écartées	Arrondies
Très fermées	i (si)	y (su)		u (sous)
Fermées	e (ces)	ø (ceux)		o (seau) ø (son)
Moyenne		ə (ce)		
Ouvertes	ɛ (sel) ɛ̃ (brin)	œ (seul) œ̃ (brun)		ɔ (sol)
Très ouvertes	a (patte)		a (pâte) ɑ̃ (pente)	

Fig. 6 : Les voyelles françaises, classées selon leurs traits articulatoires

Les caractéristiques articulatoires des voyelles sont également très souvent représentée à l'aide du « trapèze vocalique » :

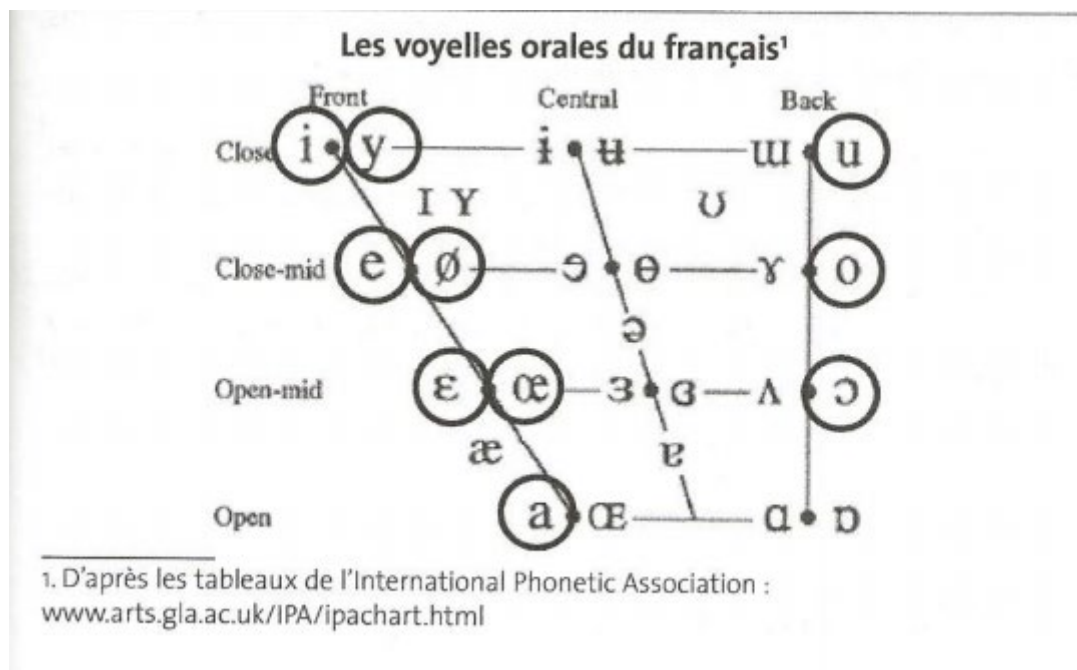


Fig. 7 : Les voyelles orales du français, « trapèze vocalique » (Lauret, 2007 : 91)

3.2.2.2 Caractéristiques articulatoires des consonnes

Les consonnes sont classées d'après leur mode et leur lieu d'articulation.

Mode d'articulation

Le mode d'articulation est la manière d'articuler. On distingue les consonnes « sourdes » et « sonores » en fonction de la vibration ou non des cordes vocales. Lorsqu'on prononce successivement [s] et [z] et que l'on place sa main au niveau de la gorge, on constate que pour le son [z], les cordes vocales vibrent alors que pour [s], elles ne vibrent pas. Ensuite, on distingue les consonnes dites « occlusives » et « constrictives » en fonction de la façon dont le passage de l'air est obstrué. Lorsqu'on prononce les consonnes [p] ou [b] par exemple, on constate que le passage de l'air est complètement fermé, ce sont des sons « instantanés », qui ne peuvent pas être prolongés. À l'inverse, les consonnes [f] ou [v] laisse passer un flux d'air et peuvent être prolongées, continues, autant qu'il y a d'air disponible.

Lieu d'articulation

Le lieu d'articulation des consonnes ne concerne plus la vibration ni le passage de l'air mais l'endroit même où sont articulées les consonnes. On parle de « point d'articulation » pour déterminer « le passage le plus étroit formé par la langue et un obstacle articulatoire ou par le resserrement des lèvres » (Léon, 1997 : 24).

Le tableau ci-dessous nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur la prononciation des consonnes :

0.3

Mode d'articulation		Lieu d'articulation					
		Bi-labiale	Labio-dentale	Alvéolo-dentale	Dorso-palatale	Dorso-vélaire	Dorso-uvulaire
Occlusive	Sourde	p	t	k			
	Nasale						
Sonore	Sourde	b	d	g			
	Nasale	m	n	ɲ			
Constrictive							
Sourde	Orale		f	s	ʃ		
Sonore	Orale		v	z	ʒ		
	Liquide			l			r

Fig. 8⁶ : Les consonnes françaises, selon leur lieu et mode d'articulation

En dehors de l'utilité de faire prendre conscience aux apprenants des « zones » sollicitées dans la prononciation des sons, toutes ces caractéristiques propres au français seront bien plus faciles à expliquer si l'on introduit progressivement l'utilisation de l'Alphabet Phonétique International, qui va permettre la transcription des sons et la représentation écrite de ceux-ci.

3.3 L'Alphabet Phonétique International

L'API a été imaginé à la fin du XIXe siècle par des professeurs de langues britanniques et françaises dans le but de créer un système capable de transcrire les sons des langues. Il permet d'attribuer un « phonème » à chaque son et d'établir un lien phonie-graphie qui peut s'avérer très utile, notamment pour l'enseignement de la langue française qui présente énormément de variations de graphie pour un même phonème (*exemple*: le son [B] peut s'écrire –am, -an, -en, -em). On retrouve le tableau phonie-graphie du français dans la majorité des manuels de français langue étrangère. Si l'API est un outil utilisé par de nombreux linguistes, orthophonistes et phonéticiens, les enseignants de FLE peuvent être réticents à son utilisation, surtout pour des niveaux débutants. En effet, l'argument réside dans le fait qu'il peut être compliqué pour les apprenants d'intégrer un nouvel alphabet (celui du français) en même temps que l'alphabet phonétique. Pour ma part, je pense que c'est à l'enseignant de l'intégrer progressivement dans l'apprentissage de la phonétique. C'est, selon moi, un outil et un repère indispensable pour les apprenants, tant la graphie française est complexe. De ce fait, je rejoins l'avis de Bertrand Lauret lorsqu'il avance qu'« il n'y a pas de raison d'éviter à tout prix l'usage des symboles de l'API en classe. Ce sont des symboles que l'on rencontre dans la vie :

⁶ <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours2.html>

dictionnaires, certaines marques ou publicités » (Lauret, 2007 : 92). Aussi, et cela pour ne pas engendrer trop de confusion chez les apprenants, François Wioland « propose de découvrir l'Alphabet Phonétique International par la transcription de la syllabe accentuée [...], position permettant d'entendre tous les phonèmes du français en évitant les importantes influences assimilatrices » (Wioland cité par Lauret, 2007 : 93). Dans tous les cas, c'est un outil de base de l'analyse segmentale qui permettra de mieux comprendre et aborder les différentes distinctions phonologiques, comme l'opposition, les paires minimales ainsi que la modification des phonèmes induite par les syllabes fermées et ouvertes ; il serait préjudiciable de ne pas l'intégrer à l'enseignement de la phonétique.

Lorsque l'enseignant aura considéré l'importance de la prosodie dans l'enseignement de la phonétique, associé aux particularités du système phonologique français et des erreurs qui peuvent en découler, il va pouvoir mettre en place des stratégies didactiques adaptées, en se rappelant que l'intérêt d'enseigner une langue étrangère c'est « se faire comprendre », pouvoir communiquer en étant intelligible.

3.4 Objectifs et Progression

Les objectifs principaux du cours de phonétique sont clairement liés à la notion d'« intelligibilité » du discours, aux attentes et exigences du locuteur natif, défini par Wioland comme « l'oreille francophone » : « L'objectif premier est de sensibiliser les enseignants comme les apprenants à ce qui, dans la communication orale en français, est primordial pour l'« oreille francophone » » (Wioland, 2007 : 6). Nous nous accorderons tous à considérer que lors d'un échange avec un locuteur étranger, certains défauts de prononciation ou mauvais placement rythmique peut complètement entraver la compréhension globale du discours. Ces erreurs phonologiques ou prosodiques peuvent entraîner une résignation de la part des deux interlocuteurs, qui finissent par abandonner la tentative de se comprendre. C'est alors un échec qui crée frustration et découragement chez l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est d'intervenir et de tout mettre en œuvre pour donner les clés et les astuces qui permettront aux apprenants d'éviter ces situations gênantes et continuerons de progresser dans leurs échanges avec les francophones. Dans un premier temps il est important de pouvoir diagnostiquer l'erreur commise par l'apprenant et de lui donner le statut « révélateur » de l'interlangue, des interférences qu'il y a entre la langue cible et le système sonore de la langue d'origine. Il faut dans ce cas se

rapprocher des différents environnements phonétiques des langues d'origine et appréhender les phonèmes susceptibles de poser problème avant d'établir un procédé de correction. Avant d'entamer le travail de correction, il est également nécessaire de passer par une phase de discrimination. C'est ce procédé qui permettra de faire apparaître les erreurs les plus fréquentes et de dresser un programme pédagogique adapté. Avant d'affiner la perception de l'apprenant, il faut qu'il soit capable de distinguer les sons (nous reviendrons sur cette idée un peu plus loin). Il en est de même pour les éléments prosodiques. Comme nous l'avons vu précédemment, le français possède un rythme particulier qui diffère de nombreuses langues. Il est donc nécessaire de considérer les éléments prosodiques des langues d'origine afin d'appréhender là aussi les erreurs potentielles.

Mon programme pédagogique suivra une progression qui se voudra la plus cohérente possible afin d'aider les apprenants à découvrir, pas à pas, les particularités de la phonétique française. Une première phase de sensibilisation à l'appareil phonatoire ainsi que des activités de respiration et de relaxation seront le socle de mon programme. Je souhaite dans un premier temps faire prendre conscience à mon groupe classe de ce qu'il se passe quand on produit un son. Puis je mettrai en place un test de discrimination ainsi qu'un enregistrement d'une lecture à voix haute qui me permettra d'effectuer une synthèse des erreurs segmentales et supra-segmentales à corriger. Ensuite, je familiariserai progressivement mes apprenants à l'Alphabet Phonétique International, outil qui apparaît selon moi comme indispensable pour la conceptualisation des nouveaux sons.

Ces éléments seront la base de mon travail puisque lors de chacune de mes activités je ferai des allers-retours sur ces différentes caractéristiques, en guise de rappel. Je suivrai également une logique de « pré-requis » en introduisant dans les premières activités des notions phonétiques dont les étudiants auront besoin pour les suivantes (cf. Partie 3).

Pour conclure, l'enseignement des aspects phonologiques et prosodiques doivent aller de pair dans l'enseignement de la phonétique. Nous allons voir dans la partie suivante comment il est possible de se servir des éléments prosodiques pour la correction phonologique.

Chapitre 4 – La Méthode Verbo-Tonale

La Méthode Verbo-tonale d'Intégration Phonétique (MVT) fait partie de la méthodologie Structuro-Globale-Audiovisuelle (SGAV) en vogue dans les années soixante. Elle a été pensée par Petar Guberina, professeur et chercheur croate, lorsqu'il lui a été demandé de faire cours à des personnes malentendantes, en plus de ses cours de français. Jusqu'alors, l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère se faisait via la « méthode articulatoire », qui s'appuyait sur la description des traits articulatoires et donnait la priorité à la répétition de phonèmes isolés.

À partir des années soixante, on a proposé une autre approche s'appuyant sur des considérations plus larges en prenant en compte tous les aspects de la production des sons d'une langue, la phonétique dite « corrective ». La phonétique corrective vise à corriger les voyelles et les consonnes dans des énoncés en utilisant le rythme et l'intonation. Elle accorde également une importance particulière à la corporéité, à la kinesthésie. Dans l'introduction de son ouvrage sur l'apprentissage d'une langue étrangère, Raymond Renard affirme que la méthode verbo-tonale « vise avant tout à (ré)éduquer la perception auditive » (Renard, 2002 : 6). Nous étudierons dans cette partie l'aspect acoustique d'une langue ainsi que les stratégies mises en œuvre par la MVT pour effectuer cette « rééducation » de l'oreille.

4.1 La « perception » des langues étrangères

4.1.1 La fréquence des langues

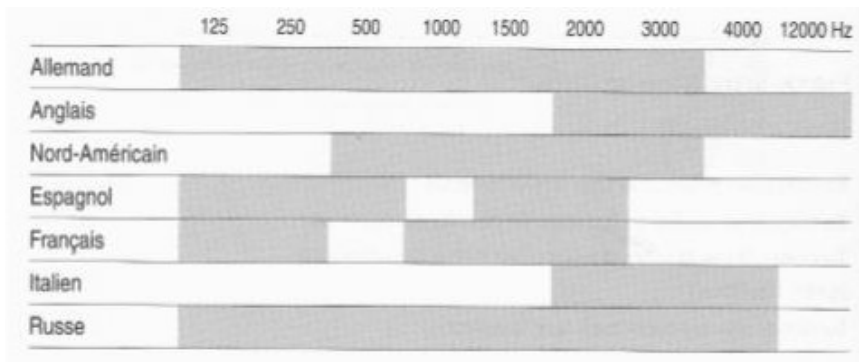


Fig. 9 : Graphique représentant la « Fréquence de sons (en Hertz) utilisés dans différentes langues (Vanderwalle et Verdonck 1999 : 46)⁷

La fréquence des sons que nous émettons vocalement se mesure en Hertz. L'étendue de fréquence est variable d'une langue à l'autre, comme le représente le graphique ci-dessus. C'est un point important en linguistique et en phonétique car cela explique l'inaptitude initiale d'un apprenant à distinguer un son, puisque son oreille n'a pas été stimulée par les mêmes fréquences. Cela nous renvoie à la notion de « crible phonologique ».

4.1.2 Le « crible phonologique »

Le phénomène de « crible phonologique » a été mis en évidence par N. S Troubetzkoy en 1967 et a été défini ainsi :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonétiques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] Chaque homme s'habitue, dès l'enfance, à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue » (Troubetzkoy, 1967 : 54).

S'il on se réfère à cette analyse, il est possible d'affirmer qu'un apprenant est « sourd » à certains sons et donc qu'il ne peut pas produire un son qu'il n'entend pas, on parle alors de « surdité phonologique ». Bertrand Lauret appuie également cette idée en affirmant que s'il

⁷Garenaux, L. (2020). *Sensibilisation à la prosodie du FLE par des activités vocales, ludiques et créatives autour de la musique en niveau A1 et B1*. Mémoire de Master en didactique des langues. Grenoble : Université de Grenoble-Alpes.

est difficile de comprendre et de maîtriser la prononciation d'une langue étrangère, c'est parce que notre langue maternelle nous rend « sourds » aux autres langues (Lauret, 2007 : 30). Dans son chapitre sur la méthodologie directe et sur les méthodes dites « naturelles », Bertrand Lauret propose une période d'écoute et de perception sans production qui permettrait à l'apprenant d'intégrer le système sonore de la nouvelle langue (Lauret, 2007 : 84). Pendant cette période, la sémantique est mise à l'écart au profit de la musicalité de la langue et des sons. Cette notion de musicalité renvoie aux éléments prosodiques de la phonétique (rythme et intonation), utilisée par la MVT comme outil de remédiation. Nous étudierons dans la partie suivante les procédés d'utilisation de ces différents outils.

4.2 Les fondamentaux de la Méthode Verbo Tonale

Les fondamentaux de la MVT se définissent par plusieurs axes de travail, il s'agit d'abord de diagnostiquer l'erreur. Ensuite, on utilise plusieurs procédés de correction qui peuvent se combiner : l'intonation, la prononciation déformée/nuancée et les entourages facilitants.

4.2.1 Diagnostic de l'erreur

Dans un premier temps, il est nécessaire de diagnostiquer l'erreur à corriger. Pour ce faire, on va considérer que l'erreur peut se trouver sur deux axes opératoires :

- l'axe de la tension, définit par Renard comme « l'énergie neuro-musculaire dépensée par le locuteur » (Renard citée par Billières, 1979 : 127). On note T+ ou T- pour un son plus ou moins tendu.
- l'axe clair/sombre, qui se réfère au timbre du son émit par l'apprenant. Cette différence clair/sombre est à dissocier de la différence grave/aigu, relative à la hauteur. Un son plus ou moins clair sera noté C+ ou C-.

Les tableaux ci-dessous représentent le classement des voyelles et des consonnes selon leurs caractéristiques acoustiques :

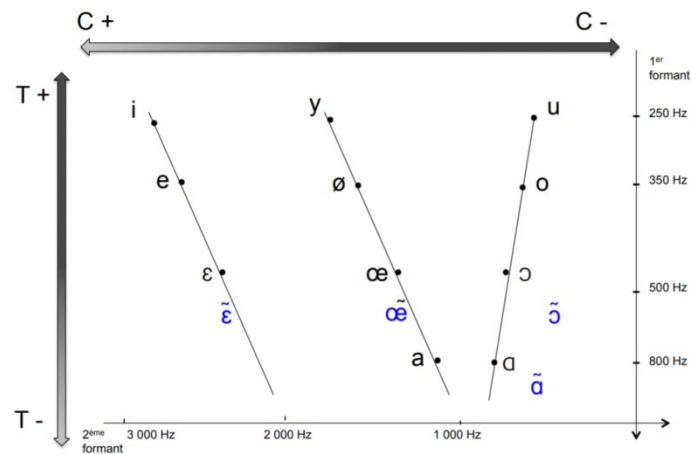


Fig.10 : Classement des voyelles françaises sur l'axe clair/sombre et sur l'axe de la tension (Billières, Blog « Au son du FLE », 2010)

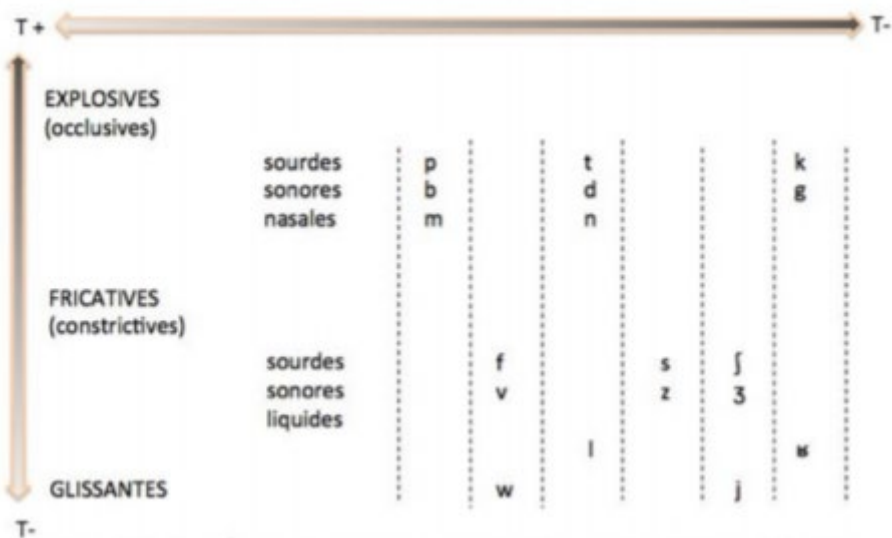


Fig. 11 : Classement des consonnes sur l'axe de la tension (Billières, Blog « Au son du FLE », 2010)

4.2.2 L'intonation dans la MVT

C'est une fois l'erreur diagnostiquée que l'intonation va jouer un rôle précieux. En ce qui concerne la correction des voyelles, on utilise une intonation montante pour avoir une fréquence plus claire (C+) et, inversement, on utilise une intonation descendante pour apprécier une fréquence plus sombre (C-).

On le constate, on entend mieux la voyelle [u] (claire) si elle est placée sous une intonation montante plutôt que descendante (Tu as vu ? ↑ / Tu as vu. ↓).

Voici un exemple de correction : si un arabophone prononce la phrase « j'ai bu un café » [jébuCka'fé], il aura tendance à prononcer « j'ai bi un café » [jébiCka'fé]. La fréquence du son [i] étant plus haute que celle du son [u], il faut valoriser la fréquence sombre et de ce fait exercer l'apprenant à répéter la phrase dans une intonation descendante afin de baisser la fréquence du son qu'il émet : [jébi↓Cka'fé]. On peut utiliser ce qu'on appelle un « sommet » ou un « creux intonatif », qui permet de mettre l'intonation sur la syllabe concernée par le son à corriger.

4.2.3 La prononciation déformée / nuancée

Il s'agit ici d'un procédé visant à proposer à l'apprenant un modèle de son se situant sur le même axe vertical mais dont la tension diffère. Par exemple, un hispanophone risque de prononcer la phrase « On y va ? » [Ini'va] de la manière suivante : « On y ba ? » [Ini'ba].

L'enseignant doit tenter de corriger le son [b] et d'arriver au son [v]. Pour cela, il va utiliser un phonème se situant sur le même axe vertical mais dont la tension est plus relâchée : le son [w]. Comme nous l'avons vu précédemment, lorsqu'on veut favoriser la prononciation d'un son plus relâché, on utilise une intonation descendante.

La place du son à corriger dans le groupe rythmique a également son importance. Si on veut « relâcher » un son, on le placera plutôt à la fin du groupe rythmique, à l'inverse si on veut tendre un son, on le placera plutôt à « l'attaque », en début de groupe rythmique. Une fois tous ces outils rassemblés, l'enseignant va faire répéter à l'apprenant la phrase suivante : « On y ↓wa ? » [Ini'wa]. Progressivement, en utilisant une prononciation dite « nuancée », se définissant par un mélange entre le son erroné et le son cible, l'enseignant va revenir au son cible. Ce procédé s'opère également sur l'axe clair/sombre pour la correction d'une voyelle éronnée.

4.2.4 Les entourages facilitants

Pour utiliser le procédé des entourages facilitants, il faut considérer que les sons exercent une influence les uns sur les autres à l'intérieur des syllabes. Si l'on prend l'exemple d'une syllabe type consonne + voyelle (CV), on sait que C va exercer une influence sur le timbre de la voyelle qui la suit, en favorisant son aspect plus clair ou plus sombre. Les consonnes dites « assombrissantes » sont [f], [v], [p], [b] et [m] et les consonnes dites « éclaircissantes » sont [s], [z], [t], [d], et [n].

Prenons l'exemple d'un russophone qui prononce [U] au lieu de [u] dans l'énoncé « Avez-vous vu ce film ? » [avévUvuse'film], donc prononcé « Avez-vous **vo**u ce film ? » [avévU**v**Use'film]. On sait que la fréquence du son [U] est plus sombre que le son [u], de ce fait il va falloir placer ce phonème dans un contexte « facilitant » sa prononciation. Le phonème [b] faisant partie des consonnes assombrissantes, on choisira de le remplacer par une consonne « éclaircissante » comme [t] ou [d], et demanderons à l'apprenant de répéter l'énoncé comme suit :

« Avez-vous **du** ce film ? » [avévU**d**use'film].

Ce procédé sera combiné avec celui de l'intonation (ici, montante pour éclaircir le timbre) et celui de la prononciation nuancée qui, progressivement, va amener l'apprenant à se rapprocher au maximum du phonème [u].

L'intonation, la place du son dans l'énoncé ainsi que les contextes facilitants font partie des principes fondamentaux de la MVT. Toutefois, cette méthode accorde également une place importante à la kinesthésie, à la corporéité.

4.3 La corporéité dans la MVT

Lorsqu'un enseignant utilise le rythme et l'intonation comme outil de correction phonétique, il peut l'accompagner d'un geste: « L'éradication d'une prosodie incorrecte passe par un stimulus sonore le plus souvent associé à des mouvements corporels facilitants que l'élève peut imiter s'il le souhaite » (Renard, 2015 : 46). Ce recours au geste est très fréquent

dans la méthode verbo-tonale car ses défenseurs considèrent que la parole, c'est aussi du mouvement (Billières, 2015 : 38). Dans les nombreuses vidéos disponibles en ligne sur le blog « *Au son du Fle* », on peut observer plusieurs enseignants utiliser le geste comme outil de correction d'un énoncé mal prononcé, on parle de « geste accompagnateur » (Billières, 2002 : 57).

En effet, en ce qui concerne la correction phonétique, on utilise un mouvement du bras et de la main montant pour appuyer une intonation montante et un mouvement du bras et de la main descendant pour appuyer une intonation descendante. Ces gestes « accompagnent » l'intonation utilisée pour corriger un énoncé. Aussi, afin d'aider à la correction de consonnes trop tendues (T+), on effectue un geste qui ramène les poings fermés vers la poitrine ; pour les consonnes trop relâchées (T-), on effectue un geste qui fait tomber les bras vers le bas du corps.

Les métaphores phono-gestuelles peuvent également encourager l'apprenant à positionner le son dans son corps. Le schéma représenté par Elisabeth Guimbretiere et Massia Kaneman-Pougatch dans leur ouvrage « *Plaisir des sons* » (1992) propose un positionnement des voyelles dans le corps d'une marionnette, en fonction de leur point d'articulation :



Fig. 12 : « Bonhomme sonore » (Guimbretiere & Kaneman-Pougatch, 1992 : 2)

L'enseignant peut se servir de ce schéma pour la correction phonétique en invitant les apprenants à trouver le chemin des sons dans leur corps. Les voyelles plutôt aiguës seront

codées d'un geste allant vers le haut, les voyelles plus graves d'un geste allant vers le bas et même jusqu'aux talons pour le son [U] par exemple. Aussi, pour corriger l'antériorité et la postériorité d'un son, l'enseignant pourra pousser sa mâchoire vers l'avant ou vers l'arrière dans l'idée de « faire sortir » un son antérieur ou au contraire « de laisser à l'intérieur » un son postérieur.

En visualisant par un schéma et par un geste approprié le placement du son dans le corps, l'apprenant aura plus de facilités à se souvenir des différents sons, de leur sonorité et de leur point d'articulation.

La posture de l'enseignant aura également une importance significative. Comme l'avance Michel Billières : « La sensibilisation au rythme parolier doit également s'effectuer en travaillant debout. Il est très rentable de motiver les capacités du corps de l'élève entravées par la station assise et la relative immobilité qu'elle engendre » (Billières, 2002 : 57). La notion de « corporalité » en classe de langue ne doit pas être mise à l'écart. La place qu'elle occupe dans l'enseignement et dans l'apprentissage peut avoir un effet très bénéfique pour tous les acteurs si ces derniers en ont conscience. Rappelons-nous que « la parole c'est du mouvement » et qu'il est important d'avoir conscience de ce qu'il se passe dans notre corps quand on parle. Le chapitre suivant appuiera cette devise.

Chapitre 5 – Le corps en phonétique : « La parole, c’est du mouvement »

La parole n’est pas limitée à la seule action des organes phonatoires mais nécessite toujours la participation du corps dans son ensemble (Billières, 2015 : 38). Lorsqu’on s’exprime, on sollicite notre système phonatoire (micro-motricité) mais également notre « tonicité corporelle globale » (macro-motricité) (Billières, 2015 : 40). Les partisans de la méthode articulatoire auraient tendance à se focaliser sur les organes de phonation en défendant la mécanique liée à l’expression (lèvres arrondies, position de la langue, etc.). Toutefois, on ne peut pas considérer l’apprenant comme un robot, lorsque nous produisons des sons, cela nécessite l’engagement du corps dans son ensemble. On considère que « l’ancrage corporel du langage » suppose que toute parole est alors une « parole incarnée » (*ibid*). D’ailleurs, si l’on se réfère à l’étymologie du mot « incarné », ou *in carne*, il est bien question d’un élément qui se trouve « dans la chair », donc dans le corps.

5.1 Le corps de l’apprenant

5.1.1 L’apprentissage d’une langue étrangère, l’incarnation d’une nouvelle identité

Lorsqu’un étudiant est confronté à l’apprentissage d’une nouvelle langue, d’un nouveau système complexe qui permettra de nouveaux échanges, il va devoir se défaire de

certaines codes, de certaines représentations qui font de lui un sujet. L'apprenant doit plonger dans un flux inconnu et cela ne va pas de soi :

« Ce n'est pas toujours évident de nager dans une nouvelle mer : il faut pouvoir en saisir le mouvement et l'amplitude des vagues avant d'y plonger. Nous sommes habitués à la mélodie de notre langue maternelle et nous pouvons craindre une mer qui présente un autre type de vagues, d'autres couleurs et une autre saveur salée. » (Briet, G., Collige, V., & Rassart-Eeckhout, E., 2014 : 12)

Il va devoir changer de « peau culturelle », sortir de son point de vue égocentré pour entrer dans un système linguistique « étranger » qui appréhende différemment le réel. (T.H. Hall cité par Lauret, 2007 : 106).

Il faut considérer l'apprenant comme un sujet parlant, qui doit avoir conscience de son identité et de l'importance de sortir de celle-ci pour en intégrer une nouvelle. Ensuite, il va falloir trouver des solutions pour l'accompagner dans cette transformation identitaire. Lorsqu'on aborde la phonétique en classe de langue, et notamment les éléments prosodiques, on sollicite l'identité propre de l'apprenant. Il ne s'agit pas, comme dans l'enseignement de nouvelles règles grammaticales par exemple, d'apporter un nouveau contenu. Il s'agit de s'appuyer sur « la communauté corporelle » de l'apprenant, en essayant de « modifier ses représentations » acquises depuis le début de son existence (Bensalah, 2013 : 84). Le sujet parlant utilise son corps, sa bouche et ses organes phonateurs d'une façon bien définie depuis son enfance. Au fur et à mesure de son évolution, il crée des « habitudes corporelles » qui conditionnent sa démarche, ses postures, ses gestes, sa respiration, et son articulation (Blondel, 2016 : 74). Lorsqu'il doit incarner un nouveau « rôle » qui lui est étranger, il va devoir se défaire de son « ego linguistique » (James, cité par Lauret, 2007 : 16), et adopter un nouvel « ego phonétique » (Briet, G., Collige, V., & Rassart-Eeckhout, E., 2014 : 10).

Cette modification peut souvent créer des malaises ou des « blocages » de la part des apprenants puisqu'on touche à des éléments culturels, psychologiques et intimes. Il faut en ce sens tenter de préparer l'apprenant à l'altérité culturelle et linguistique afin de ne pas provoquer de « chocs », d'« inhibitions » et de « replis identitaires » (Lauret, 2007 : 106) liés aux exercices sollicitant le corps de façon visible

La difficulté pour l'enseignant réside dans la variété des aspirations, cultures, représentations, histoires et corps présents dans un groupe classe. Ces éléments auront filtré l'appréhension du monde différemment chez chaque apprenant (Pierra, 2006 : 52).

Un processus de « déconditionnement » va devoir être mis en place par l'enseignant afin d'aider l'apprenant à « sortir de lui-même pour devenir quelqu'un d'autre » (Blondel, 2016 : 70). Wioland, à travers la métaphore qu'il utilise, encourage les enseignants à prendre le rôle de sensibilisateur :

« Il convient d'intéresser l'apprenant au monde des sons pour qu'il s'approprie la dimension orale de la langue, à l'image des maîtres-nageurs qui, avant toute chose, apprennent à faire aimer l'eau aux futurs nageurs. Il faut arriver à les convaincre de l'importance de certains faits phonétiques déterminants dans le cadre de la communication verbale.» (Wioland, 2012 : 43).

Non seulement il est important de faire comprendre aux apprenants les enjeux sociaux de ces faits phonétiques dans les échanges interpersonnels, mais il faut également leur faire comprendre que l'adoption d'une nouvelle langue ne représente aucun risque identitaire, savoir être différent est au contraire un jeu, un plaisir, un enrichissement (Lauret, 2007 : 21). L'enseignant devra aider l'apprenant à ne pas simplement reproduire une nouvelle musique, mais à s'en « imprégner véritablement » (Blondel, 2016 : 71). Ce processus de « déconstruction/reconstruction » (Pierra, 2006 : 23) peut s'avérer fastidieux pour l'enseignant. Il existe toutefois plusieurs stratégies appropriées pour aider l'apprenant à faire corps avec la nouvelle langue étrangère.

5.1.2 L'intelligence kinesthésique

L'approche kinesthésique en classe de langue s'appuie sur l'intelligence corporelle-kinesthésique d'Howard Gardner (1983). Pour réaliser une activité et se sentir en action, l'apprenant est invité à s'exprimer par le mouvement. Cette approche sensorielle et physique, souvent occultée des cultures d'apprentissage, permet de rompre avec les mécanismes de production orale (articulation, répétition) et favorise l'ancrage de la notion de vécu. L'apprenant gardera un souvenir du mouvement effectué lors de l'apprentissage et pourra, selon Blondel, « mieux percevoir et s'approprier la musique de la langue, c'est-à-dire ses sons, son rythme et ses intonations. » (Blondel, 2016 : 78) Bertrand Lauret aussi affirme que : « souvent inhibée par la situation de classe et l'usage de la langue étrangère, l'expression du corps en étant stimulée, favorise l'assimilation de caractéristiques rythmiques, dynamiques, accentuelles et mélodiques. » (Lauret, 2007 : 121) La mise en place d'activités sollicitant le corps de l'apprenant aura un effet bénéfique sur l'apprentissage de la prononciation.

Si la parole est dès lors perçue comme une « gestualité communicative corporelle », l'enseignant en est tout autant concerné et devra encourager cette corporalité en utilisant, lui aussi, son corps dans son ensemble à travers différentes méthodologies et stratégies.

5.2 Le corps de l'enseignant

5.2.1 Le geste pédagogique

Dans le domaine de la didactique et notamment dans l'enseignement des langues étrangères, l'enseignant doit redoubler d'imagination et de stratégies pour tenter de transmettre un savoir tout en stimulant l'attention des apprenants. Le recours au geste pédagogique apparaît comme un soutien à l'apprentissage, son objectif principal est de « faciliter l'accès au sens des énoncés en langue étrangère (LE), pour encourager ou signaler l'erreur de l'apprenant sans l'interrompre. » (Ali Guechi, 2016 : 269). Il apparaît sous plusieurs formes : « mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels » (Ali Guechi, 2016 : 267). Le geste pédagogique va permettre à l'enseignant d'allier parole et « image » pour expliquer un mot de vocabulaire par exemple ou apporter de nouveaux éléments linguistiques sans utiliser la langue maternelle du groupe d'apprenants. Dans un esprit d'imitation, les apprenants, invités à reproduire un geste associé à un concept ou à un mot pourront plus facilement se l'approprier puisqu'ils deviennent complètement « acteurs » de leur apprentissage.

De manière générale il est possible d'affirmer que « sur le plan didactique, on comprend que l'apprentissage conjoint de l'expression imagée du geste laisse une double empreinte favorisant la mémorisation. » (Cuq & al. 2003 : 116).

Toutes ces stratégies liées au geste encouragent l'enseignant et l'apprenant à utiliser leur corps dans la salle de classe : « le canal visuel, souvent relayé par des sensations kinesthésiques, double l'information que l'élève reçoit par le canal auditif. L'enseignant doit opérer un contrôle permanent de sa gestualité. Celle-ci est au service de la (re)production correcte d'un son ou d'une unité prosodique » (Renard, 2015 : 38).

Certaines méthodes, plus radicales, limitent drastiquement l'utilisation de la parole au profit du geste comme soutien prédominant de la stratégie didactique.

5.2.2 La Total Physical Response

Le Total Physical Response est une approche créée par James Asher, il propose un apprentissage qui s'apparente à la façon dont l'Homme apprend sa langue maternelle: en écoutant et en observant. Les apprenants ne sont pas tout de suite sollicités verbalement, ils doivent d'abord répondre au professeur par des gestes, en fonction du geste observé et de la phrase entendue. Ce n'est qu'après plusieurs séances que les apprenants sont invités à reproduire ces gestes à l'attention des autres apprenants, en imitant l'enseignant. James Asher part du principe que le développement de la compréhension orale mène naturellement à l'expression orale. Cette méthode peut s'avérer très bénéfique pour les apprenants ayant une mémoire visuelle et/ou kinesthésique.

5.2.3 La méthode SilentWay

Une des méthodes les plus significatives en termes d'utilisation du geste est la méthode dite « silencieuse ». Cette méthode, développée par l'égyptien Caleb Gettegno dans les années cinquante, prône un retrait presque total de l'enseignant qui restera le plus silencieux possible tout en utilisant gestes et objets. L'enseignant ne cherche pas à transmettre des connaissances, ni à donner des modèles ou des réponses. Il intervient, quand il le juge nécessaire, pour attirer l'attention des apprenants sur leur manière de faire dans l'instant (Lauret, 2007 : 119). Utilisée principalement pour les mathématiques, elle a rapidement été adaptée aux cours de langue. L'utilisation d'un matériel spécifique permet une médiation entre l'apprenant et l'enseignant. Sur un des tableaux muraux, chaque son (phonème) est associé à une couleur. Il utilise aussi des images, et des bâchettes qui, mises bout à bout, constituent un support visuel de la composition du mot mais aussi du rythme et de l'intonation (Lauret, 2007 : 120).

En manipulant et en visualisant, l'apprenant se verra à nouveau « acteur » de son apprentissage et cela peut permettre une meilleure systématisation des contenus linguistiques. En étant privé de modèle, les apprenants doivent développer leur propre processus interne les menant vers une production correcte. Si cette méthode présente des avantages liés à la progression des élèves, elle peut toutefois présenter quelques limites. En effet, dans la mesure où l'apprenant n'a pas de modèle, il peut lui être difficile de produire un son sans que son

oreille n'ait été rééduquée, comme nous l'avons abordé dans le chapitre précédent. Aussi, en le privant d' « agir », l'enseignant empêche le processus qui vise à faire « vivre la langue » à l'apprenant.

Chapitre 6 – Vivre la langue

6.1 Relaxation

Dans son ouvrage « *Enseigner la prononciation du français* », Bertrand Lauret propose au début de chacune de ses activités une phase d'échauffement qui comprend une phase de relaxation, puis de respiration, un échauffement de la voix et des exercices visant à travailler l'articulation (échauffer la labialité, par exemple). Comme au début d'une performance physique, il s'agit d'un échauffement qui permettra à l'apprenant de se détendre, de se recentrer sur lui-même comme sujet de ressenti et non pas seulement comme sujet de production. Il a été démontré qu'une phase de relaxation, même courte, avant le début d'un cours, facilite la concentration, donc la perception (Blondel, 2016 : 72). Lorsqu'on ferme les yeux, que l'on se concentre sur sa respiration, on reprend conscience de son corps ce qui peut considérablement aider à rentrer dans la langue nouvelle et être plus alerte, plus à l'écoute.

Développée par le psychiatre Georgi Lozanov dans les années 1970, la suggestopédie est une approche pédagogique accordant une place importante à la relaxation et au bien-être dans le but de réduire l'anxiété, éliminer les blocages psychologiques et construire la confiance (Lauret, 2015 : 118), grâce notamment aux exercices de respiration.

Ce genre d'exercices apparaît également souvent au début des activités de théâtre, comme moyen de désinhibition. Il est possible, par exemple, de demander aux apprenants, chacun leur tour, de prendre une grande inspiration et de « sortir » un son qu'ils choisissent, lors de l'expiration, le plus fort possible, le plus lentement possible, ou en l'accompagnant d'un geste. On peut aussi proposer à l'apprenant d'expirer en faisant vibrer ses lèvres ou en récitant « Je m'appelle ____ ! », en s'exclamant et en accompagnant cette exclamation d'un geste. Le but étant à la fois de travailler sur la respiration pour se détendre, faire prendre conscience aux apprenants qu'un son c'est de l'air qu'on expire et l'inviter à se désinhiber.

6.2 Théâtre

Une fois que l'apprenant a pris conscience de ses mécanismes sensoriels grâce aux activités de respiration et de relaxation, il sera plus disponible pour l'intégration et l'accueil d'autres mécanismes.

Lorsqu'on propose des activités de théâtre et donc l'interprétation de textes en classe de langue, on va de surcroît accéder à l'incarnation d'un nouveau personnage, d'un nouveau rythme, de nouveaux mouvements. Par le biais de ces activités théâtrales, on offre à l'élève la possibilité de vivre la langue étudiée corporellement, affectivement et linguistiquement, de produire des gestes « à la française » (Billières, 2015 : 62).

De plus, la pratique collective induite par les activités théâtrales peut réduire le stress lié à l'enseignement de la prononciation. En travaillant à l'unisson, les apprenants construisent de l'empathie, sont moins assujettis au « sentiment de honte » et « augmentent leur assurance » (Lauret : 2007, 124). En incarnant sensoriellement des paroles, les apprenants prennent également conscience des éléments verbaux et non verbaux que constituent la langue cible. (Pierra, 2006 : 32)

Aussi, ces activités encouragent et font prévaloir l'abord de la prosodie ancrée dans l'enseignement de la prononciation. L'approche artistique et créative liée au théâtre encourage le développement et le recours à la gestuelle, au rythme, à l'accentuation et à l'intonation. Le théâtre permet de travailler la voix dans son intensité et sa portée, ce qui encourage à

nouveau les apprenants à se désinhiber, à explorer de nouvelles tonalités. C'est en incarnant un personnage et en pratiquant le jeu théâtral qu'on apprend à « mettre le ton », comme on le ferait dans la vie quotidienne.

C'est en ce sens que la correction phonétique offre une place prépondérante aux activités de jeux de rôle, de sketches, etc... :

« Les adeptes de la correction verbo-tonale abordent l'oral et sa prononciation d'abord par le rythme et l'intonation. Une fois ceux-ci acquis, les sons seront produits beaucoup plus facilement. Actuellement, des phonéticiens reconnus (Kaneman-Pougatch&Pedoya-Guimbrétière, Lauret, Llorca, etc.) recommandent de s'appuyer sur l'expressivité et la gestualité (mime, travail en miroir, jeu théâtral, musique, chanson mimée, chorégraphie, etc.) pour intégrer le rythme et la mélodie, à partir d'enregistrements non fabriqués » (Briet, Collige &Rassart, 2014 : 11).

Lorsqu'on se « met en scène », on apparaît comme un sujet de parole, de voix, et de ton mais également de geste. C'est en sollicitant le corps de l'apprenant dans ses déplacements, mouvements et postures qu'on lui donne le statut d'acteur. Comme l'annonce Dautry-Norguet dans son article sur le « théâtre pédagogique » :

« Une des caractéristiques de ce champ d'application du théâtre en classe de FLE est l'omniprésence accordée au corps, le recours au geste associé au son: il s'agit de faire s'exprimer l'apprenant en réponse à des situations didactiques proposées. Pour cela, on fait appel à des réactions de sa part qui mettent en jeu le corps, la voix, le rythme, etc., et relèvent largement de l'expression corporelle, principalement lorsque ces activités s'adressent à des petits ou à des débutants complets » (Dautry-Norguet, 2016 : 80).

Le « corps émotionnel gestualisé » de l'apprenant est mis en valeur et à travers des actions d'apprentissages théâtrales, on va susciter chez lui désir, altérité, émotions, sensations, créativité, plaisir, esthétique, désinhibition, imagination, interprétation, création, mémorisation, identité, spécularité, corporéité (Pierra, 2006 : 29). Nous retrouvons cette notion de corporéité chez Bertrand Lauret, il appuie que les activités théâtrales peuvent s'avérer utiles pour l'enseignement de la prononciation puisqu'elles « impliquent une attention sur la position du corps, l'effort vocal, les mécanismes de respiration, l'expression du visage, les mouvements du corps (conscience du corps) » (Lauret, 2007 : 124). L'intérêt de la distanciation produite par le jeu de rôle, le fait de prendre du recul par rapport à soi-même et de se concevoir en train de se « mettre dans la peau » de quelqu'un d'autre peut tout à fait créer chez l'apprenant une prise de conscience de ce qu'il réalise quand il apprend une nouvelle langue, en tant qu'individu.

Conclusion

Les différents concepts théoriques basés sur l'enseignement de la phonétique que nous avons abordés s'accordent à représenter l'apprenant comme un individu de parole qui se doit d'être intelligible. L'enseignement de la phonétique doit pouvoir aborder les aspects segmentaux et supra-segmentaux en prenant en considération la langue d'origine de l'apprenant. En abordant les éléments prosodiques comme le rythme, l'accentuation et l'intonation, on permet d'introduire une « base musicale » spécifique sur laquelle vont se poser les nouveaux sons, les nouvelles voyelles et consonnes. S'il est important de considérer l'apprenant comme une personne disposant d'un crible phonologique qui lui est propre, il faut également le considérer comme un individu incarnant une nouvelle identité. Une nouvelle langue s'écoute, se perçoit, les sons sont discriminés, dissociés. On passe par une phase d'écoute, de compréhension et d'analyse de notre système phonatoire, cette phase permet de prendre du recul par rapport à soi-même, ce dont on est capable d'entendre et ensuite, de reproduire. Par conséquent, il est plus aisé de passer à la phase de production en ayant conscience de notre « ego linguistique ». C'est avec ce recul, cette auto-analyse et prise de conscience qu'il sera plus simple de considérer qu'une langue se parle mais aussi se vit. De par les différents procédés et stratégies proposés ci-dessus, on invite l'apprenant à être « acteur » de son apprentissage en sollicitant son corps et ses émotions dans sa globalité.

Dès lors, l'enseignant et les apprenants disposent de toutes les clés pour observer une progression orale et physique de l'apprentissage de la nouvelle langue.

PARTIE 3 – Cadrage Méthodologique

Introduction

La partie suivante reflète le travail « pratique » de mon mémoire. Je vais dès à présent décrire la façon dont j'ai construit mon support pédagogique non seulement en accord avec ma problématique en m'appuyant sur les concepts théoriques énoncés dans la partie précédente mais également en accord avec les besoins de mes apprenants. Dans un premier temps je décrirai les procédés utilisés pour mon recueil de données. Ensuite, je présenterai une analyse et une interprétation des résultats de ce recueil. Enfin, je proposerai des stratégies didactiques ainsi que des unités didactiques pour six séances de phonétique.

Chapitre 7 – Le recueil de données

Afin de pouvoir mettre en place un support pédagogique répondant aux besoins de mes apprenants, j'ai réfléchi à différentes manières de récolter des informations sur mon groupe et sur les éléments qu'il faudra corriger. Pour rappel, mon groupe est constitué de huit apprenants de niveau A1/A2, de nationalités différentes (Japon, Thaïlande, Iran, Serbie, Angleterre, Allemagne).

7.1 L'obtention des données

Dans le cadre de mon mémoire et d'après mon contexte de stage, j'ai choisi une méthodologie directe pour concevoir mon recueil de données. Cette méthodologie vise à entrer en contact avec les sujets analysés. Bien que mon stage ait débuté par une phase d'observation me permettant de rassembler quelques données invoquées, les données recueillies ont été majoritairement provoquées et découlent sur une analyse statistique. Il s'agira donc ici d'une méthodologie quantitative s'appuyant sur des données chiffrées.

7.1.1 Données authentiques

Dans la mesure où mon groupe d'étude ne m'a été attribué qu'au mois de février 2020 (environ trois mois et demi après le début de mon stage, le 18 novembre 2019), je n'ai pas eu l'opportunité de recueillir des données authentiques sur celui-ci. Par manque de temps, j'ai préféré tout de suite passer à l'action afin d'obtenir des données plus concrètes qui allaient me permettre de réaliser les unités didactiques demandées par ma commande de stage. Durant cette période, j'ai pu observer plusieurs cours dédiés à la phonétique et constater les approches utilisées par mes collègues enseignantes. Toutes les enseignantes observées utilisaient le manuel publié par Dominique Abry et Marie-Laure Chalaron aux éditions Hachette, intitulé *500 exercices de phonétique* et procédaient à des exercices de répétitions de syntagmes. Les exercices du manuel étaient systématiquement suivis à la lettre. Une seule de mes collègues proposait la répétition de « virelangues » en fin de séance et il fut notable que cela détendait quelque peu l'atmosphère alourdi par les exercices de répétition.

Les échanges informels avec mes collègues enseignantes ont confirmé le manque d'inspiration et d'intérêt porté à la phonétique.

7.1.2 Données provoquées

7.1.2.1 Questionnaires

Les premières données ont été recueillies grâce aux questionnaires distribués en début de session. Ce procédé m'a permis d'établir un premier contact avec les étudiants et a favorisé l'aspect de l'échange et de l'intérêt que l'enseignant porte envers ses élèves en tant qu'individus. En outre, j'ai pu obtenir des informations précieuses pour l'objet de mon enquête.

J'ai choisi de mettre en place un questionnaire simple puisqu'il s'agissait d'un groupe de niveau débutant (A1). En dehors des déterminants sociaux liés à l'âge, à l'origine et à la formation, j'ai invité les étudiants à lister les pays visités et/ou à les pointer sur une carte du monde. Les informations liées aux voyages et aux rencontres internationales sont intéressantes pour considérer la sensibilité aux sonorités étrangères, développées ou non par chaque étudiant. L'oreille d'un étudiant qui a beaucoup voyagé sera probablement plus entraînée et stimulée par les nouveaux sons étrangers qu'un étudiant qui n'a pas eu cette opportunité.

Aussi, je leur ai demandé, à la manière de l'Echelle d'Osgood, de communiquer leur affectivité face à langue et à la culture française. En effet, je rejoins Bertrand Lauret dans l'intérêt qu'il porte à la notion d'affectivité, il annonce que « les enseignants doivent être très

attentifs aux facteurs affectifs pour aider les étudiants à comprendre comment leur prononciation est liée non seulement à leur langue maternelle, mais aussi à leur motivation et à leur personnalité, et à leur vision de la culture-cible. » (Lauret, 2007 : 34) Enfin, j'ai suggéré aux étudiants de dessiner la prononciation du français, comme proposé par les activités de Laroy (1995), présentées par Lauret (Lauret, 2007 : 152).

7.1.2.2 Test de discrimination

Le test de discrimination mis en place pour ce mémoire a été réalisé grâce au manuel *Focus Phonie-Graphie du français* publié par Dominique Abry et Christelle Berger aux éditions Hachette en 2019, auquel j'ai emprunté plusieurs exercices liés à la discrimination des voyelles et des consonnes. L'objectif de ce test fut d'obtenir des informations sur la capacité des apprenants à « percevoir, distinguer, identifier le son par rapport à des sons voisins qui ne s'opposent que par un seul trait articulatoire » (Abry & Berger, 2019 : 6). Cette étape de discrimination m'est apparue comme cruciale dans le processus que je souhaitais mettre en place « puisqu'on ne peut pas identifier si l'on ne parvient pas à distinguer » (Lauret, 2007 : 141).

7.1.2.3 Enregistrements audio

Les enregistrements audio recueillis consistent en une lecture à voix haute d'environ une minute. Les étudiants sont enregistrés à tour de rôle et individuellement. Le texte est préalablement connu par les étudiants puisqu'il avait fait l'objet d'une activité de compréhension écrite. Mon travail fut de transcrire ces enregistrements, en faisant apparaître les erreurs segmentales et supra-segmentales (cf. Annexes p.15). J'ai choisi d'utiliser la police « Alphoneti », que j'ai directement téléchargée depuis internet sur mon logiciel Word pour une transcription de l'API claire et facile d'utilisation.

Ce recueil de données a fait l'objet d'un travail de transcription et d'analyse précis me permettant d'identifier les principales erreurs segmentales et supra-segmentales de mon groupe d'apprenant. J'ai dans un premier temps dressé un profil des erreurs « par étudiant »

puis j'ai tenté de rassembler les erreurs les plus courantes afin de répondre aux besoins globaux de mon groupe classe.

Chapitre 8 : Analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre consiste dans un premier temps en une analyse descriptive des résultats obtenus, puis en son interprétation.

8.1. Analyse

8.1.1 Questionnaires (cf. annexes p.5)

Pour l'analyse des questionnaires, je choisis de faire apparaître les informations sous forme de graphiques.

AGE

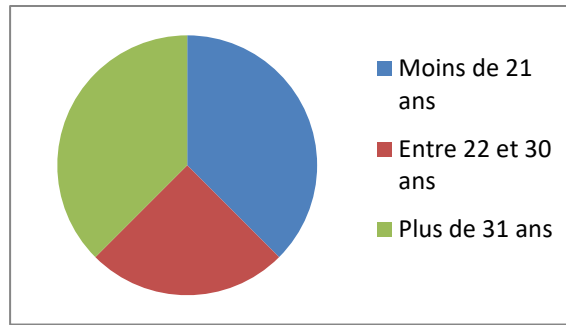


Fig. 13 : Graphique des tranches d'âge au sein du groupe classe

LANGUES PARLEES

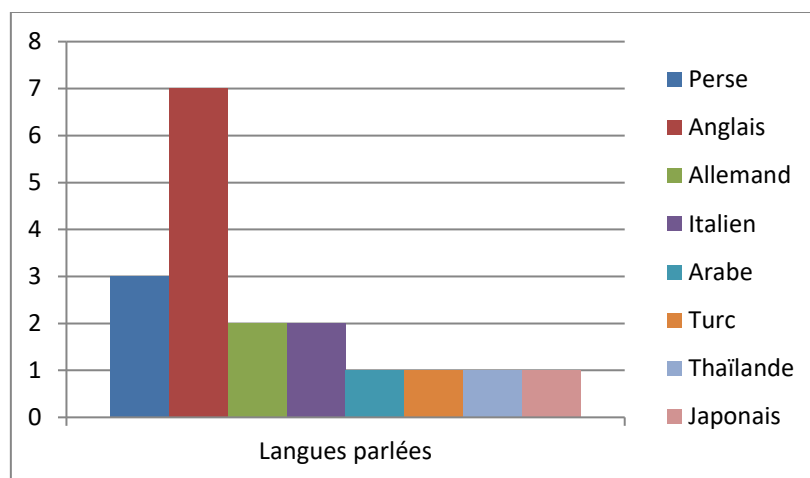


Fig.14 : Graphique des langues parlées au sein du groupe classe

Le premier graphique présente les différentes tranches d'âge de mon groupe d'apprenants. On constate qu'il s'agit plutôt d'un public jeune (moins de 30 ans).

Le deuxième graphique reflète la diversité linguistique présente au sein du groupe. La plupart des apprenants maîtrise au moins deux langues. Il est intéressant de noter qu'aucun d'entre eux n'ont inclus le français dans les langues parlées.

AIMEZ-VOUS LA LANGUE FRANCAISE ?

Moyenne (sur 5) : **3,8**

L'affectivité que les apprenants portent au français en tant que langue est plutôt positive. On peut considérer cette donnée comme importante pour discuter en amont sur ce qu'est la « langue » française.

AIMEZ-VOUS LA CULTURE FRANCAISE ?

Moyenne (sur 5) : **4,1**

La majorité des apprenants se sentent attirés par la culture française. On peut en déduire qu'ils disposent déjà d'une certaine ouverture à l'altérité et une volonté de devenir des « acteurs » français.

8.1.2 Tests de discrimination (cf. annexes p.13)

	YAWANAT	YOKO	RIKA	KAILE	SAMER	MAHDI	MOHAMAD	NAZANIN
[y] et [u]	50%	100%	100%	83,3%	33,3%	66,6%	66,7%	50%
[œ] et [ø]	62,5%	75%	100%	75%	50%	87,5%	50%	50%
[o] et [ɔ]	25%	25%	87,5%	100%	62,5%	75%	100%	37,5%
[e] et [ɛ]	75%	58,3%	83,3%	83,3%	66,6%	41,6%	50%	58,3%
[ɛ] et [ê]	100%	100%	100%	100%	50%	100%	100%	100%
[a] et [ɑ]	100%	87,5%	100%	100%	100%	87,5%	100%	100%
[o] et [ɔ]	71,4%	0%	100%	100%	100%	85,7%	100%	85,7%
TOTAL (V)	(67,9%)	(60,4%)	(94,3%)	(90,5%)	(67,9%)	(73,5%)	(77,4%)	(66%)
[p] et [b]	62,5%	87,5%	100%	62,5%	75%	87,5%	87,5%	100%
[t] et [d]	87,5%	87,5%	100%	100%	100%	100%	87,5%	100%
[k] et [g]	60%	60%	100%	80%	60%	100%	80%	80%
[f] et [v]	69,2%	100%	100%	92,3%	92,3%	92,3%	84,6%	100%
[s] et [z]	87,5%	62,5%	75%	87,5%	100%	100%	100%	100%
[l] et [R]	100%	66,6%	66,6%	100%	100%	100%	33,3%	66,6%
TOTAL (C)	(75,5%)	(82,2%)	(93,3%)	(86,6%)	(88,9%)	(95,5%)	(84,4%)	(95,5%)
TOTAL (V) + (C)	(71,4%)	(70,40%)	(93,8%)	(88,8%)	(77,5%)	(83,7%)	(80,6%)	(79,6%)

Fig. 15 : Statistiques des résultats des tests de discrimination

Les résultats du test de discrimination des voyelles (V) et des consonnes (C) m'a permis de dresser un tableau synthétique reprenant le pourcentage du taux de réussite de chaque apprenant, pour chaque opposition de phonèmes. De manière générale, on observe clairement un plus fort taux de réussite pour la distinction des consonnes (87,7% de réussite) que pour celle des voyelles (74,7% de réussite). La distinction des sons [o] et [ɔ] pose problème de façon plus évidente à mes étudiantes asiatiques qu'au reste de mes étudiants germanophones, anglophones, persophones et arabophone. Pour rappel, il s'agit de deux voyelles postérieures arrondies. La distinction des sons [é] et [ê] semble difficile à percevoir pour l'ensemble de mes étudiants.

En revanche, nous n'observons pas de problèmes majeurs pour la distinction des voyelles nasales, sauf pour [étudiante japonaise] l'étudiante japonaise qui affiche un taux de 0% de réussite sur la distinction des sons [o] et [l].

8.1.3 Enregistrements audio (cf. annexes p.15)

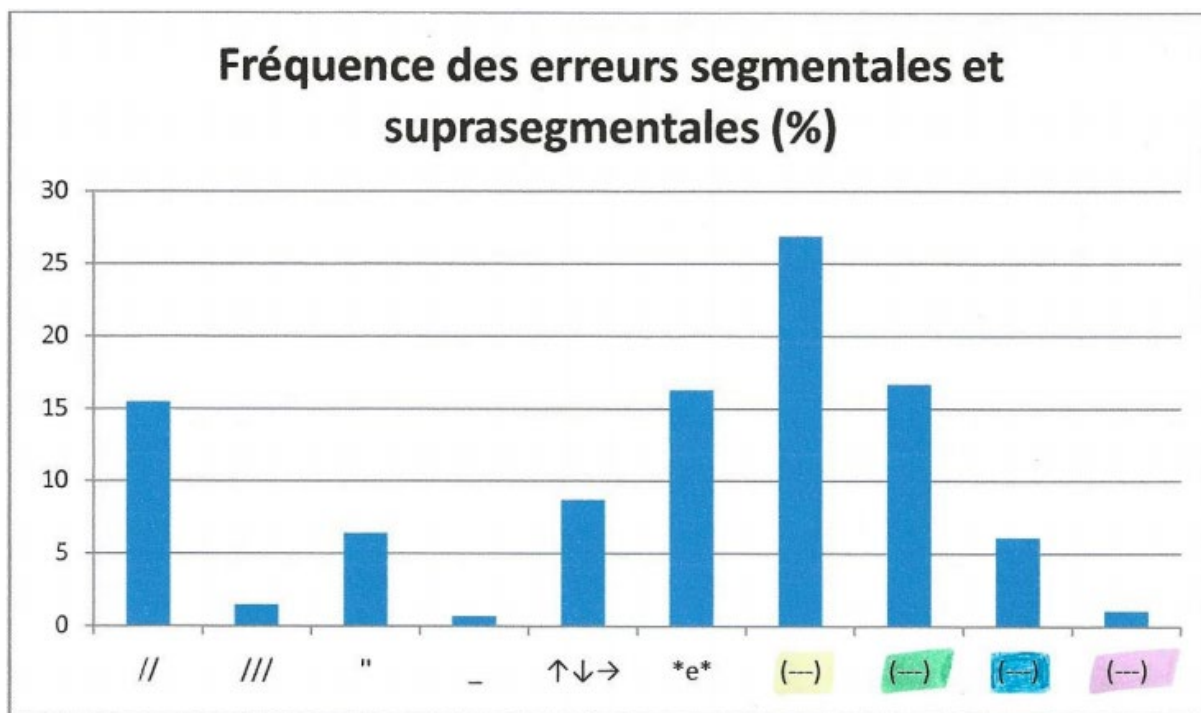


Fig. 16: Statistiques de la fréquence des erreurs segmentales et supra-segmentales (%)


Le graphique ci-dessus représente le pourcentage des erreurs segmentales « (---) » et supra-segmentales apparaissant sur les transcriptions des enregistrements audio, selon le code des erreurs que j'ai mis en place (cf. annexe p.17). Il apparaît clairement que les types d'erreurs les plus fréquentes au niveau segmental résident dans le placement d'un phonème supplémentaire (26,9%) ou dans le remplacement d'un phonème par un autre (16,7%). En ce qui concerne le niveau supra-segmental, on note que l'erreur la plus fréquente consiste en un mauvais découpage rythmique (15,5%) ainsi que de nombreux bafouillements (16,3%).

Afin de mettre en place un programme pédagogique adapté aux besoins de mes apprenants j'ai analysé d'un peu plus près les erreurs les plus fréquentes. Il apparaît que parmi les « remplacements » de phonèmes, 24% des erreurs concernent la mauvaise prononciation des voyelles nasales. En ce qui concerne l'ajout d'un phonème, 20% des erreurs sont dûes à la prononciation d'un phonème final, rajoutant de surcoût une syllabe.

8.2 Intepretation

8.2.1 Questionnaires

Plusieurs éléments recueillis à l'aide des questionnaires sont intéressants pour l'objet de mon enquête. Tout d'abord, on observe qu'il s'agit d'un public jeune qui sera sans doute disposé avec plus d'aisance, plus de motivation, aux activités qui solliciteront leur corps. Il sera peut-être plus facile pour l'enseignant de les sensibiliser à leur « ego phonétique » et de les amener vers l'incarnation d'une nouvelle identité linguistique. Ensuite, on constate que la plupart d'entre eux parle au moins deux langues (trois en moyenne), cela implique une sensibilité préalablement introduite par la découverte de sons nouveaux. De plus, tous les étudiants ont beaucoup voyagé ce qui reflète une certaine curiosité et une disposition plus ouverte à l'apprentissage de nouvelles fonctionnalités liées à la linguistique et aux cultures étrangères. Enfin, il est intéressant de constater que les résultats des questions liées à « l'affectivité » portée à la langue et à la culture française est assez variable. Si la grande majorité d'entre eux exprime un intérêt notoire pour la culture française, leur rapport à la langue française dans ses aspects linguistiques et fonctionnels, suscite chez eux un peu plus de méfiance. C'est un élément intéressant d'un point de vue pédagogique puisqu'il s'agit pour l'enseignant de réconcilier les étudiants à la langue, de développer l'affectivité pour encourager leur motivation.

L'activité visant à leur faire « dessiner » la prononciation du français fut également un élément particulièrement intéressant. Le dessin ci-dessous, proposé par , reflète bien la définition de Lauret sur « l'intonation déclarative du français » :

« L'intonation déclarative du français, souvent très bien perçue par les oreilles étrangères et facilement imitée ou caricaturée, se caractérise par une forme générale de montée / descente : la première partie de l'énoncé est une continuité en suspens, à laquelle la seconde partie répond. Montée et descente sont progressives, liées » (Lauret, 2007 : 51).

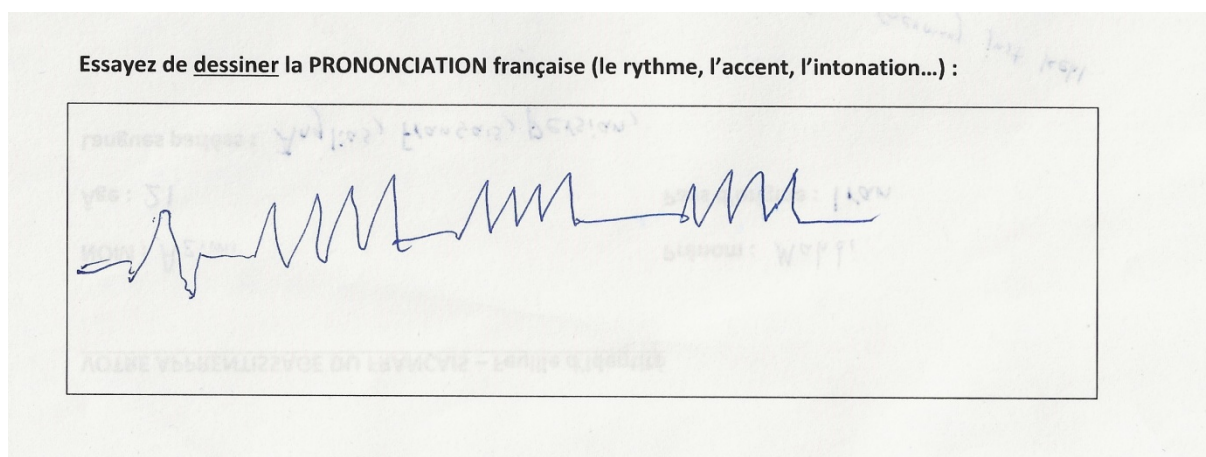


Fig.17 : Dessin de la prononciation du français par App-2

8.2.2 Test de discrimination

En ce qui concerne le test de discrimination, le taux de réussite est nettement plus élevé pour les consonnes que pour les voyelles, cela vient du fait qu'il y a plus de consonnes similaires entre les différentes langues parlées par mes apprenants. Mon programme pédagogique s'appuiera donc en priorité sur la distinction des voyelles. La distinction des sons [o] et [O] pose problèmes puisqu'il s'agit de voyelles postérieures arrondies. Comme nous l'avons vu dans la partie « cadrage théorique », l'arrondissement des voyelles postérieures est assez rare dans la majorité des langues. Pour mes étudiants arabophones, la distinction des sons [é] et [è] est difficile puisque le son [é] n'existe pas dans leur langue.

Le tableau des « écarts segmentaux les plus fréquents » proposé par Bertrand Lauret (2007 : 75) reflète et confirme les interprétations ci-dessus. Toutefois, il est étonnant de ne pas voir apparaître de difficultés particulières pour les voyelles nasales. À l'exception d'une de mes étudiantes japonaise dont le taux de réussite de la distinction [o] et [I] est de 0%, la distinction des voyelles nasales n'a pas posé de problèmes majeurs. Il serait intéressant dans ce cas de faire un autre test de discrimination, axé uniquement sur les voyelles nasales, afin de confirmer ces résultats.

8.2.3 *Enregistrements audio*

Pour l'interprétation des résultats des enregistrements audio concernant les erreurs supra-segmentales, j'ai choisi de m'appuyer sur un tableau proposé par l'ouvrage *La prononciation en classe*, publié par Geneviève Briet, Valérie Collige et Emanuelle Rassart aux Presses Universitaires de Grenoble (2014 : 30, cf. Annexe p.49), qui recense les observations de M. Léon, L. Charliac et A-C. Motron. Ce tableau dresse les différents éléments prosodiques qui posent problème aux locuteurs étrangers, en fonction de leur langue maternelle.

Pour rappel, les erreurs supra-segmentales fréquentes de mon recueil de données concernaient le mauvais découpage rythmique, une mauvaise intonation (associée aux signes de ponctuation), ainsi que de nombreuses pauses et hésitations. Lorsqu'on considère les groupes linguistiques présentés sur le tableau, on constate effectivement que « la place de l'accent » pose problème aux locuteurs anglophones, arabophones, germanophones ou japonais. Cette confusion peut entraîner un mauvais découpage rythmique si le travail sur l'accent lexical spécifique du français n'a pas été clarifié au préalable.

En ce qui concerne les nombreuses hésitations et les pauses supplémentaires lors de la lecture du texte, j'ai pu observer qu'il s'agissait là plus d'un problème de nervosité, de stress lié à cet enregistrement ainsi qu'à la personnalité de mes étudiants. Certains d'entre eux étaient très stressés à l'idée d'être évalués de cette façon, ce qui a généré quelques bégaiements et hésitations affirmées. Toutefois, dans la mesure où il s'agissait d'une lecture à haute voix, j'ai constaté que ces pauses et bafouillements reflétaient une envie de prendre le temps de lire, pour être sûr de prononcer correctement. De ce fait, on peut parler dans ce cas de pause dite « sonore », en rapport à une hésitation qui relève de la personnalité du locuteur (Lauret, 2007 : 45).

Les erreurs segmentales apparaissant dans les transcriptions sont variables mais certaines d'entre elles apparaissent systématiquement chez la quasi-totalité de mes apprenants. On observe parmi le remplacement d'un phonème par un autre que les voyelles nasales posent problème à la lecture. Il est intéressant de noter qu'en perception (test de discrimination), elles n'avaient pas particulièrement posé problème. Ceci s'explique certainement par la difficulté à faire le lien entre phonie et graphie.

En ce qui concerne les voyelles finales prononcées, on peut considérer que cela vient du fait que dans la plupart des langues, toutes les syllabes sont prononcées, il faudra donc appuyer la conception pédagogique sur le découpage syllabique.

L'analyse et l'interprétation de ces résultats m'a permis de mieux comprendre les besoins de mes apprenants. J'ai pu en ce sens réfléchir à des contenus pédagogiques adaptés, auxquels j'ai ajouté quelques stratégies didactiques supplémentaires.

Chapitre 9 : Stratégies didactiques

En parallèle de mon travail de construction de supports pédagogiques liés à la phonétique, il m'a paru intéressant d'y introduire quelques stratégies didactiques pouvant aider l'enseignement et l'apprentissage.

9.1 Se détacher de la sémantique

Dans la mesure où le sujet de mon mémoire repose sur le domaine de la phonétique, je me suis interrogée sur la nécessité de « se dégager de la contrainte lexicale » (Lauret, 207 : 104). En effet, j'ai considéré que pour disposer de la disponibilité auditive de mes apprenants, il était nécessaire d'amoindrir leur désir de comprendre le sens des supports. J'ai tout à fait conscience qu'il est normal d'avoir envie de comprendre ce qu'on lit lorsqu'on apprend une langue étrangère, néanmoins, je pense que les cours ou ateliers dédiés à l'enseignement de la prononciation du français et à sa musicalité devraient au maximum se détacher de la sémantique. Il s'agit, selon moi, de permettre aux étudiants de mieux se concentrer sur les sons, les variations de hauteur, le rythme, etc. puisqu'ils n'auront pas engendré un processus de décryptage qui sollicitera leurs aptitudes cognitives. En ce sens, les activités auront comme supports des textes qui auront déjà été travaillés en classe, sous forme de compréhensions écrites. Par conséquent, les apprenants connaîtront déjà le lexique qui leur pose problème. Ensuite, lorsqu'il s'agira d'activités utilisant des mots isolés, je choisirai un vocabulaire « simple », abordé dans des groupes de niveau A0-A1. Enfin, pour une de mes activités liées au rythme et à l'intonation, je choisirai l'utilisation de logatomes. Le logatome est une syllabe ou une suite de syllabe, le plus souvent de type CV (exemple « da dada »). C'est un outil précieux pour les enseignants de phonétique car il permet vraiment de se détacher du sens et de se focaliser sur la musicalité de la langue. D'ailleurs, lorsqu'on fredonne une chanson, il n'est pas rare que cela se traduise par des « lalala » !

De manière générale, je rejoins Bertrand Lauret lorsqu'il définit le rôle de l'enseignant et de l'impact que la sémantique peut avoir sur les apprenants :

« Son rôle [l'enseignant] est d'établir que l'apprentissage d'une nouvelle langue passe d'abord par la reconnaissance puis l'adoption d'une nouvelle musique et de nouveaux sons, ce que l'on sait généralement très bien faire en imitant les langues en charabia, en non-mots ou en caricaturant un

accent dans notre langue maternelle, en retenant spontanément les traits essentiels prosodiques et segmentaux. Mais bizarrement, ces facultés d'imitation phonétique globale disparaissent dès que le locuteur se concentre sur le contenu linguistique de son message » (Lauret, 2007 : 20).

9.2 Discussions / Feedback

À la fin de chacune de mes séances j'ai décidé d'accorder de l'importance aux discussions, aux bilans qui permettent de partager les impressions de chacun et d'exprimer autant que possible son ressenti. C'est un moment de partage qui me paraît indispensable notamment après des activités qui sollicitent le corps des apprenants et donc qui touche à leur intimité. Il s'agit de donner aux apprenants l'opportunité de rompre leurs préjugés, se poser des questions et s'apporter des réponses. Je rejoins d'ailleurs Bertrand Lauret lorsqu'il suggère aux enseignants de privilégier un temps de discussions après des exercices de perception :

« Les exercices de perception devraient toujours comporter une phase de discussion/bilan (au besoin en langue maternelle) durant laquelle on invite l'apprenant à s'exprimer librement sur ce qu'il a entendu et sur ses réponses. Les jugements esthétiques, les préjugés sont alors partagés, discutés, avec de nouvelles écoutes. Les descriptions acoustiques et articulatoires peuvent alors être élaborées par la classe et guidées par l'enseignant » (Lauret, 2007 : 143).

L'apprenant peut profiter de ce moment pour essayer de décrire ce qu'il a ressenti au niveau corporel, s'il se sent fatigué, si sa mâchoire lui fait mal, s'il a l'impression d'avoir mieux assimilé le son inconnu grâce à l'utilisation de son corps et des gestes. C'est un outil d'autant plus précieux pour les enseignants car cela permet d'avoir un retour « à chaud » et de pouvoir noter ce qui a été dit afin d'adapter et/ou d'améliorer le contenu des séances suivantes.

De plus, cela permet de renforcer les liens entre l'enseignant et les apprenants mais également entre les apprenants en créant un esprit de groupe. Comme l'énonce Dautry Norguet: « La dynamique de groupe, l'entraide, les corrections et les évaluations font appel à une compétence à laquelle on ne pense pas toujours en phonétique : s'amuser » (Dautry-Norguet, 2016 : 80).

En effet, le fait d'encourager la discussion permet d'apporter un retour à l'identité de chacun, en dehors des performances et de ce fait de détendre l'atmosphère. C'est un autre aspect que je considère comme indispensable : celui de l'ambiance de la classe.

9.3 Ambiance de la classe

Dans la mesure où mon thème de recherche repose sur la « phonétique », et plus spécifiquement l'enseignement de la phonétique par une approche kinesthésique, il m'est apparu indispensable que mon statut au sein du groupe classe soit celui d'un « accompagnateur » cherchant à établir un climat de « confiance » favorisant les échanges, les discussions et les retours d'impressions. Dans leur ouvrage *La pronociation en classe*, édité par les Presses Universitaires de Grenoble en 2014, Geneviève Briet, Valérie Collige et Emmanuelle Rassart insistent sur l'importance d'établir un climat de confiance afin de « faciliter l'écoute, s'ouvrir à la différence phonétique et prendre de la distance avec le sentiment d'atteindre son image ». Elles ajoutent que « sans confiance et motivation, il sera impossible de réaliser physiquement le nouveau son » (Briet, Collige & Rassart, 2014 : 10). La prise de parole au sein d'un groupe et face à un enseignant peut être ressentie comme une situation « stressante » ou « insécurisante » (Lauret, 2007 :36). Il est indispensable que la bonne ambiance de la classe soit encouragée par l'enseignant et, si les conditions le permettent, d'établir une relation avec chaque individu. Ce climat de confiance favorisera l'implication des étudiants.

Ces stratégies didactiques épouseront le contenu de mon support pédagogique.

Chapitre 10 - Choix de conception des unités didactiques

Le choix de conception des unités didactiques qui forment mon support pédagogique s'appuie principalement sur les erreurs segmentales et supra-segmentales les plus fréquentes constatées grâce à mon recueil de données. Les activités de remédiation que je propose, au nombre de six, visent à corriger les erreurs observées, en respectant une approche kinesthésique, encourageant l'utilisation du corps et des gestes comme aide au processus de perception et de systématisation. Chaque activité sera introduite par une brève activité de relaxation, comprenant des exercices de respirations et d'échauffement.

10.1 Activité de Respiration / Relaxation / Echauffement (cf. Annexe p.35)

Dans le but de favoriser le retour au corps et de réduire la nervosité procurée par la prise de parole en langue étrangère, j'ai choisi d'introduire chacune de mes activités par une courte séance de relaxation, en travaillant le souffle et la respiration. Il s'agit d'un échauffement visant à détendre les étudiants, et leur permettre « de rentrer dans la langue, de s'accorder, comme on accorde un instrument, à la nouvelle langue » (Lauret, 2007 : 36).

C'est lors de ces activités que les étudiants pourront aussi (re)prendre conscience de leur système phonatoire, avec des exercices de détente de la mâchoire. Lors de discussions et de schémas, nous explorerons les différents organes de la parole et de leurs mouvements car cela « permet à l'apprenant de prendre conscience de son propre fonctionnement, d'avoir une image beaucoup plus précise de soi, ce qui lui permet de mobiliser chaque organe indépendamment, et ainsi éviter les problèmes de coarticulation, faciliter l'exploration d'autres mécanismes, et éviter la frustration de ne pas pouvoir prononcer de nouveaux phonèmes » (Blondel, 2016 : 77).

L'activité de relaxation se déroule de la façon suivante : Dans un premier temps, je dessine au tableau un schéma du système phonatoire et nous expliquons ensemble les différentes zones concernées par la création d'un son. Nous commentons ces zones en proposant des sons ([R] par exemple) en décrivant ce qu'il se passe d'un point de vue physiologique. Il est intéressant également de pouvoir discuter des sons qui n'existent pas en français mais dans les langues des apprenants, comme les sons gutturaux, par exemple.

Ensuite, les apprenants sont invités à s'asseoir confortablement au fond de leur chaise et de poser les mains sur leurs cuisses. Je leur dis de bien laisser tomber les épaules et de fermer leurs yeux, s'ils le souhaitent. Pendant la première respiration il s'agit de compter jusqu'à 3 sur l'inspiration et l'expiration, puis jusqu'à 4, puis jusqu'à 5. Lors de cette phase de respiration je leur demande d'essayer de visualiser le chemin parcouru par l'air depuis leur bouche (ou leur nez), de prendre conscience de ce qu'il se passe dans leur corps (on peut comparer cela à un verre qu'on remplit). La troisième phase de cette activité se déroule debout, les jambes légèrement écartées, le dos droit, les bras relâchés le long du corps. Je demande aux apprenants de rouler les épaules 5 fois vers l'avant et 5 fois vers l'arrière. Ensuite, ils baissent leur tête et la font rouler légèrement à droite et à gauche, 3 fois. Puis, ils saisissent le côté gauche de leur tête avec le bras droit et s'étire doucement, une fois de chaque côté. Enfin, il s'agit de joindre les mains au niveau du sternum et d'expirer en poussant un objet imaginaire vers le bas, puis vers le haut. Le dernier exercice a pour but de détendre la mâchoire. Il s'agit dans un premier temps d'imaginer mâcher un caramel qui devient de plus en plus gros afin d'accentuer progressivement l'amplitude du mouvement. Ensuite, les apprenants doivent serrer les dents pour localiser les muscles de leur mâchoire puis effectuer des petites rotations avec les doigts pour masser ces muscles.

Lors de la première séance de relaxation, les apprenants ne se sont pas tout de suite sentis très à l'aise puisque ce n'est pas une approche commune dans l'enseignement des langues de manière générale. J'ai préféré faire une pause dès le début de l'activité lorsque j'ai vu qu'ils n'étaient pas à l'aise. En discutant avec eux sur l'utilité de ces exercices, j'ai peu à peu gagné leur confiance et la suite s'est très bien déroulée.

10.2 Activités de phonologie / prosodie

Dans cette partie, je présenterai les différentes activités mises en place pour la création du support pédagogique final. Toutes les activités s'adressent à un public de niveau débutant (A1 et/ou A2) mais peuvent également être utilisées par des groupes de niveaux plus avancés. Dans la mesure où le Covid-19 nous a contraints à un confinement, seule l'activité de phonologie n°1 « marquer le présent » a pu être expérimentée en classe.

10.2.1 Utilisation du geste

Les trois des activités proposées ci-dessous ont pour but l'utilisation du geste comme appui pédagogique.

10.2.1.1 Activité de phonologie n°1 : « Marquer le présent » (cf. annexes p.37)

L'activité de phonologie n°1 vise à corriger l'erreur systématique de mes apprenants qui consiste à prononcer la syllabe finale d'un verbe au présent, ce qui engendre une confusion importante au niveau du temps (« [je marHÉ] » au lieu de « [je marH] »). C'est une erreur que j'ai constatée de façon récurrente auprès de tous mes apprenants, de tous niveaux et il m'a semblé important d'y remédier au plus vite.

Comme pour chacune de mes séances, une activité de relaxation/respiration introduit le cours afin d'apaiser les tensions et réveiller la disponibilité corporelle de mon groupe. Suite à cela, j'ai sensibilisé les étudiants à la notion de syllabe « ouverte » et « fermée » dans le but de leur faire prendre conscience qu'il est possible de « découper » un mot en plusieurs morceaux. C'est une notion que j'ai décidé d'introduire dès la première activité puisqu'elle apparaîtra comme pré-requis des activités suivantes.

Dans un premier temps, les apprenants prennent connaissance d'une liste de verbes, conjugués soit au présent, soit à l'imparfait, soit au passé composé ou encore dans leur forme infinitive.

C'est lors de cette première lecture que j'ai introduit le geste de « fermeture » en tapant moi-même sur le rebord de mon bureau lorsqu'il s'agit d'un verbe conjugué au présent. Les réactions des apprenants face à ce geste « sonore » furent mitigées. Certains d'entre eux ont trouvé cela amusant mais d'autres, notamment mes étudiants d'origine asiatique, ont semblé être un petit peu gênés.

Face à ces réactions variées et cette gêne, j'ai décidé de leur expliquer ma démarche. Nous avons discuté ensemble de l'impact que pouvait avoir le geste comme annonceur de la syllabe fermée liée à la conjugaison au présent. C'était une phase importante car il a fallu que j'arrive à les convaincre de cette pratique pédagogique nouvelle et originale. Une fois leur confiance à peu près obtenue, j'ai introduit un petit texte dans lequel ils devaient essayer de repérer les verbes conjugués au présent. Ensuite, j'ai lu le texte à haute voix et leur ai demandé de reproduire le « geste de fermeture » lorsqu'ils entendaient un verbe au présent.

J'ai agréablement constaté que chacun d'entre eux ont joué le jeu, avec plus ou moins d'entrain et de timidité, certes, mais chacun y a certainement trouvé une logique pédagogique. J'ai continué à les encourager en leur proposant un autre geste si celui-ci ne leur convenait pas. Je leur ai proposé de ne taper qu'avec un seul doigt sur la table, taper avec un stylo, ou encore dans leurs mains, en mettant l'accent sur l'importance du geste en lui-même, le mouvement.

La dernière phase de cette première activité de phonologie a consisté à les faire travailler par deux. Un étudiant devait lire le texte et l'autre produire le « geste de fermeture » dès qu'il entendait les verbes au présent. Les rôles étaient ensuite inversés. J'ai constaté que cette dernière phase a eu plus de succès, sans doute étaient-ils plus à l'aise de travailler par deux, ce qui engendre moins de stress, de timidité et les mets dans une position plus « active ».

Comme à la fin de chacune de mes séances, je propose cinq minutes de discussion afin de connaître leur ressenti sur l'activité. Tous les étudiants paraissaient satisfaits de cette nouvelle « gymnastique » leur permettant de remédier à cette erreur. Ils ont également pris conscience de la confusion temporelle qu'elle engendre. Je les ai encouragés à effectuer ce même geste, en vrai, discrètement ou dans leur tête, lors de prochaines lectures, dans d'autres cours. J'ai été ravie de constater que c'est ce qu'ils ont fait dans certains de mes cours qui n'étaient pas dédiés à la phonétique. Aussi, j'ai pu m'en servir lorsqu'ils reproduisaient l'erreur, simplement en leur faisant le geste, ils finissaient par comprendre leur erreur et par s'auto-corriger. Ce fut un réel succès.

10.2.1.2 Activité de phonologie n°2 : « Le jeu des acteurs/lecteurs » (cf. annexes p.39)

Cette deuxième activité a pour objectif de distinguer les sons [E] et [F] en fonction des syllabes ouvertes et fermées (notion abordée au préalable dans l'activité « Marquer le présent ») dans lesquelles ils se trouvent.

Dans un premier temps il s'agit d'écrire au tableau des mots contenant ces deux sons (exemple : un p'tit peu / du beurre / ma sœur, etc..) et d'essayer de les classer dans deux colonnes, en grand groupe. Une fois les mots classés dans chacune des colonnes, nous corrigeons tous ensemble. Suite à cela je leur demande de créer de petits groupes et d'essayer

de découper les mots en syllabes. Ensuite, ils doivent essayer par eux-même d'en tirer une conclusion (syllabe fermée = [F], syllabe ouverte = [E]).

Le geste est introduit par mes soins dans la deuxième phase de la séance : les mains positionnées de part et d'autre de mon visage pour le son [F] et les mains jointes pour le son [E]. J'explique l'ouverture et la fermeture de mes mains par la position plus ou moins ouverte de la bouche lorsqu'on prononce ces sons. Il faut veiller ici à éviter la confusion entre un son généré par une bouche plus ouverte dans une syllabe fermée, et inversement. Une fois le geste d'ouverture et de fermeture bien assimilé et toute confusion écartée, les apprenants, au sein de leur équipe désignent des « acteurs » et des « lecteurs ». Les lecteurs ont des fiches sur lesquelles ils lisent à voix haute différents mots ou syntagmes et les acteurs doivent effectuer le geste approprié. L'équipe adverse possède les réponses et note le score au fur et à mesure du déroulement de l'activité. Puis les rôles sont inversés. Le but de cette activité est de sensibiliser les étudiants à l'idée qu'un son, qui peut sembler très similaire pour un locuteur étranger, est modifié par le degré d'ouverture des lèvres. Le fait de représenter cela par un geste consiste à donner à ce processus physique un aspect plus « visible », plus « imagé » et donc plus « palpable » afin d'aider les apprenants à mieux se le représenter.

10.2.1.3 Activité de prosodie n°2 : « Chef d'orchestre » (cf. annexes p.45)

L'utilisation du geste servira également d'appui à l'activité de prosodie n°2 dédiée au rythme et à l'intonation. L'objectif de cette activité est de faire prendre conscience aux apprenants l'importance de l'intonation. Il s'agit dans un premier temps de distribuer un dialogue (Anne Avril⁸) sur lequel figure entre parenthèse et à côté de chaque phrase l'adaptation du dialogue en logatomes. Je lis d'abord le dialogue en effectuant les gestes liés à l'intonation montante, descendante ou linéaire. La deuxième phase consiste à lire le dialogue en grand groupe mais uniquement les logatomes, en demandant aux étudiants d'effectuer les gestes appropriés.

Ensuite, par groupe de deux, les étudiants jouent le dialogue en ne lisant que les logatomes, toujours en effectuant le geste approprié. Une fois le geste et les différentes intonations bien intégrées, un étudiant volontaire ou désigné vient devant la classe et incarne le rôle du « chef d'orchestre ». À la manière d'un

⁸ Abry D., Chalaron M. L., (2010) *Phonétique 500 exercices A1/A2*, Paris : Hachette, p.28.

concert, il désigne un étudiant après l'autre en effectuant le geste associé à l'intonation qu'il veut entendre. Les étudiants désignés doivent énoncer une phrase (prise du texte ou inventée) adaptée à l'intonation demandée par le « chef d'orchestre ». Il est attendu de cette activité une compréhension de ce qu'est réellement la musicalité d'une langue mais également favoriser la cohésion de groupe, en travaillant à l'unisson.

10.2.1 Utilisation du corps

Les activités présentées maintenant sollicitent le corps des apprenants.

10.2.2.1 Activité de phonologie n°3 : « Course aux sons » (cf. annexes p.41)

La dernière activité de phonologie consiste à distinguer le son [l] du son [o]. Dans un premier temps, je leur propose de poser l'index de chaque main à gauche et à droite de leurs narines et de prononcer, à tour de rôle, des mots préalablement écrits au tableau et comportant le son [l] et le son [o]. Je leur demande d'être attentifs à tout ce qu'ils ressentent lorsqu'ils prononcent ces mots. Nous mettons en commun en expliquant que pour les voyelles dites « nasales », le nez est sollicité et qu'il est donc systématique de ressentir une vibration lorsqu'on prononce une des ces voyelles, alors que pour le son [o], on ne perçoit pas de vibration.

Ensuite, je demande à tous les étudiants de se mettre en ligne au fond de la classe, les uns à côté des autres. Je possède une liste de mots contenant le son [l], ainsi que des mots contenant le son [o] (exemple : une chanson / un chateau / un ballon / de l'eau). J'explique la consigne : je lis le premier mot, si les étudiants entendent le son [l] dans ce mot, ils avancent d'un pas, s'ils n'entendent pas le son [l], ils ne doivent pas avancer. Lorsqu'un étudiant se trompe, s'il n'avance pas alors qu'il devrait ou qu'il avance alors qu'il ne devrait pas, il se retrouve « bloqué ». Afin de se débloquent, l'étudiant doit dire un mot qui contient le son [l] en plaçant les doigts de part et d'autre de son nez pour bien « sentir » la vibration nasale. Le but est d'arriver le plus vite possible à l'autre bout de la salle. Cette activité se déroule dans l'esprit d'une course. Les étudiants sont debouts et doivent redoubler de concentration pour allier perception auditive et mouvement corporel. Le fait d'être « bloqué » peut également être perçu comme une situation courante dans la vie d'étudiants étrangers vivant en France, qui ne trouvent pas toujours leurs mots dans des discussions quotidiennes. Leur proposer de donner un autre mot les encourage à user de

stratégies et à se sentir capable de « se débloquer », de pouvoir « avancer » dans la discussion. De plus, le fait de poser leurs doigts sur leur nez lorsqu'ils prononcent un mot avec une voyelle nasale leur permet de « ressentir » concrètement ce qu'il se passe quand il parle. Ils peuvent, de cette manière, concevoir le son comme un réel mouvement du corps et donc mieux se l'approprier.

10.2.2.2 Activité de prosodie n°1 : « Marcher en rythme » (cf. annexes p.43)

Cette activité a pour but de sensibiliser mon groupe d'apprenant à l'importance du rythme en français.

Dans un premier temps, je désigne un étudiant et lui demande de se lever. Avant de moi-même commencer la lecture du texte utilisé pour cette activité, je lui demande de marcher sur place et de s'arrêter lorsque je fais des pauses (liées à la ponctuation par exemple). Ensuite, je lis le texte de façon très robotique, sans faire de pauses. L'étudiant se verra donc marcher en continu et ne s'arrêtera à aucun moment. La mise en commun qui suit cette lecture doit faire apparaître les impressions des étudiants face à cette « marche fatigante ». Pour qui cette lecture s'est avérée être fatigante ? Le marcheur ? Le lecteur ? Les auditeurs ? Est-ce que c'était difficile à suivre ? Sans émotions ? Incompréhensible ? Etc. Les étudiants constituent des groupes de deux et, sur le même texte, essayent de marquer par des « / » permettant de visualiser un découpage rythmique qui fluidifierait le texte et donc l'expression et la compréhension orale. Ensuite, chacun leur tour, les apprenants lisent leur texte « découpé » aux apprenants des autres groupes qui doivent à nouveau incarner le rôle de « marcheur ».

L'activité se termine par une mise en commun et par des discussions autour des différents découpages rythmiques en mettant en lumière ceux qui sont les plus fluides, les moins « fatigants ».

L'intérêt de cette activité est d'associer la parole au mouvement du corps, faire prendre conscience aux apprenants que lorsqu'on parle c'est comme quand on fait du sport, on fournit un effort. En français, le découpage rythmique sert à alléger le discours, le rendre plus intelligible, moins lourd, moins éprouvant. De plus, en associant « processus mental » et « implication physique », on leur permet de « s'imprégner physiquement du rythme » :

« Lors des exercices de perception consacrés au rythme, ils engagent plus un processus mental, ce

qu'il faudrait équilibrer par une implication physique. Cette activité leur permet de s'imprégner physiquement du rythme, car le fait d'être debout engage nécessairement le corps pendant le dialogue » (Blondel, 2016 : 74).

10.2.2.3 Activité de prosodie n°3 : « Jouer les émotions » (cf. annexes p.47)

La dernière activité de prosodie est une activité de théâtre visant à sensibiliser les étudiants aux différentes intonations qui surviennent en fonction de ce que ressent un individu. L'objectif est de faire prendre conscience aux apprenants que l'intonation peut aussi être expressive et traduire une humeur.

Dans un premier temps, nous écrivons au tableau sous la forme d'un remue-méninge, les différentes humeurs connus des apprenants (joyeux, fâché, triste, étonné, étourdi, méfiant, etc...). En cercle, je propose une phrase (*Exemple* : « *Ah bon ? Tu reviens jeudi ?* »). Chacun leur tour, les apprenants choisissent un des adjectifs du tableau et récitent la phrase en mettant l'intonation adaptée, en y associant un geste. On peut profiter de ce premier exercice pour discuter tous ensemble de nos impressions face au choix des intonations et des gestes. Ensuite, je distribue le dialogue « Anne Avril », les apprenants se mettent par deux et s'entraînent à jouer le dialogue en choisissant un des adjectifs du tableau qui va caractériser leur personnage. Lorsque la phase de répétition leur paraît suffisante, ils viennent jouer leur dialogue à tour de rôle devant la classe. Les activités de théâtre sont ludiques et ont un rôle de « dynamisation » de la langue orale. Elles peuvent aussi servir de déblocages et aider au développement personnel et au savoir-être communicatif (Dautry-Norguet, 2016 : 80).

Bien qu'il n'ait pas été possible de mettre en pratique la totalité des activités, je souhaite être en mesure à l'avenir de les expérimenter et de continuer mon travail de recherche sur ce sujet. La première activité (« Marquer le présent »), par son succès, m'a encouragée à continuer cette stratégie didactique de l'enseignement de la phonétique par le corps, par une approche kinesthésique. Les apprenants eux-mêmes paraissaient satisfaits de cette approche puisqu'ils n'ont jamais eu l'habitude d'envisager l'apprentissage d'une langue de cette manière. Ils se sont d'ailleurs vus décontenancés dans le frein qu'a impliqué la crise sanitaire du Covid-19.

CONCLUSION

En rétablissant la place de l'enseignement de la phonétique comme élément clé de l'apprentissage d'une langue étrangère, j'ai donné la possibilité à l'équipe enseignante d'entrevoir sa pratique à travers de nouvelles approches et de nouvelles considérations. Mes suggestions pédagogiques ont permis de mettre en lumière les différents aspects liés à la phonétique : sa dimension segmentale (la phonologie, les sons, le système phonatoire), sa dimension supra-segmentale (les éléments prosodiques) mais également l'aspect « culturel » et « intime » lié à l'apprentissage d'une langue dans le sens où le corps de l'individu est sollicité. Ce travail de recherche, de réflexions et d'échanges a stimulé mon envie de développer cette idée et de redonner à l'apprenant son rôle d'« acteur », d'« individu » émotionnel vivant la langue à travers tous ses sens.

Dans la mesure où nous avons été frappés par une crise sanitaire nous obligeant à nous confiner, je ne suis pas en mesure d'analyser les résultats de toutes mes unités didactiques. C'est en ce sens que je souhaiterais envisager un possible réaménagement de celles-ci, adaptées aux cours en ligne, puisque cela semble être une pratique de plus en plus fréquente dans le contexte actuel. Il est toutefois difficile d'imaginer des séquences d'enseignement de phonétique avec une approche kinesthésique dans un contexte de classe virtuelle puisque les énergies qui se dégagent de chaque individu lors d'activités de ce genre ne sont pas perceptibles virtuellement. En revanche, dans la mesure où le corps de l'apprenant doit entrer en jeu et que dans certains cas cela peut créer des blocages, on peut supposer que ce genre d'activités serait plus facile à effectuer si les apprenants sont chez eux, derrière leur ordinateur, plus en confiance et moins sujets à la honte ou à la timidité.

Dans tous les cas, il est indéniable que les enseignants phonéticiens vont devoir redoubler d'imagination pour adapter leurs dispositifs aux plateformes disponibles en ligne. Ce travail de mémoire a été une des expériences les plus enrichissantes de ma vie et je souhaite poursuivre mes réflexions dans le but d'aider les citoyens du monde à mieux se comprendre et à mieux s'« entendre ». Il s'agit d'encourager les apprenants à considérer une langue comme moyen de communication qui permet de transmettre ses émotions puisque « Par le jeu des énonciations et la qualité musicale (prosodique et phonétique) du langage en langue étrangère, est évidemment recherchée cette qualité plastique et rythmique de la parole qui situe le sujet hors de tout vouloir dire pour pouvoir dire autrement, c'est-à-dire

sensoriellement, en se faisant signe pour un sens possible qui est à élaborer par l'autre » (Bernard, cité par Pierra, 2006 : 135).

BIBLIOGRAPHIE

Phonétique et approche kinesthésique

-Abou Haidar, L., Llorca, R. (2016). *L'oral par tous les sens. De la phonétique corrective à la didactique de l'oral*. Le Français dans le monde – Recherches & Applications, numéro 60, Paris : CLE International.

-Abry D., Chalaron M. L., (2010) *Phonétique 500 exercices A1/A2*, Paris : Hachette.

-Abry D., Berger C., (2019) *Focus Phonie-Graphie du français*, Paris : Hachette.

-Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, vol.192, p.101-110. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm#> [consulté le 26/07/2020]

-Andia, L. A., Crépieux, G., Rimbart, O., Mensdorff-Pouilly, L., Spérandio, C., & Andia, L. A. (2016). *Vocabulaire essentiel du français niveau A1/A2*. Paris : Didier.

-Barth, B-M. (1998) Gardner (Howard) - Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. *Revue française de pédagogie*, vol.122. p.171-176. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0171_0000_3 [consulté le 15/05/2020]

-Biland, N. (2018). *L'approche kinesthésique, un réel support pour les élèves en difficulté?*. mémoire de Master en enseignement spécialisé. Delémont : Haute Ecole Pédagogique (BEJUNE).

-Boue, M. (2013) *La communication non-verbale et la place du corps en classe de langues à l'école primaire*. Mémoire de Master Science de l'Homme et Société. Toulouse : IUFM Midi-Pyrénées.

-Brewer, S-S. (2013) Apprendre une langue : les enjeux du "jeu intérieur". *Langages*, vol.192, p.119-130. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-119.htm> [consulté le 10/05/2020]

-Briet, G., Collige, V., & Rassart-Eeckhout, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

-Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3, p.8-20.

- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.
- Dufeu, B. (1986). Apprentissage de l'intonation quand le son est aussi porteur de sens, rythme et expression, *Le français dans le monde*, vol. 205, p.64-70.
- Garenaux, L. (2020). *Sensibilisation à la prosodie du FLE par des activités vocales, ludiques et créatives autour de la musique en niveau A1 et B1*. Mémoire de Master en didactique des langues. Grenoble : Université de Grenoble-Alpes.
- Glaud, L., Lannier, M., Loiseau, Y., & Perrard, M. (2015). *Grammaire essentielle du français A1-A2*. Paris : Didier.
- Guechi, A. (2016) L'accompagnement du geste à la parole dans l'enseignement apprentissage du Français Langue Etrangère : une étude descriptive de la gestuelle des enseignants, *Synergies Algerie*, vol.23, p.263-272.
- Heu, É., Abou-Samra, M., Brunelle, M., & Braud, C. (2016). *Edito Méthode de français niveau A2*. Paris : Didier.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Leon, M., & Leon, P. (1997). *La prononciation du français*. Paris : Armand Colin.
- Madeleni, E., Pagel, D., Wioland, F. (2012), *Le rythme du français parlé*. Paris : Hachette
- Meunier, C. (2007) Phonétique acoustique. *Les dysarthries*. p.164-173. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00250272> [consulté le 10/10/2020]
- Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte*. Paris : L'Harmattan.
- Renard, R. (2015). *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde - VOLUME 2 (Pédagogies en développement)*. Bruxelles, Belgique : DE BOECK SUP.
- Tellier, M. (2009). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage*. Mémoire de thèse en linguistique. Paris : Université de Paris-Diderot, Paris VII.
- Trubetzkoy, N. S., 1967, *Principes de Phonologie*. Klincksieck, Paris.
- Turchet, P. (2013) Langue maternelle et langue seconde : approche par l'observation gestuelle. *Langages*, vol.192, p.29-43. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-29.htm> [consulté le 16/05/2020]

-Yildirim, G. (2018) *L'enseignement avec l'approche multimodale Silent Way en atelier Sociolinguistique*. Mémoire de Master en Didactique du FLE. Grenoble : UGA.

SITOGRAPHIE

- s.n., s.d. *Phonétique et approche kinesthésique*. Disponible en ligne : <https://phonetiquealternative.wordpress.com/> [consulté le 18/02/2020]

- Billières, M. (2013) *Phonétique corrective en FLE*. Disponible en ligne : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq10P0101.html> [consulté le 15/02/2020]

- Billières, M. (2014), *Phonétique corrective et didactique de l'oral*, Blog Au son du FLE. Disponible en ligne : <https://www.verbotonale-phonetique.com/> [consulté le 20/02/2020]

- International Phonetic Association (2020) Disponible en ligne : <https://www.internationalphoneticassociation.org> [consulté le 01/03/2020]

- Llorca, R. (2010). *Sketchs et conférencenettes*. Disponible en ligne : <http://www.youtube.com/user/rllorca100> [consulté le 05/02/2020]

Table des illustrations

Fig. 1 : Statistiques de la fréquentation de l’Institut Stralang, de Septembre 2018 à Mars 2020 (échantillon de 416 étudiants).....	16
Fig. 2 : Graphique du niveau des apprenants lors de leur inscription.....	17
Fig. 3 : Tableau des apprenants.....	22
Fig. 4 : Les 10 schémas intonatifs de P. Delattre (1966).....	38
Fig. 5 : Eléments du système phonatoire.....	40
Fig. 6 : Les voyelles françaises, classées selon leurs traits articulatoires.....	42
Fig. 7 : Les voyelles orales du français « trapèze vocalique ».....	41
Fig. 8 : Les consonnes françaises, selon leur lieu et mode d’articulation.....	43
Fig. 9 : Graphique représentant la « Fréquence de sons (en Hertz) utilisés dans différentes langues (Vanderwalle et Verdonck 1999 : 46) ⁹	47
Fig. 10 : Classement des voyelles françaises sur l’axe clair/sombre et sur l’axe de la tension (Billières, Blog « Au son du FLE », 2010).....	49
Fig. 11 : Classement des consonnes sur l’axe de tension (Billières, Blog « Au son du FLE », 2010).....	50
Fig. 12 : « Bonhomme sonore » (Guimbretiere & Kaneman-Pougatch, 1992 : 2).....	53
Fig. 13 : Graphique des tranches d’âge au sein du groupe classe.....	67
Fig. 14 : Graphique des langues parlées au sein du groupe classe.....	67
Fig. 15 : Statistiques des résultats des tests de discrimination.....	69
Fig. 16 : Statistiques de la fréquence des erreurs segmentales et suprasegmentales (%).....	70
Fig. 17 : Dessin de la prononciation du français par App-2.....	72

⁹Garenaux, L. (2020). *Sensibilisation à la prosodie du FLE par des activités vocales, ludiques et créatives autour de la musique en niveau A1 et B1*. Mémoire de Master en didactique des langues. Grenoble : Université de Grenoble-Alpes.

Tables des matières

Remerciements.....	3
Introduction.....	8
PARTIE 1 : LE CONTEXTE.....	11
Chapitre 1 – L’organisme d’accueil.....	12
1.1 Situation du FLE à Strasbourg.....	12
1.1.1 Strasbourg, capitale européenne et Eurométropole.....	12
1.1.2 Strasbourg, ville étudiante internationale.....	13
1.1.3 Le FLE, une forte concurrence.....	14
1.2 L’institut Stralang.....	14
1.2.1 Situation matérielle et outils pédagogiques.....	14
1.2.1.1 Les bâtiments.....	14
1.2.1.2 Les outils pédagogiques.....	15
1.2.2 Les acteurs.....	15
1.2.2.1 L’équipe administrative et pédagogique.....	15
1.2.2.2 Le public d’apprenants.....	16
1.2.3 La formation.....	17
1.2.3.1 L’offre de formation.....	17
1.2.3.2 Le déroulement des sessions.....	18
1.2.3.3 La place de la phonétique dans l’offre de formation.....	19
Chapitre 2 – Mise en place du projet ingénierique et élaboration de la problématique.....	21
2.1 La commande initiale.....	21

2.2 Analyse du contexte.....	23
2.2.1 Besoins des enseignants.....	24
2.2.2 Besoins des apprenants.....	24
2.3 Problématique.....	25
2.4 Définition du projet de stage.....	26
2.4.1 Les modalités mise en œuvre.....	27
2.4.1.1 La recherche documentaire.....	27
2.4.1.2 La recherche-action.....	27
2.4.2 Etablissement du plan d'action.....	28
2.4.3 Planning prévisionnel.....	29
2.4.4 Réorganisation du travail suite à la crise du Covid-19.....	30
PARTIE 2 : LE CADRAGE THEORIQUE.....	31
Introduction.....	32
Chapitre 3 – La prosodie et la phonologie.....	33
3.1 La prosodie, éléments de définition.....	33
3.1.1 Qu'est ce que la prosodie ?.....	33
3.1.2 Le rythme & l'accentuation.....	34
3.1.3 L'intonation.....	36
3.1.3.1 L'intonation linguistique.....	36
3.1.3.2 L'intonation expressive.....	37
3.2 La phonologie, éléments de définition.....	38
3.2.1 Qu'est-ce que la phonologie ?	38
3.2.2 Le système phonologique du français.....	39
3.2.2.1 Caractéristiques articulatoires des voyelles	39

3.2.2.2 Caractéristiques articulatoires des consonnes.....	42
3.3 L'Alphabet Phonétique International.....	43
3.4 Objectifs et progression.....	44
Chapitre 4 – La méthode Verbo-Tonale.....	46
4.1 La « perception » des langues étrangères.....	46
4.1.1 La fréquence des langues.....	46
4.1.2 Le « crible phonologique ».....	47
4.2 Les fondamentaux de de la MVT.....	48
4.2.1 Diagnostic de l'erreur.....	48
4.2.2 L'intonation dans la MVT.....	49
4.2.3 La prononciation déformée.....	50
4.2.4 Les entourages facilitants.....	50
4.3 La corporéité dans la MVT.....	51
Chapitre 5 – Le corps en phonétique, « la parole, c'est du mouvement ».....	54
5.1 Le corps de l'apprenant.....	54
5.1.1 L'apprentissage d'une LE, incarnation d'une nouvelle identité.....	54
5.1.2 L'intelligence kinesthésique.....	56
5.2 Le corps de l'enseignant.....	56
5.2.1 Le geste pédagogique.....	56
5.2.2 La Total Physical Response.....	57
5.2.3 La méthode Silent Way.....	58
Chapitre 6 – Vivre la langue.....	59
6.1 La relaxation en classe de langue.....	59
6.2 Le théâtre en classe de langue.....	60

Conclusion.....	62
PARTIE 3 : LE CADRAGE METHODOLOGIQUE.....	63
Introduction.....	64
Chapitre 7 – Le recueil de données.....	65
7.1 L’obtention des données.....	65
7.1.1 Données authentiques.....	65
7.1.2 Données provoquées.....	66
7.1.2.1 Questionnaires.....	66
7.1.2.2 Tests de discrimination.....	66
7.1.2.3 Enregistrements audio.....	67
Chapitre 8 – Analyse et interprétation des résultats.....	68
8.1 Analyse.....	68
8.1.1 Questionnaires.....	68
8.1.2 Tests de discrimination.....	70
8.1.3 Enregistrements audio.....	71
8.2 Interprétation.....	72
8.2.1 Questionnaires.....	72
8.2.2 Tests de discrimination.....	73
8.2.3 Enregistrements audio.....	74
Chapitre 9 – Stratégies didactiques.....	76
9.1 Se détacher de la sémantique.....	76
9.2 Discussions / Feedbacks.....	77
9.3 Ambiance de la classe.....	78
Chapitre 10 – Choix de conception d’unités didactiques.....	79

10.1	Activité de relaxation.....	79
10.2	Activité de phonologie / Prosodie.....	80
10.2.1	Utilisation du geste.....	81
10.2.1.1	Activité de phonologie n°1 « Marquer le présent ».....	81
10.2.1.2	Activité de phonologie n°2 « Acteurs/Lecteurs ».....	82
10.2.1.3	Activité de prosodie n°2 « Chef d'orchestre ».....	83
10.2.2	Utilisation du corps.....	84
10.2.2.1	Activité de phonologie n°3 « Course aux sons ».....	84
10.2.2.2	Activité de prosodie n°1 « Marcher en rythme »	85
10.2.2.3	Activité de prosodie n°3 « Jouez les émotions »	86
	Conclusion	87
	Bibliographie	88
	Sitographie	90
	Table des illustrations	91
	Annexes	Vol.2

MOTS-CLES : Prosodie, phonologie, kinesthésie, corps, FLE

L'enseignement de la phonétique est indispensable dans l'enseignement d'une langue étrangère dans la mesure où la langue est un moyen de communication. La phonologie (l'étude des phonèmes) et la prosodie (la musicalité de la langue) sont deux éléments inséparables de son enseignement. Dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Etrangère, ce mémoire propose une approche kinesthésique de ces éléments à travers plusieurs activités pédagogiques. Il s'agit de redonner à l'apprenant son statut d'individu dans sa globalité et de l'encourager à prendre conscience de la façon dont son corps est sollicité lorsqu'il s'exprime. Ce mémoire a pour but de sensibiliser enseignants et apprenants à la notion de « corporéité » présente dans la didactique de la phonétique.

KEYWORDS : Prosody, phonology, kinesthetic, body, FLE

Considering the fact that a language is a mean of communication, teaching phonetics is essential. Phonology (study of phonemes) and prosody (language musicality) are two elements which can not be separated. In a context of learning French as a Foreign Language, this work suggests a kinesthetic approach within different pedagogical activities. The matter stands in giving back to the learner his position of an individual in its entirety and to incite him to be aware of how his body is requested when he expresses himself. This work aims to raise awareness among teachers and learner about the notion of « bodyness » included in phonetical didactics.