

**Siham AZZI**

Université Chouaïb Doukkali - El Jadida, Laboratoire LERIC, URAC 57

## L'apport de la prosodie à l'habileté phonétique

Article reçu le 29.08.2018 / Modifié le 14.12.2018 / Accepté le 22.12.2018

### Résumé

L'un des principaux objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du français est assurément celui d'apprendre à communiquer oralement dans la langue seconde et/ou étrangère. Malgré cette place accordée à l'oral, dans le contexte marocain, nous constatons très souvent que les apprenants atteignent des compétences plus développées à l'écrit qu'à l'oral. Nous avançons l'hypothèse que l'apprentissage oral de la langue française ne peut atteindre son objectif que si l'on travaille à la fois la maîtrise des régularités rythmico-mélodiques et la correction des erreurs dues au crible phonologique de la langue maternelle. Nous montrons, en nous appuyant sur des résultats issus d'une expérience, qu'un enseignement de la phonétique en français langue étrangère, fondé sur le respect des structures prosodiques, permet d'affiner la perception des sons et d'amener les sujets à mieux percevoir progressivement les stimuli pertinents dans la matière phonique. L'apprenant, en effet, est devenu capable de prendre en main son apprentissage et de développer ses habiletés à s'autocorriger.

**Mots-clés :** oral, remédiation phonétique, prosodie, perception, crible phonologique.

### The contribution of prosody to phonetic skill

#### Abstract

One of the main objectives assigned to the teaching/learning of French is certainly to learn how to communicate orally in the second and/or foreign language. In spite of giving the oral a greater importance, we very often find, in the Moroccan context, that learners achieve more developed skills in writing than in speaking. We put forward the hypothesis that oral learning of the French language can only achieve its objective if one works at the same time with the control of the rythmico-melodic regularities and the correction of the errors due to the phonological screen of the mother language. We show, based on the results of an experiment, that the teaching of phonetics in French as a foreign language, based on the respect of prosodic structures, allows to refine the perception of sounds and to bring the subjects to better perceive progressively the relevant stimuli in the phonic material. In fact, the learner has become able to take charge of his own learning and develop his self-correcting skills.

**Keywords:** oral, phonetic remediation, prosody, perception, phonological screen.

#### Pour citer cet article :

AZZI Siham (2018). L'apport de la prosodie à l'habileté phonétique. *Action Didactique*, [En ligne], 2, 105-122. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Azzi.pdf>

#### Pour citer le numéro :

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dir.). Cultures éducatives, plurilinguisme et littéracie [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 2, décembre 2018. <http://univ-bejaia.dz/ad2>.

## Introduction

Tout enseignement/apprentissage oral de la langue nouvelle vise, comme objectif principal, l'intelligibilité et l'autonomisation de l'apprenant (Holec, 1991). Ce dernier doit pouvoir s'exprimer et être compris aisément par son interlocuteur. Il doit être également capable de prendre en main son apprentissage et de développer ses habiletés à s'auto-corriger (Renard, 2007). Il est important de noter que ces objectifs sont d'ordre général, mais afin de les réaliser, on doit convenir de la nécessité d'intégrer une pratique phonétique à l'enseignement des langues secondes/nouvelles.

Nous englobons conventionnellement sous le terme « pratique phonétique », un travail audio-phonatoire kinésique, suprasegmental et segmental. En fait, la réalisation kinésique dans la correction phonétique n'est que l'utilisation du corps et du système gestuel dans la production de la parole. Le suprasegmental représentant la maîtrise des éléments rythmico-mélodiques de la nouvelle langue (Cornaz, 2014 ; Boureux, 2017), accompagné éventuellement du geste référentiel, favorise la perception des éléments segmentaux (Zarekar, Rahmatian et Parivash, 2018).

Le travail sur tout ce paysage sonore de la nouvelle langue permettra à l'apprenant de créer une représentation mentale des nouvelles sonorités comme le signale Lhote (1995, p. 22) « Par paysage sonore d'une langue, nous entendons tout ce qui participe à la représentation mentale des caractéristiques sonores d'une langue donnée pour un locuteur de cette langue ».

Sachant que les premiers contacts avec la langue étrangère s'effectuent nécessairement par le canal auditif, il convient donc de privilégier d'abord dès les premières heures d'apprentissage, le travail perceptuel (Nguyen, 2005). Intravaia estime que la « perception optimale constitue un préalable à la bonne articulation » (Intravaia, 2007, p. 26). Pour cela, nous adoptons la méthode de la correction phonétique verbo-tonale s'inscrivant

dans le cadre d'un enseignement/apprentissage structuro-global qui intègre la prononciation dans une pratique socio-affective spontanée et naturelle, indissociable de l'acquisition simultanée et solidaire de toutes les micro-composantes linguistiques et communicatives qui régissent le fonctionnement et l'emploi de la langue étrangère en situation de communication authentique (Intravaia, 2007, p. 27)

Dans cette contribution, nous montrerons l'étroite interdépendance que les trois composantes entretiennent entre elles tant sur le plan de l'organisation de la substance sonore que dans le domaine de la correction des déviations de la prononciation proprement dite. Par ailleurs, le développement de la

compétence stratégique d'autocorrection chez l'apprenant dépendra de la malléabilité perceptivo-motrice que nous viserons à lui faire acquérir par l'instauration de la maîtrise de la structure rythmico-mélodique.

Dans cet objectif, le travail sur la maîtrise de la prosodie constitue le travail sur « le moule dans lequel se réaliseront les phonèmes » (Intravaia, 2007, p. 181). Ce processus inconscient de correction phonétique est, en fait, la base constituante du système phonologique.

Afin de corriger la déviation, le professeur a besoin de diagnostiquer et d'évaluer, mais sans que l'apprenant ne soit informé directement ni immédiatement de ce qui est visé. Ce faisant, nous viserons à ce que l'apprenant ne subissant pas une démarche dogmatique, sévère ou humiliante, s'autocorrige sans se rendre compte de la gravité de l'erreur commise.

Partant aussi du constat que le professeur, étant pédagogue, nous devons nous efforcer de ne corriger que selon un processus inconscient fondé sur « l'expansion, c'est-à-dire en présentant la bonne formulation, avec sérénité et sans éclats réprobateurs, sous l'aspect d'un complément plutôt que d'un substitut autoritaire » (Hagège, 2005, p. 89). Nous le constatons bien dans les propos de Hagège, qu'il bannit toute figure de « jugements négatifs ou de préceptes d'interdictions (du type « il ne faut pas dire... »), la correction doit se glisser sans être donnée pour ce qu'elle est » (Hagège, 2005, p. 89).

Dans cette contribution, nous exposerons les résultats d'une correction phonétique, dans le cadre d'une recherche-action menée par nous-même concernant le son [Ø].

A la suite des résultats de cette expérimentation, il s'est avéré que le travail sur la maîtrise de la prosodie a favorisé l'attitude d'autocorrection phonétique chez l'apprenant marocain. Au terme de cette expérience, le geste qui accompagnait le travail sur l'intonation et le rythme est devenu pour l'apprenant un référent du sens de la correction. En le suivant il se rend compte de sa déviation phonétique et la corrige immédiatement.

## **1. Intérêt de la prosodie dans l'enseignement/apprentissage du français**

Plusieurs spécialistes en enseignement/apprentissage de la langue étrangère (Billières, 1991 ; Calbris, 1969 ; Callamand et Pedoya, 1984 ; Di Cristo, 1999 ; Galazzi, 1988 ; Galazzi et Pedoya, 1983 ; Renard, 1979) ont montré l'importance de la prosodie sur différents plans.

Afin d'accéder au sens, l'apprenant-auditeur se base sur des indices prosodiques constituant « la composante arbitraire qui se greffe sur une

base solidement naturelle » (Léoni , 2014, p. 34). Ainsi, pour chaque langue, le rythme permet de faciliter le découpage syntagmatique en mettant en relief les pauses aux frontières des groupes syntaxiques. La compréhension d'un discours ne peut s'établir qu'en interprétant le mouvement mélodique (Rossi, 1999, p. 15), notamment quand l'intonation acquiert la fonction modale (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998). L'information intonative, en plus des indications d'ordre psychologique et sociologique sur le locuteur, donne des renseignements sur la situation de communication comme dans les phrases implicatives (Roberge, 2002). Ainsi, l'apprenant peut distinguer le sens d'un énoncé qui peut contredire son contenu (Léoni , 2014).

Un énoncé est composé de groupes de sens<sup>1</sup> (Vaissière, 2011) qui correspondent aux groupes prosodiques. Chacun de ces groupes est affecté d'un mouvement mélodique comprenant un accent primaire. L'identification des indices prosodiques et plus particulièrement la place de l'accent primaire constitue une aide précieuse à l'audition de l'apprenant. Ils lui permettent de repérer les groupes de sens (Billières, 2002 ; Calbris et Montredon, 1975 ; Cortés, 2002 ; Cornaz, Henrich et Vallée, 2010 ; Léon, 2011).

L'apprenant locuteur se doit aussi de respecter la prosodie s'il veut se faire comprendre. Un découpage syntagmatique erroné, une intonation déformée ou un accent mal placé peuvent rendre son discours incompréhensible.

Sachant bien qu'une mauvaise prononciation a des répercussions parfois irrémédiables sur la progression de l'apprenant, elle peut provoquer un blocage chez lui et par conséquent, il n'osera plus communiquer avec des autochtones. En fait, Borrell (1991) a souligné qu'un apprenant qui n'a pas de problème de prononciation n'hésitera pas à pratiquer la langue, et, par effet « boule de neige »<sup>2</sup>, il consolidera et enrichira ses acquis d'une façon considérable.

Étant donné que toute langue est caractérisée par un système phonético-phonologique et un système prosodique, chaque individu possède un filtre perceptif, mis en place durant son enfance, adapté au système phonologique et prosodique de sa langue maternelle. Ce crible phonologique maternel permet, en fait, d'optimiser la perception de la langue maternelle mais

---

<sup>1</sup>Il existe, à l'intérieur de la phrase française, différents degrés de frontières, majeures et mineures entre les mots s'opposant à une chute finale en fin de la phrase qui constituent les « groupes de sens ».

<sup>2</sup>Les premières acquisitions phonétiques correctes renforceront davantage les acquisitions à tous les plans et pas seulement au plan phonétique. Ce renforcement sera dû au cumul des événements considérés déjà présents de nouveaux faits en quantité de plus en plus grande. Cet effet tire son nom de l'exemple que la boule de neige roulant le long d'une pente couverte de neige : la boule va grossir de plus en plus au fur et à mesure de son parcours, et ceci de plus en plus vite.

empêche la perception et la production correcte du système phonologique et prosodique d'une langue étrangère. Lorsque nous voulons parler une nouvelle langue, nous produisons en fait des erreurs de prononciation qui seront imputables à une mauvaise perception (Bagot, 1999 ; Billières, 2015 a, 2015 b ; Guberina, 1965).

En outre, comme les sons sont « moulés » dans la structure rythmico-mélodique, une « déformation de la prosodie entraîne forcément une mauvaise réalisation des phonèmes et donc une prononciation défectueuse » (Borrell et Salsignac, 2002, p. 165).

Nous avançons l'hypothèse qu'une pratique approfondie des aspects suprasegmentaux permettra la mise en place naturelle de certains traits segmentaux.

Dans ce qui suit, nous montrerons comment les procédés suprasegmentaux, dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère, conditionnent la perception et la production des faits segmentaux.

Nous citerons, en premier lieu, des exemples de travaux et d'expériences réalisés dans ce sens. En deuxième lieu, nous présenterons les résultats de remédiation que nous avons menée auprès des apprenants marocains de la région de Mohammedia, durant leur première année d'apprentissage du français.

Dans cette recherche, nous partons de l'hypothèse sur laquelle repose la Méthode Verbo-Tonale (MVT) : si l'apprenant prononce mal un son étranger à sa langue maternelle, c'est que, au départ, il l'a mal perçu. En fait, avec le temps, l'erreur devient enracinée si l'apprenant ne reçoit pas une méthode adéquate pour l'éradiquer très tôt.

La correction phonétique ne trouve plus sa place dans le processus d'apprentissage de L2 (Billières, 2018). Les apprenants marocains, après certaines années d'enseignement du français, se retrouvent avec des erreurs de prononciation enracinées et des problèmes de perception des sons qui entravent généralement la compréhension de la chaîne parlée et influence principalement l'acquisition de la compétence de compréhension orale aussi bien que celle de la production orale en français.

Tenant compte de ce constat, nous pensons qu'il est temps d'amorcer une intégration du travail de correction phonétique dès le début du processus d'acquisition/apprentissage de L2.

## 2. Intérêt de la prosodie dans la correction phonétique

Nous assistons, en didactique des langues pendant ces dernières années, à un intérêt important accordé, en général, à l'enseignement de la prononciation, et en particulier à la prise en compte des aspects suprasegmentaux.

Après Kenworthy (1987) et Brown (1991), s'intéressant à l'enseignement de la prononciation anglaise, Laroy (1995, p. 135), ayant conscience de l'intérêt de la médiation dans l'enseignement de la prononciation et donnant une importance à la perception, invite les apprenants aux activités d'écoute (poésie, musique), de jeux vocaux d'imitations basés sur la pratique du rythme et de la mélodie. Llorca (1992), elle aussi, a mis en valeur le rôle de la mémoire musicale dans la perception des sons de la langue étrangère.

Selon Lauret (2000, p. 91), Vaissière a montré, en 1988, que pour les consonnes nasales en anglais en initiale de syllabe accentuée, le voile du palais se trouve dans une position plus haute et plus tendue. En effet, en anglais, la tension du conduit vocal à l'initial de la syllabe accentuée génère les phénomènes d'aspiration, de dévoisement et de moindre abaissement du velum.

Fourgeron (1998, p. 319) a montré également, comme l'a réalisé Vaissière, qu'en position initiale d'une structure prosodique en langue française, il y a plus de tension et par conséquent plus d'aspiration et plus de dévoisement.

Selon une approche psychosociale musique-parole, Miras (2013) a visé les aspects prosodiques qui interviennent dans la performance de l'acte de prononcer.

Dans la même perspective, Cornaz et *al* (2010) ont également intégré la voix chantée comme outil pour se servir de la prosodie dans la correction phonétique.

De là, nous soulevons la question de l'importance de la mise en place d'une méthode de correction du segmental par le suprasegmental. La prééminence des aspects suprasegmentaux semble être primordiale dans la correction segmentale.

## 3. Intégration du travail phonétique en classe de langue française

Dans cet article, nous cherchons d'abord à répondre aux questions qui reviennent le plus souvent quand on souhaite traiter la prononciation. Nous souhaitons également susciter une réflexion sur la mise en œuvre d'un travail phonétique en classe et inspirer un développement de la relation

enseignant/apprenant dans ce domaine si particulier qu'est la prononciation de L2. Comment intégrer donc la correction par la prosodie en classe de langue ?

Champagne-Muzar et Bourdages (1998) proposent différentes techniques pour la pratique des faits prosodiques.

Selon Dominique Abry et Julie Veldeman Abry (2007, p. 64), l'apprentissage de la langue étrangère doit débiter par le travail sur la prosodie de la langue « il faut, dès le début de l'apprentissage, aborder le rythme, l'accent et l'intonation linguistique ». Dans leur ouvrage, elles présentent 31 fiches pédagogiques pour travailler les faits suprasegmentaux de la langue française du niveau A1 jusqu'au niveau C2.

Lauret (2007) rend compte de l'importance de la prosodie dans l'enseignement de la prononciation pour positiver l'attitude de l'apprenant face à la prononciation. Dans son ouvrage, il s'adresse aux enseignants de français langue étrangère et aux futurs enseignants n'ayant pas nécessairement reçu de formation spécialisée en phonétique du français.

Nous trouvons aussi dans l'ouvrage de Briet, Collige et Rassart (2014) des activités à caractéristiques rythmiques et intonatives du français. Ils se sont intéressés au travail phonétique en classe de langue en proposant 45 fiches pédagogiques se basant essentiellement sur le travail prosodique. Les auteures affirment que « l'acquisition de la prononciation repose d'abord sur une familiarisation avec le rythme et l'intonation de la langue cible. Les sons viennent ensuite se poser sur la musique de la langue » (Briet, Collige et Rassart, 2014, p.04).

En s'inspirant de ces travaux et d'autres (cités dans le cadre théorique), nous avons conçu un dispositif pédagogique dans lequel nous avons cherché à intégrer le travail phonétique dans le cursus scolaire de la première année<sup>3</sup> d'apprentissage de la langue française chez les apprenants marocains de Mohammedia.

#### **4. Travailler le corps aussi**

Le travail prosodique s'accompagne d'une sollicitation permanente et visible du corps : « activités parolières et corporelles sont inséparables » (Billières, 2007, p. 269). Dans ce sens, nous avons amené l'apprenant à s'investir corporellement dans le travail phonétique (Billières, 2002). Notre première tâche était de susciter la motivation, de la créer et naturellement de

---

<sup>3</sup>Les objectifs et les contenus du programme de la 1<sup>ère</sup> AP et la 2<sup>ème</sup> AP, premières années d'apprentissage du français en 2018-2019, se ressemblent fortement.

l'entretenir : « La correction phonétique ne s'impose pas » (Billières, 2007, p. 269), elle se pratique dans un processus inconscient pour que l'apprenant ne vive pas mal le fait d'avoir une mauvaise prononciation et ne développe pas un complexe d'infériorité.

Nous avons montré dans cette expérience que l'entraînement prosodique, en se basant sur des exercices corporels, rendent plus facile la perception auditive en général et la pratique de la correction phonétique en particulier. Le travail sur la prosodie permet d'affiner la discrimination auditive.

## 5. Protocole de l'expérimentation

### 5.1. Corpus de l'expérience

Avant d'entamer l'enseignement de la langue française, nous avons procédé par un corpus de diagnostic des déviances au niveau des voyelles. Les résultats de ce test de diagnostic nous ont guidé dans le choix des activités à élaborer. En fait, ils ont révélé que les sons [y] et [ø] posent le plus de difficultés aux apprenants.

Il fallait donc s'orienter vers une démarche plus conforme à la dynamique de la classe, axée sur la performance communicative pour démarrer un travail basé sur la prosodie. Nous nous sommes basée sur des activités proposées dans des ouvrages destinés à travailler la prosodie de la langue tel que celui de Briet, Collige et Rassart (2014) en les adaptant au niveau des apprenants. Notre stratégie est repensée dans l'optique d'un enseignement à long terme. Ces activités font travailler le rythme et l'intonation du français tout en les accompagnant des gestes corporels favorisant la perception. Ces gestes, auxquels nous avons eu recours dans le test final de diagnostic, permettent de créer « une image d'une arme automatique qui vient à l'esprit » (Intravaia, 2007, p. 194) de l'apprenant lors de la sensibilisation à l'intonation adéquate pour optimiser la perception du son en question.

Après environ 40 heures d'enseignement/apprentissage du français, basé sur la correction du suprasegmental, nous avons conçu un test de diagnostic pour évaluer la discrimination du son [ø] avec 16 entourages consonantiques, chez 30 apprenants.

Et après avoir conçu des grilles d'observation pour déceler les erreurs de prononciation chez ces 30 apprenants lors de leur premier contact avec la langue française durant les premières 10 heures, nous avons constaté que le son [ø] est mal prononcé. Il y a certains apprenants qui sont sensibles aux fréquences sombres du son [ø] et ont tendance à le rapprocher du son [o], alors qu'il y en a d'autres qui perçoivent plus les fréquences claires et le tendent vers le [e]. En diagnostiquant la déviation phonétique, nous avançons

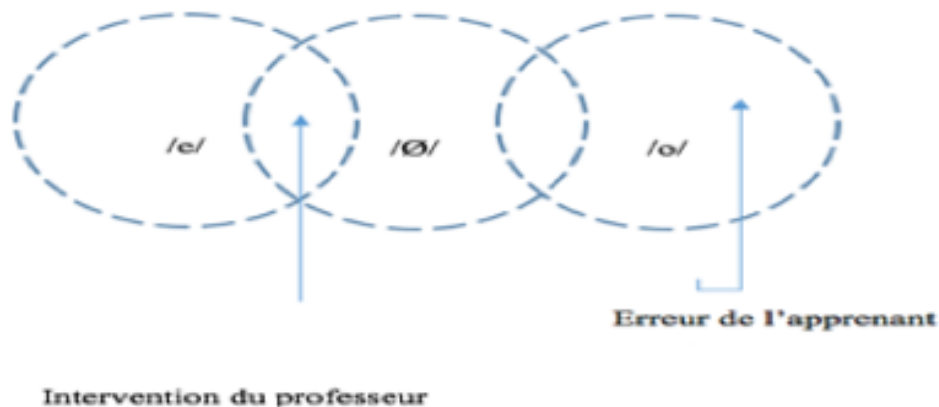


qu'il s'agit de leur crible phonologique de l'arabe dialectal marocain qui, ne possédant pas le son [Ø], empêche sa discrimination. En effet, nous nous sommes retrouvée devant une erreur phonétique à deux déviations opposées dans une classe homogène<sup>4</sup>. Notre stratégie de remédiation, suivant celle de la méthode verbo-tonale de correction phonétique, doit donc partir de l'erreur et non pas de l'apprenant<sup>5</sup>.

Dans notre processus de remédiation, nous avons réparti la classe en deux groupes G1 et G2.

Le groupe G1 est passé par une expérience de correction par la prononciation nuancée, procédé de la méthode verbo-tonale qui consiste à « diriger l'audition de l'élève en conservant la structure originale mais en nuancant la prononciation du son difficile, dans le but de sensibiliser l'oreille aux différences pertinentes » (Renard, 1979, p. 88). La présentation de cette correction optimale impliquera que l'on fasse subir au modèle sonore toute une série de distorsions, de nuancement, de filtrage en dirigeant notre prononciation<sup>6</sup> vers la direction opposée à l'erreur. Pour corriger par exemple la prononciation du son [Ø] dans l'énoncé « c'est un jeu » prononcé [se tɛ̃ ʒo], nous opérerons une déformation, du modèle<sup>7</sup> initial, de sens opposé à l'erreur vers le son [e] en essayant de prononcer [se tɛ̃ ze] avec un [e] se trouvant dans l'intersection des champs de dispersion de [e] et [Ø], comme illustré dans la figure suivante.

Figure 1 : La zone d'intersection entre les deux champs de dispersion des sons [e] et [Ø] (Intervention du professeur) constitue la zone de nuancement



<sup>4</sup> Les variables sociales sont les mêmes. L'âge des apprenants varie entre 7 et 8 ans.

<sup>5</sup> Le choix des attitudes corporelles adéquates dépend de la nature des problèmes phonétiques auxquels l'apprenant se trouve confronté.

<sup>6</sup> Ici nous nous positionnons en tant qu'enseignante-chercheuse qui corrige les prononciations des apprenants. Nous menons nous-même l'enseignement de la langue française à ces apprenants pendant toute l'année scolaire.

<sup>7</sup> Il s'agit de l'énoncé prononcé par l'enseignant qui a généré l'erreur de perception. Il faut mettre le son dans une position optimale qui favorisera sa perception mieux que dans le modèle initial.

Si le nuancement adopté ne permet pas d'aboutir à une bonne perception, l'enseignant se dirige un peu plus encore vers le son [e] par des approximations successives<sup>8</sup>.

Les résultats de cette expérience ont montré que le procédé favorise la perception du son même si chacun des apprenants s'est corrigé selon différents nombres d'approximations successives, et ce, dans des durées différentes. D'après l'étude de ces durées, le crible phonologique est relativement résistant chez la plupart d'entre eux.

Après cette correction, nous nous demandons si une correction réussie signifie-t-elle une fixation définitive ? Peut-on considérer que le travail phonétique a abouti aux résultats attendus ?

Le résultat de la correction par la prononciation nuancée est certainement appréciable<sup>9</sup>, mais nous ne le considérons que comme un jalon dans le processus d'intégration du travail phonétique.

Renard (2007) affirme que la correction ne peut être tenue pour réussie que si le résultat est satisfaisant lors de son insertion dans différentes positions et si l'apprenant « est capable d'autocorrection » (Renard, 2007, p. 266)

Dans l'intégration du travail correctif pour les deux groupes, nous avons veillé à instaurer une attitude d'autocorrection chez l'apprenant. Pour cela, nous sommes passée à une remédiation basée sur la prosodie sans ignorer le facteur de corporalité pendant toutes les séances d'apprentissage.

Au terme de ce travail, nous avons conçu un corpus pour diagnostiquer la discrimination du son dans la syllabe [CØ] (C indique la consonne). Le corpus se compose de l'énoncé à prononcer « C et Ø donne [CØ] ». L'entourage C désigne les consonnes : [s, z, t, d, n, ʃ, ʒ, k, g, f, v, p, b, m, l, R]. En effet le corpus se compose de 16 énoncés répétés par 30 apprenants, ce qui fait 480 stimuli.

Le protocole de l'expérience était de faire répéter l'énoncé, en question de diagnostic, par les apprenants et d'intervenir, d'abord en cas d'erreur de prononciation, par le geste indicatif du sens de l'intonation qui aide à favoriser la perception du son. Si l'apprenant n'arrive pas à prononcer le son

---

<sup>8</sup>Une approximation peut être un changement du point d'articulation du son et [Ø] en le tendant vers le son [e].

<sup>9</sup>Les résultats de cette expérimentation sont présentés dans un article en cours de publication. L'article est un acte du colloque REMADDIF organisé au Maroc, à El Jadida par le Laboratoire LERIC le 7 et 8 décembre 2017.

correctement, nous intervenons par une seule répétition de l'énoncé accompagnée du geste corporel convenable.

Pendant ces corrections phonétiques, nous n'étions obligée de corriger que 91 stimuli (sur la base de 480 stimuli du corpus) : 59 stimuli ont nécessité l'intervention du professeur en reproduisant l'énoncé tout en l'accompagnant du geste qui illustre le sens de l'intonation, ascendante ou descendante, selon que le timbre du son mal prononcé est respectivement sombre ou clair. Nous n'avions besoin d'illustrer que le sens de l'intonation (sans intervention verbale) pour 33 stimuli afin de favoriser son assombrissement ou son éclaircissement du timbre. Par ailleurs, 389 stimuli sont bien prononcés sans aucune difficulté.

## **5.2. Le principe de remédiation par la prosodie**

### **5.2.1. Notion du timbre clair/sombre**

Pour bien comprendre la notion de timbre, nous donnons deux exemples d'instruments : la contrebasse et le pipeau. Un même 'sol' sur ces deux instruments donne lieu à « deux notes de même hauteur, de même intensité et de même durée » (Intravaia, 2007, p. 137) mais de timbres distincts. Le timbre dépend de l'effet amplificateur de la caisse de résonance. La caisse de résonance de la contrebasse est volumineuse et l'orifice proportionnellement étroit. En fait, la note produite est sombre.

En se référant à la phonétique acoustique : « une grande cavité et un petit orifice renforcent les fréquences graves et déterminent le caractère sombre d'un son. [...] Une petite cavité et un grand orifice renforcent les fréquences aiguës et déterminent le caractère clair d'un son » (Intravaia, 2007, p. 138).

En fait, c'est ce principe même sur lequel se fonde la correction par la prononciation nuancée des timbres vocaliques.

Concrètement, il est donc possible d'éclaircir le timbre d'un son en diminuant le volume du résonateur et en augmentant l'aperture, et ce, grâce à l'intonation montante. L'assombrissement s'effectue par l'opération inverse, avec l'intonation descendante.

### **5.2.2. Éclaircissement du timbre du son [Ø]**

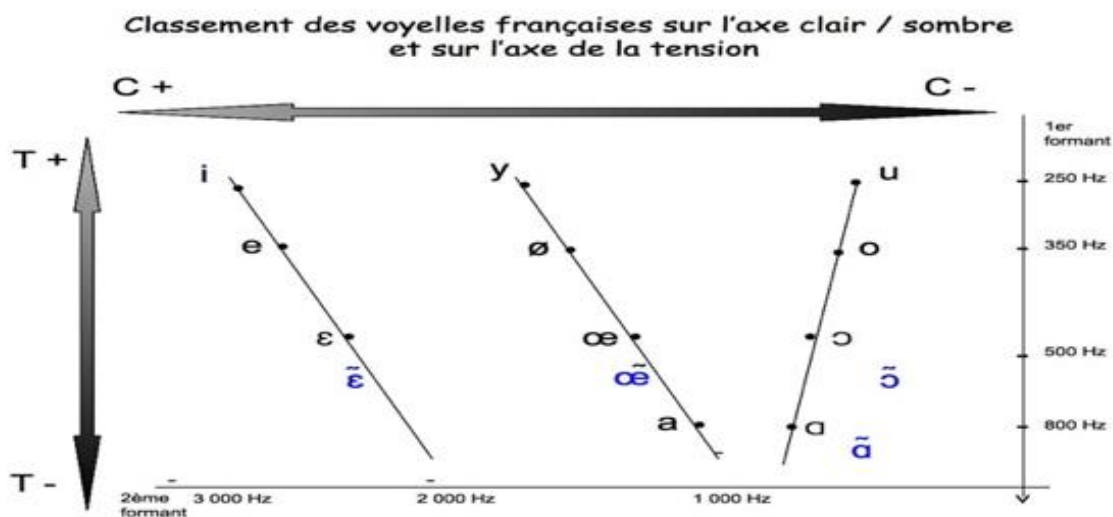
Pour établir un diagnostic perceptuel, nous adoptons des procédures Verbo-Tonales de correction des timbres vocaliques. L'utilisation du trapèze acoustico-articulatoire du vocalisme du français s'avère indispensable.

A la fois pour apprécier correctement l'erreur commise et pour effectuer le nuancement adéquat, le professeur devra se référer à des données phonétiques qui sont résumées dans le trapèze vocalique (figure 2)

Le diagnostic s'effectue en situant l'erreur sur l'axe du point d'articulation et/ou de l'aperture.

Pour établir un diagnostic de l'erreur vocalique en termes, par exemple, de trop clair ou trop sombre, il faut situer l'erreur et le modèle sur le trapèze vocalique, pour pouvoir agir sur la perception de l'apprenant, « soit en modifiant l'équilibre des fréquences dans le sens opposé à la production erronée, soit en plaçant la voyelle concernée dans des positions rythmico-mélodiques ou combinatoires qui accentuent les éléments non perçus » (Intravaia, 2007, p. 137)

Figure 2: Description acoustique des voyelles orales : le trait aigu/grave (Billières, 2014)



Le principe de correction basé sur la prosodie selon la MVT est le suivant : puisque l'apprenant est sensible aux fréquences sombres du son [Ø], la correction consiste à mettre le son à la fin d'un énoncé court et en intonation montante pour optimiser la perception du timbre clair du son [Ø]. L'investissement corporel, dans ce cas, se manifeste par l'étirement du tronc, l'élongation des épaules et une représentation visuelle d'une courbe mélodique dans l'espace, vers le haut, ce qui a pour effet l'élévation des fréquences fondamentales et par conséquent l'accentuation de la clarté du timbre vocalique du son.

Il existe d'autres procédés de la MVT pour travailler l'éclaircissement, mais nous nous contentons de ces procédés que nous estimons suffisants pour la correction face à ces apprenants.

## 6. Comparaison entre les deux groupes

En établissant une comparaison entre les deux groupes, nous pouvons déduire l'apport de la prosodie sur l'habileté phonétique de ces apprenants.

**Tableau 1:** Nombres des corrections selon trois variables

	G2 (prosodie)	G1 (prononciation nuancée + prosodie)	Total des interventions
Intervention verbale par le professeur accompagnée du geste intonatif.	23	35	58
Intervention du professeur seulement par le geste intonatif seul	16	17	33
Production sans intervention du professeur.	201	188	389
Total des interventions par groupe	39	52	91

Le tableau représente les résultats de l'expérience selon trois principales variables : l'enseignant corrige le son soit en intervenant par une répétition du stimulus accompagné du geste corporel adéquat (deuxième ligne du tableau), soit en faisant seulement référence au sens de l'intonation par le geste (troisième ligne du tableau). La quatrième ligne désigne les stimuli prononcés correctement sans l'intervention de l'enseignant.

Nous constatons généralement que notre intervention corrective portait uniquement sur 91 stimuli sur la base de 480 stimuli. Le reste des énoncés est répété sans aucun problème, ce qui signifie que les apprenants arrivent facilement à percevoir le son [Ø] et par ailleurs de bien le produire avec toutes les consonnes.

Nous remarquons que le niveau d'autocorrection chez les deux groupes est presque le même. Les résultats ont mis en évidence l'étroite solidarité qui unit les systèmes kinésique et suprasegmental dans la correction phonétique du son [Ø]. Ces systèmes ont bien conditionné la réalisation de ce phonème (91 stimuli erronés chez les deux groupes corrigés grâce aux mouvements corporels). En fait, cette attitude corporelle a sensibilisé l'apprenant au sens de l'erreur et, par voie de conséquence, au sens de la correction phonétique en intégrant les caractéristiques prosodiques remédiatrices.

En comparant les deux procédés : la prononciation nuancée et la prosodie, nous observons que le premier procédé a permis, certes, de corriger la

prononciation du son [Ø]<sup>10</sup> mais n'a pas contribué à l'autocorrection de l'apprenant (52 stimuli corrigés chez le G1 alors que seulement 39 stimuli sont corrigés chez le G2). En fait, le nombre d'erreurs corrigées dans le premier groupe (G1) est supposé être inférieur à celui du G2 si la prononciation nuancée avait contribué à l'autocorrection de l'apprenant. Nous déduisons donc que le travail sur la correction phonétique par la prosodie avec une investigation corporelle effectuées dans un climat de détente et de sérénité, n'engendrant ni stress ni blocage psychologique, ont permis un progrès perceptible chez ces apprenants.

On voit d'emblée le profit que le professeur pourra tirer uniquement de la prosodie. Il est évident que le procédé de la prononciation nuancée nécessite une technicité acquise. En fait, le professeur doit être entraîné à reproduire des optimales correctives en intervenant par filtrage, c'est-à-dire se servir de ses cavités naturelles de résonance (labiale, buccale, etc.) pour nuancer le son de manière à valoriser les fréquences que le sujet a tendance à ignorer. Une telle compétence peut difficilement être acquise en dehors d'un stage de formation par un verbo-tonaliste. Par ailleurs, un professeur de langue est censé maîtriser les caractéristiques prosodiques de la langue enseignée. Il est plutôt possible de la transposer dans sa pratique de classe afin de remédier aux problèmes phonétiques seulement en se servant des conditions d'optimalisation nécessaires.

## Conclusion

Dans notre recherche-action, nous avons essayé d'allier la théorie acquise des formations en MVT ( stages de formations en MVT et autoformations sur internet<sup>11</sup>) à la pratique en classe de langue. En tant que praticienne de l'action éducative, nous avons cherché donc à conjointre la théorie et la pratique à partir de notre action afin de renouveler la pédagogie d'enseignement/apprentissage du français langue seconde, comme le confirment Houssaye, Meirieu et Soetard (1997) : « C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que s'origine, se crée, s'invente et se renouvelle la pédagogie ».

Notre posture relevait donc de l'action, de la praxis et de la théorie dont la fonction est d'orienter et de réguler la pratique phonétique corrective par la méthode verbo-tonale qui a approfondi ses fondements tant sur le plan pratique que théorique, opérant à la fois sur la perception et la production.

<sup>10</sup> Selon les résultats de l'expérience de correction phonétique par le procédé de prononciation nuancée

<sup>11</sup>Nous citons à titre d'exemple : le blog de Billières, M. «Ausondufle», l'adresse d'un autre site : <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-et-fle-quelques-sites-utiles/> et le MOOC PEPF (2018) : Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE.

En l'intégrant dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère, les sujets ont acquis l'habileté d'autocorrection phonétique. Ils ont créé des représentations mentales du son étranger grâce à la structure prosodique et l'aspect corporel correspondant.

Certes, le son [Ø] a été identifié et reconnu à l'écoute au moment de la correction par la prononciation nuancée, mais les sujets n'étaient pas encore capables de s'autocorriger quand ils l'entendaient dans d'autres contextes phonétiques. Il n'est devenu fixé, stabilisé, intégré et parfaitement disponible qu'après le processus d'optimalisation prosodique alliée à l'aide gestuelle du professeur.

En définitive, nous soulignons qu'il est important que le professeur de la langue étrangère exige de ses élèves une reproduction fidèle du schéma intonatif et rythmique. Généralement, cette reproduction est moins obtenue chez les débutants. Ceux-ci résistent, surtout au début, comme c'est le cas des sujets de cette expérience, tellement les habitudes de l'arabe marocain, langue maternelle, les imprègnent. Cependant un travail soigneux, correctif, basé sur la correction du suprasegmental, impliquera implicitement la bonne installation des éléments segmentaux.

### Références bibliographiques

- Abry, D., et Abry, J.-V. (2007). *Phonétique*. Paris: CLE International.
- Bagot, J.-D. (1999). *Information, sensation et perception*. Paris: Armand Colin.
- Billières, M. (1991). Prosodie et culture dans l'acquisition/apprentissage d'une langue. Association des Praticiens de la Méthode Verbo-Tonale. Bulletin de liaison, 26, 17-28.
- Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. Dans Renard", R.(dir.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruxelles : De Boeck Université .
- Billières, M. (2007). Comment gérer la prononciation des faux débutants? Dans Intravaia, P., *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective, le système verbo-tonal* (pp. 267-270). Mons: CIPA.
- Billières, M. (2014). Vade-mecum de correction phonétique. Récupéré de <https://www.verbotonale-phonetique.com/vade-mecum-correction-phonetique/>
- Billières, M. (2015 a). La perception catégorielle des sons de parole. Récupéré sur ausondufle: <https://www.verbotonalephonetique.com/?s=la+perception+catégorielle>

- Billières, M. (2015 b). La perception de la parole. Récupéré sur Ausondufle: <https://www.verbotonale-phonetique.com/perception-parole/>
- Billières, M. (2018). L'évolution des manuels d'enseignement de la prononciation en fle 2/2. Récupéré de <https://www.verbotonale-phonetique.com/levolution-des-manuels-denseignement-de-la-prononciation-en-fle-2-2/>
- Borrell, A. (1991). Importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères. *Revue de Phonétique Appliquée*, 99-100-101. 261-270.
- Borrell, A., et Salsignac, J. (2002). Importance de la prosodie en didactique des langues. Dans R. Renard, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale (pp. 163-182). Bruxelles: De Boeck Université.
- Boureux, M. (2017). Mieux percevoir pour mieux prononcer. Quelle phonétique corrective pour aider les apprenants italiens à bien parler français? Dans le numéro spécial Di Interculturel, rivista pubblicata dall'U, iversità del Slento , 43-68.
- Briet, G., Collige, V. et Rassart, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble: FLE PUG.
- Brown, A. (1991). *Teachin English Pronunciation : a Book of Readings*. London: Routledge.
- Calbris, G. (1969). *La prononciation et la correction phonétique*. Le français dans le Monde, 65.
- Calbris, G. et Montredon, J. (1975). *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère*. Paris: Clé International.
- Callamand, M. et Pedoya, E. (1984). Phonétique et enseignement. *Le français dans le monde*, 182 , 56-58.
- Champagne-Muzar , C. et Bourdages, J. S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris: Clé International.
- Cornaz, S., Henrich, N., et Vallée, N. (2010). *L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte*. Cahiers de l'APLIUT , XXIX, 2,103-119.
- Cornaz, S. (2014). *L'apport de la voix chantée pour l'intégration phonético-phonologique d'une langue étrangère : application auprès d'italophones apprenants de FLE*. Grenoble: Université de Grenoble.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español : la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.



- Di Cristo, A. (1999). *Le cadre accentuel du français contemporain : essai de modélisation*. *Langues*, 2 (3) : 184-205 et *Langues*, 2 (4) , 258-267.
- Fourgeron, C. (1998). *Variations articulaires en début de constituants prosodiques de différents niveaux en français*. Thèse de Doctorat de Phonétique, Paris: Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- Galazzi, E. (1988). Du bon usage de la correction phonétique. *Stydu utakuabtu du kubgyustuca teiruca ed applicata*, XVII (2-3) , 271-188.
- Galazzi-Matasci, E. et Pedoya, E. (1983). Et la pédagogie de la prononciation? *Le français dans le monde*, 180.
- Guberina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale, *Revue de Phonétique Appliquée* , 1,35-64.
- Guimbretière, E. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie est au coeur du débat*. Rouen : PUR.
- Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- Holec, H. (1991). *Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage*. Education permanente, Université de Nancy .
- Houssaye, J., Meirieu, P., Soetard, M. (coord.) (1997). Penser la pédagogie. *Dans Revue française de pédagogie*, n° 120.
- Intravaia, P. (2007). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective le système verbo-tonal*. Mons: CIPA.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lauret, B. (2000). Interaction des aspects segmentaux et suprasegmentaux en phonétique expérimentale contrastive et implications en enseignement/apprentissage de la prononciation. Dans E. Guimbretière, *Apprendre, Enseigner, Acquérir : La prosodie au coeur du débat* (pp. 85-133). Rouen: PUR.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette.
- Léon, P. (2011). *Phonétisme et prononciation du français*. Paris: Armand Colin.
- Léoni , F. (2014). *Des sons et des sens. La physiologie acoustique des mots*. Lyon: ENS Editions. Traduit de l'italien par Philippe-Marie Théveny.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.
- Llorca, R. (1992). Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère. *RPA*, 102 , 45-68.

- Miras, G. (2013). "Enseigner/apprendre" la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, Lescahiers de l'Acedle n°10-1. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/rdlc/1508>
- Nguyen, N. (2005). La perception de la parole. Dans Nguyen, N., Wauquier, S. et Durand, J. *Phonologie et phonétique, Cognition et traitement de l'information*. (pp.425-447), Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00142953/document>.
- Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Mons. Didier-Hatier. 3e édition.
- Renard, R. (2007). Quand peut-on considérer que le travail phonétique a abouti? Dans P. Intravaia, *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective, le système verbo-tonal* (pp. 266-267). Mons: CIPA.
- Roberge, C. (2002). Les intonations logique et affective, les grandes oubliées de l'éducation à la parole. Dans R. Renard, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale* (pp. 131-154). Bruxelles: De Boeck Université.
- Rossi, M. (1999). *L'intonation, le système du français : description et modélisation.(intonation française ; niveau intermédiaire)*. Paris: Ophrys.
- Vaissière, J. (2011). *La phonétique*. Paris: PUF.
- Zarekar, F., Rahmatian, R. et Parivash, S. (2018). La corrélation entre la macro-motricité et la parole : cas des apprenants iraniens du FLE au niveau débutant. *Plume*, 14(27), 225-240.

## AUTEUR

**Siham AZZI** est professeure de FLE. Elle poursuit ses activités de recherche en didactique de l'oral du FLE et en phonétique corrective au sein du Laboratoire de la Recherche sur l'Interculturalité à la faculté des lettres et des sciences humaines à l'Université Chouaib Doukkali, El Jadida, Maroc. Elle a suivi des stages de formation en méthode verbo-tonale de correction phonétique : un stage d'initiation à Barcelone et deux stages de perfectionnement à Padoue. Elle a aussi un diplôme de DEUG (deuxième année de la faculté) en Physique-Chimie-Maths. Elle enseigne l'informatique au secondaire. Sa double formation scientifique et didactique lui a permis d'allier l'analyse du traitement du signal du son et la gestion du matériel informatique pour traiter les résultats des corrections phonétiques effectuées dans sa recherche scientifique.