

Magdalena Dańko (<https://orcid.org/0000-0002-7202-1682>)

*Université d'Opole* (Pologne)

Bożena Billerey (<https://orcid.org/0000-0003-3862-0806>)

*Institut Catholique de Toulouse* (France)

Dominique Hamm (<https://orcid.org/0000-0002-1443-7014>)

*Université de Strasbourg* (France)

## **Accéder au sens et en donner à la parole : de l'importance des constituants prosodiques dans l'enseignement de l'oral en FLE**

*Les langues ont des problèmes à résoudre,  
qui tous se ramènent à un : associer des sens à des sons  
(Hagège 1985 : 70)*

### **Introduction**

Chaque langue possède ses « paysages sonores », avec ses caractéristiques et subtilités, acquis d'une façon tout à fait naturelle et inconsciente par les usagers natifs, ces derniers étant exposés dès la naissance à des bruits qui leur sont devenus significatifs, car fonctionnels, dans la communication au sein de la communauté linguistique d'origine.

Dans le cas d'une langue nouvelle, l'apprenant, observateur néophyte, identifie des voyelles, des consonnes, des syllabes ; il entend des occlusives, des nasales, des mélodies, des groupes rythmiques. Son écoute est celle de l'illettré qui voit et ne peut déchiffrer mots et phrases écrites. Il entend, il perçoit, mais il ne peut comprendre... et par voie de conséquence, il ne peut pas non plus produire lui-même *ces nouveaux paysages sonores*, ou du moins en produire qui soient acceptés, parce que reconnaissables, par la communauté linguistique dont il ne fait pas encore partie. Il n'a pas encore acquis le comportement linguistique qui lui permettrait d'associer des formes sonores et les significations auxquelles celles-ci participent. (Lhote 1990 : 10)

Comment apprendre à se repérer dans « un paysage sonore nouveau », celui d'une langue étrangère? Comment s'y orienter ? Quelles marques suivre pour comprendre et réagir ? Dans son « approche paysagiste » originale, Lhote propose deux pistes intéressantes sur le plan de la méthodologie de l'enseignement de l'oral. Premièrement, développer chez l'apprenant des « stratégies d'orientation », c'est-à-dire, développer dans l'écoute des « mécanismes de repérage » pour « créer, faciliter et activer des associations entre formes sonores nouvelles, une situation communicative

et des significations ». L'objectif serait de déclencher de plus en plus aisément et rapidement ces associations pour « aider l'auditeur apprenant à trouver vite et par lui-même l'état de bien-être que procure la compréhension » (1990 : 10). Or, la deuxième piste consisterait à « changer d'horizon d'attente » de l'apprenant :

celui qui a l'habitude de reconnaître l'heure du jour à la place du soleil par rapport à ses collines voisines doit apprendre à la trouver par rapport à la mer sur une côte plate. De même celui qui a l'habitude de n'écouter que du français doit apprendre à écouter autrement s'il veut « entendre » l'anglais. (Lhote 1990 : 11)

Selon nous, suivant cette logique, pour accéder au sens et en donner à la parole en français langue étrangère, il s'agirait donc, dans le cadre de l'acquisition des compétences linguistiques : 1) de développer des stratégies d'orientation, des mécanismes de repérage, souvent différents de ceux qui fonctionnent dans la langue maternelle de l'apprenant polonophone – il serait nécessaire d'apprendre à écouter autrement, de modifier le comportement perceptif de l'apprenant ; 2) d'optimiser les moyens de correction en fonction des difficultés perceptives et articulatoires constatées, ainsi que des interférences spécifiques. En l'occurrence, nous avons mené plusieurs expériences avec des apprenants polonophones, en classe comme en laboratoire, notamment : sur le développement d'outils pédagogiques dans l'optique verbo-tonale de correction phonétique (MVT) (Billerey 2004) ; sur les conditions optimales de perception phonémique en français (Dańko, Sauvage et Hirsch 2015, 2017) ; sur les difficultés de prononciation dans la perspective contrastive des systèmes vocaliques français et polonais (Hamm, Dańko 2017a) ; sur l'efficacité des procédés MVT pour améliorer la perception et la prononciation, notamment de la voyelle /y/, absente dans le système vocalique polonais (Hamm, Dańko 2017b). Il s'agit donc là d'une recherche au long cours portant sur les solutions et les moyens de correction les plus adaptés aux besoins des apprenants polonophones en réponse aux difficultés réellement rencontrées sur le terrain, et cela, au moyen de procédés et de stimuli susceptibles d'être intégrés. Aujourd'hui, par cette contribution à la fois descriptive et théorique adressée en priorité aux enseignants de FLE en Pologne, nous souhaiterions nous pencher sur un aspect prosodique donné, à savoir l'accent et l'unité rythmique des « mots phonétiques » en français. Il s'agit d'une caractéristique prosodique nouvelle relativement aux habitudes prosodiques des apprenants polonais, à laquelle, en effet, ils devraient être sensibilisés dès les premiers cours ; nous l'expliquerons du point de vue théorique et présenterons, dans la perspective MVT, quelques solutions pratiques à exploiter en classe.

## 1. Système phonologique et « crible phonologique »

En des termes métaphoriques, Troubetzkoy a expliqué le fonctionnement du système phonologique d'une langue en le comparant à un *système de cribles* à travers lequel passe tout ce qui est dit afin de distinguer, entre autres, les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes.

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 phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. 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. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le «crible phonologique» de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le «crible phonologique». (Troubetzkoy 1949 : 54)

L'activité cérébrale consiste dans ce cas-là à détecter et à décoder le signal sonore dont les caractéristiques spécifiques avaient été stockées antérieurement dans le cerveau. « Tout système linguistique résulte de l'organisation de données selon un nombre relativement réduit d'unités phoniques (appelées phonèmes) nécessaires à la communication (...). La distribution phonologique des sons d'une langue donnée va donc conditionner, déterminer le sens discriminatoire de ceux qui l'utilisent » (Renard 1974 : 20). Dès l'enfance s'établira très tôt « une soumission aveugle au système phonologique » de la langue maternelle - « l'individu demande à sa langue un système de référence, auquel il s'adapte et se soumet » (Renard 1974 : 20).

Le cerveau d'une personne adulte fonctionne par *sélectivité*. Les recherches dans le domaine de la neurophysiologie ont confirmé le rôle de la sélection cérébrale dans le processus de perception. Ainsi, le filtrage des stimuli sonores arrivant vers le cortex sous forme d'influx nerveux, appelé *inhibition*, est essentiel pour la perception des stimuli acoustiques et d'autres stimuli venant de l'entourage de l'homme (Guberina 2003).

Le cerveau est créateur, ou mieux, recréateur dans son activité perceptive des stimuli externes. De plus dans la perception des stimuli externes, dans le cas du langage, de la parole, des mots, le cerveau dans ses capacités de sélection élabore aussi sa perception auditive sur la base de l'expérience passée, de la mémoire. D'où la grande importance du contexte, de la situation, aussi bien pour la compréhension du langage que pour la perception auditive du langage. (Guberina 2003 : 38)

Dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères, rappelle Guberina (2003 : 28), chaque individu utilise sa langue maternelle comme un « filtre naturel » quand il perçoit des sons nouveaux, car c'est la langue maternelle qui dirige la perception. Nous prononçons mal les sons d'une langue étrangère, car nous défendons en quelque sorte le système d'écoute de notre langue maternelle. En effet, les fautes de prononciation au niveau phonologique pendant l'apprentissage d'une langue étrangère sont imputables à une « surdité phonologique », une perception défectueuse dictée par nos habitudes linguistiques (Iverson *et al*, 2003). Dans le premier réflexe, le cerveau (arrivé à la maturité) choisit dans la richesse des sons les phonèmes de sa langue

maternelle. Stimulée d'une manière adaptée, la faculté de sélection cérébrale peut être modifiée grâce à une rééducation afin de ne pas laisser les erreurs de prononciation se fossiliser dans l'*interlangue de l'apprenant* (Py 1989). Cette *interlangue* est de nature flexible, se laisse donc modeler grâce à des procédés de correction adaptés, en interaction avec des interlocuteurs plus compétents (usagers natifs, enseignants, interlocuteurs plus compétents).

Le développement de la conscience phonologique dans l'acquisition du langage chez l'être humain se construit par étapes. Premièrement se manifeste la sensibilisation aux facteurs prosodiques, deuxièmement apparaît la capacité à repérer les rimes des mots parlés sans prêter attention à la signification. Ensuite se construit la conscience syllabique et, finalement, la conscience phonémique, une habilité métaphonologique essentielle réalisée au plus haut niveau, pour permettre de décomposer les mots en phonèmes (Billières 2005).

En l'occurrence, le *crible phonologique* décrit par Troubetzkoy n'est pas le seul responsable des difficultés de perception et de production observées en langue étrangère. En plus du *crible phonologique*, qui risque de perturber la perception et la production des sons nouveaux, existent d'autres cribles, ou *interférences rétroactives*, à dépasser : *rythmico-mélodique*, *kinésique*, *proxémique*, *stylistique*, ou encore *dialectique* (Intravaia 2000 : 46-62).

## 2. « Crible phonologique » et « cribles rythmico-mélodique, kinésique, proxémique, stylistique, dialectique »

« La perception auditive se fait globalement, tout se passe comme si elle reconnaissait une forme. La faculté discriminatoire – l'acuité auditive – se constitue, s'affine peu à peu dans la mesure où elle est nourrie – où elle est stimulée » (Renard 1974 : 17). Le crible *rythmico-mélodique* englobe toutes les caractéristiques prosodiques d'une langue, à savoir : l'intonation, l'accentuation, le rythme et les pauses. Les schémas prosodiques sont enracinés à leur tour dans le *crible kinésique* qui correspond à un ensemble de gestes inconsciemment transmis d'une génération à l'autre. Toute inadéquation à la gestuelle de la langue étrangère peut provoquer des malentendus durant les échanges verbaux. Certaines erreurs de prononciation peuvent prendre source à ce niveau kinésique puisqu'un geste inapproprié se répercute sur la reproduction non seulement des phonèmes mais également de la prosodie. Les Italiens se caractérisent, par exemple, par une surabondance de gestes, des mouvements corporels très amples. La pression musculaire des gestes des mains peut en effet renforcer la tension des consonnes constrictives [ʃ], [ʒ] en provoquant une mauvaise reproduction de celles-ci. Elles sont, par conséquent, substituées par les consonnes affriquées : [tʃ], [dʒ]. Au contraire, les Polonais restent en général plus réservés quant à leur mimique faciale ou quant aux gestes corporels lors d'une conversation.

Le *crible proxémique* est tout aussi important : chaque culture organise l'espace d'une manière différente, les interlocuteurs structurent leurs interactions selon des comportements proxémiques propres au pays dans lequel ils vivent. Citons l'exemple

des arabophones ou des hispanophones qui « acceptent facilement la présence de l'enseignant à leurs côtés pendant la phase de correction phonétique, alors que les Asiatiques ressentent souvent cette proximité de l'enseignant comme une violation de leur espace intime » (Billières 1990 : 85). Les enseignants utilisant la MVT auront besoin, pour corriger la prononciation, de violer l'espace personnel des étudiants, de désamorcer des comportements non-conventionnels. Ces marques proxémiques pourraient expliquer, conditionner certaines difficultés d'intégration des composantes prosodiques et phonologiques de la langue. Les Polonais restent ouverts généralement aux pratiques de corrections différentes, néanmoins l'enseignant doit gagner leur confiance pour franchir cet espace proxémique « intime ».

La perception, la reproduction des caractéristiques audio-phonatoires d'une langue étrangère et la communication dans cette langue sont conditionnées également par le *crible stylistique*, car « [...] au-delà des particularités individuelles, des variables géographique, sexuelle et sociale, tous les ressortissants d'une communauté linguistique ont tendance à ressentir, structurer et exprimer le réel d'après des schémas affectifs, intellectuels et discursifs identiques, suivant des rituels interactionnels non-conscients hérités de la tradition culturelle qui a modelé les sensibilités collectives » (Intravaia 2000 : 56). Notre comportement linguistique est le reflet d'une typologie psychologique collective qui nous conduit à saisir et exprimer le réel différemment dans chaque communauté. Les composantes psychologiques d'une langue étrangère peuvent s'avérer importantes dans l'apprentissage, « l'acquisition d'un mode d'affectivité différent de celui qui régit notre vision du monde peut être ressentie comme une atteinte à l'identité propre, une violation de la personnalité, et provoquer chez l'apprenant des sentiments négatifs qui risquent d'entraver l'apprentissage de la langue étrangère » (*op. cit.* 58). On rencontre souvent des personnes résidant en France depuis de longues années qui ne se sont toujours pas débarrassés de leur accent d'origine, parce que la perturbation affective liée au fait de quitter le pays natal modifie également le processus naturel d'apprentissage de la nouvelle langue.

Le *crible dialectique* est le dernier qui peut avoir une influence sur l'appropriation d'une langue étrangère, il concerne la structuration argumentative, le raisonnement, l'organisation de la pensée, qui, encore une fois, varient d'une langue à l'autre.

La MVT s'appuie sur les rapports que peuvent avoir les éléments faisant partie du *macro-système* composé d'un ensemble de *micro-systèmes* (ou de *cribles*). Les apprenants d'une langue étrangère doivent intégrer simultanément les éléments de chaque crible mentionné ci-dessus. Le travail phonétique peut uniquement se concevoir comme une activité faisant partie intégrante de tout l'apprentissage linguistique. L'enseignant va également utiliser les relations d'interdépendance entre les micro-systèmes pour effectuer un diagnostic de la faute de prononciation chez l'apprenant et aussi pour trouver le meilleur moyen de la corriger.

Le cerveau, ainsi que tout le corps, prennent part à la vision et à l'audition, et inversement, ces processus ont une influence sur le corps entier. L'oreille est l'organe essentiel de l'audition et forme une partie de la structure de l'audition. Cette structure se construit grâce aux stimuli extérieurs, aux moyens de certains éléments, car le cerveau fonctionne sur les *principes structuraux*, souligne Guberina (2003). Les

liens les plus importants sont nos organes des sens. Il y a une chaîne qui relie logiquement, d'une manière synthétique, tous les éléments à partir des stimuli extérieurs et allant jusqu'au cerveau. Nous savons à présent, grâce à de nombreuses études en neurosciences (pour ne citer que Changeux 1983, 2010), à quel point l'activité du cerveau est complexe qui englobe tous les processus participant à la perception et au traitement de tous les stimuli extérieurs, y compris ceux qui sont indispensables à la communication verbale et à l'intercompréhension des locuteurs.

### **3. Éléments phonémiques (segmentaux), éléments prosodiques (suprasegmentaux), quelles priorités dans l'enseignement de la prononciation ?**

« L'existence et l'agencement des mots, des éléments grammaticaux de la langue ne peuvent en aucun cas exister sans l'organisation segmentale et suprasegmentale de la substance sonore ; cela reviendrait tout bonnement à imaginer que l'on puisse vivre sans squelette ! » (Guimbretière 1994 : 5). Les études portant sur l'oralité de la langue évoquent que « les phénomènes prosodiques sont à même de vertébrer la parole, de permettre à ces éléments de la langue, ces bribes, ces éléments tronqués (...) d'avoir une existence, c'est-à-dire d'être des signaux émis et reçus, de constituer un message » (*op. cit.* 5-6). Dans l'apprentissage de l'oral, il n'est pas question d'apprendre un mot, un groupe de mots ou encore une structure syntaxique, l'essentiel est de s'approprier leur oralisation, « la forme sonore dans laquelle s'écoule ces mots, ces groupes de mots » (*op. cit.* 6). Ce qui est spécifique en ce qui concerne l'oral, c'est son caractère éphémère, en perpétuel devenir :

L'oral, c'est cette partie de la langue qui devient parole, pour reprendre la distinction saussurienne, et qui s'actualise dans le sonore, mais aussi dans l'éphémère. Une image vient tout de suite à l'esprit, l'oral c'est ce dessin ou ces quelques lettres tracées sur le sable par une main et que le ressac de la vague va effacer progressivement. C'est aussi cette pensée en perpétuel devenir qui s'exprime, mais jamais tout à fait comme il le faudrait, ou comme elle le voudrait, qui revient sans cesse sur elle-même, qui n'en finit pas de se dire, qui part dans une direction, mais qui revient sur ses pas, qui s'efforce de contenir tout ce qui afflue, tout ce qu'elle voudrait dire mais qui ne s'exprimera jamais. Parce que ça n'est pas le bon moment, parce que c'est oublié avant même d'être dit. (Guimbretière 1994 : 4)

En l'occurrence, le substrat sonore, cette « substance éphémère », « volatile », crée des *paysages sonores* dans lesquels l'apprenant sera obligé de retrouver son chemin. Et, c'est à l'enseignant, son maître, de lui tracer le chemin sur la carte. Montrer des sommets, des points de repère, pour s'orienter, se retrouver, accéder au sens des énoncés qui lui sont adressés, avant que leur apparence sonore ne disparaisse, ne soit oubliée. Apprendre à donner du sens à des bruits nouveaux pour en formuler les énoncés souhaités qui serviraient à communiquer d'une manière efficace au sein d'une communauté linguistique nouvelle qui n'est pas encore la sienne. Cela concerne toutes les langues, car les éléments prosodiques aident à accéder au sens

dans tout système linguistique (Borrel, Salsignac 2002). En effet, « le rythme facilite le découpage syntagmatique car les pauses apparaissent souvent aux frontières des groupes syntaxiques » ; « savoir interpréter un mouvement mélodique peut être indispensable à la compréhension » (*op. cit.* 164). Concernant l'accent, dans les langues qui possèdent l'accent libre, ce sont les mots qui permettent de véhiculer le sens, alors que dans les langues à accent fixe (comme le français), les phrases sont découpées plutôt en groupes de sens (mots phonétiques) avec un mouvement mélodique caractéristique. À cela, il faut ajouter que la prosodie favorise « la structuration expressive » de la personne qui parle, avec l'expression du corps, avec l'affectivité et l'accès à la signification (Renard 2002 : 15).

Quelles priorités accorder à quels phénomènes ? La MVT s'est interrogée sur ce qui est le plus important dans la parole pour son intégration. Et parmi tous les facteurs, le rythme et l'intonation se sont avérés les plus performants, car « dans le rythme et l'intonation typiques d'une langue se trouvent en germe les phonèmes typiques de cette langue. Car une telle structure présente un cadre de hauteur, de durée, d'intensité et de tension à l'intérieur duquel seuls des phonèmes propres à une langue donnée peuvent être produits. D'autres organisations rythmiques et tensionnelles fourniraient un cadre différent, propre à engendrer des phonèmes et des syllabes différents » (Guberina 2003 : 14).

Et les éléments segmentaux ? « Une fois la priorité accordée à la prosodie, à l'organisation syllabique et tensionnelle, l'importance du vocabulaire, de la correction articulatoire, du type d'organisation syntaxique, le choix des phonèmes à enseigner se mettent en place les uns par rapport aux autres et se justifient dans une théorie d'ensemble » (*op. cit.* 15). Il en résulte pour nous un ordre logique préférable, car naturel, en correction phonétique : l'apprenant, familiarisé avec les phénomènes prosodiques caractéristiques de la nouvelle langue en voie d'acquisition, disposera d'un « moule » pour mettre en place, par la suite, les constituants phonémiques segmentaux, les perfectionner ou les corriger en vue d'une communication réussie. Le temps d'une correction, il est toujours possible de *décontextualiser* un phonème, de le retirer de son contexte d'origine. Cependant, il doit y revenir, être *recontextualisé*, pour un entraînement optimal dont les facteurs essentiels restent : l'accent, le rythme, l'intonation et la situation, car le langage fonctionne toujours dans son contexte.

#### 4. Fonctions de la prosodie dans la communication

La prosodie, « l'architecture fonctionnelle sous-jacente du langage » est un dispositif de haut niveau (cognitif) dont le rôle consiste à superviser (sur les plans de la production et de la perception) la gestion d'un jeu de paramètres particuliers, appelés paramètres prosodiques (Di Cristo 2013 : 2). Les éléments rythmico-mélodiques jouent un rôle sémantique essentiel, car les locuteurs se servent des marques prosodiques pour contribuer de façon optimale à créer les énoncés explicites. Les auditeurs devraient alors à leur tour savoir décoder ces indices prosodiques pour

accéder au sens des énoncés, véhiculé souvent grâce aux phénomènes prosodiques qui les accompagnent.

Différentes fonctions de la prosodie dans la communication indiquent à quel point les éléments rythmico-mélodiques sont essentiels (Di Cristo 2004), y compris dans l'apprentissage des langues qui devrait permettre une communication réussie dans la vraie vie. Nous évoquons ces fonctions telles qu'elles ont été définies par Intraivaia (2000).

Une fonction linguistique de premier ordre est la *fonction distinctive* dans les oppositions modales non marquées grammaticalement, où la mélodie sert à déterminer le mode de l'énoncé. Nous pouvons illustrer cela avec les exemples les plus faciles et les plus évidents à la fois, même pour un apprenant débutant.

*Ça va?* Mode interrogatif : mélodie montante.

*Ça va.* Mode déclaratif : mélodie descendante.

*Nous sommes en retard.* Mode déclaratif : mélodie descendante.

*Nous sommes en retard ?* Mode interrogatif : mélodie montante.

*Nous sommes en retard !* Mode exclamatif (en cas de reproche).

Le rythme français assume également une *fonction démarcative* (segmentatrice, syntaxique), car les accents et les pauses délimitent les unités de sens (*mots phonétiques*) et conditionnent la segmentation de la phrase en groupes sémantico-syntaxiques. Le schéma prosodique détermine alors l'étendue et la combinaison des syntagmes.

*Bonjour.*

*Bonjour Monsieur.*

*Bonjour Monsieur Dubois.*

*Bonjour Monsieur Dubois, comment allez-vous ?*

Même si la segmentation lexicale est identique, la structuration prosodique peut changer le contenu du message, car la mise en relief de telle ou telle unité de l'ensemble (par une rupture mélodique et une prééminence accentuelle) peut faire varier la hiérarchie de ses unités, sans pour autant changer fondamentalement le contenu de l'énoncé. C'est la *fonction contrastive* de la structuration prosodique que Intraivaia (2000) illustre de la manière suivante :

*Les suggestions de Pierre sont intéressantes* (celles de Paul le sont moins),  
par opposition à :

*Les suggestions de Pierre sont intéressantes* (pas ses critiques).

La *fonction identificatrice* permet de caractériser les sujets parlants, en fonction de leur âge, leur sexe, leurs origines, leur appartenance sociale, ou encore leur statut professionnel. La *fonction supralinguistique* concerne tout le domaine de l'expressivité humaine, met en valeur la signification affective des énoncés, elle fait ainsi découvrir certains états émotionnels des locuteurs. Lorsque les éléments rythmico-mélodiques constituent des marqueurs de la conversation, en permettant ainsi de réguler les échanges et de définir les places respectives des locuteurs, ils assurent alors une



*fonction interactionnelle* dans la communication. Enfin, la *fonction discursive* de la prosodie est observable lorsque les traits mélodiques permettent d'identifier le genre de discours utilisé par les locuteurs (s'il s'agit d'un style oratoire, conversationnel, narratif ou autre).

Parmi toutes ces fonctions, deux sont particulièrement importantes à travailler dès le début de l'apprentissage du français langue étrangère, à savoir la fonction *distinctive* et la fonction *démarcative*, d'autres fonctions pouvant être introduites au fur et à mesure aux niveaux plus avancés. Dans le cas du public polonophone, la fonction *distinctive* ne pose pas de problème majeur ; dans les deux langues des oppositions de hauteur sont pertinentes au niveau syntaxique, elles suffisent et parfois sont nécessaires pour comprendre correctement le sens de certaines énonciations (Gniadek 1979). Les locuteurs français et polonais ont l'habitude de distinguer, grâce à l'intonation, l'affirmation ou la négation de l'interrogation. Il reste à exploiter intelligemment cette faculté dans les exercices d'expression orale et de perfectionnement de la prononciation en FLE.

En règle générale, l'accent lexical frappe l'avant dernière syllabe en polonais et, en français, la dernière syllabe du mot phonétique est affectée par un accent rythmique. Ce qui est plus problématique pour les apprenants polonophones, selon nos observations des pratiques de classe, c'est *l'accent et l'unité des mots phonétiques*. En français, les mots disposent d'une autonomie phonétique assez faible, c'est le *mot phonétique* qui constitue un ensemble à l'oral, tandis que les locuteurs polonais auront l'habitude de distinguer les *mots lexicaux* nettement. En polonais, rares sont les cas où la limite des mots lexicaux est estompée (cas des mots monosyllabiques qui dépendent de l'accent du mot auquel ils sont attachés) (Wierzchowska 1971, Dłuska 1974, Gajos 2010). La fonction démarcative de la prosodie en français joue un rôle essentiel, les accents et les pauses délimitant les *unités de sens* et assurant l'intercompréhension des locuteurs. Cette piste, à notre avis, n'est pas suffisamment exploitée et explicitement mise en valeur, par rapport au défi qu'elle représente et au potentiel didactique dont elle est dotée. Ainsi, dans la suite, nous souhaiterions rappeler le fonctionnement du *mot phonétique* par rapport au *mot lexical*.

## 5. « Mot lexical » versus « mot phonétique » unité minimale de compréhension et de production à l'oral

Quelles stratégies d'orientation pour les apprenants polonophones, quels mécanismes de repérage, dès le début de l'apprentissage, seraient *optimaux* afin de pouvoir se retrouver dans le *paysage sonore du français langue étrangère* (FLE) ? En premier lieu, nous aimerions justement proposer un travail au niveau suprasegmental qui permettrait de repérer, pour ensuite pouvoir efficacement les reproduire, les *unités de compréhension et de production minimales à l'oral : les mots phonétiques*. Nous partons d'un constat indéniable de Wioland : il n'y a pas de phonétique sans signification (Wioland 2005). Et, en français, c'est le *mot phonétique* qui représente l'unité minimale de compréhension et de production que nous trouvons d'une va-

leur opératoire et opérationnelle primordiales dans le cadre de l'enseignement de la prononciation et de l'oral en général.

Le mot phonétique est une structure minimale de production et de compréhension qui présente des caractéristiques générales très intéressantes du point de vue didactique. Il correspond à une photographie de la réalité momentanée d'un discours signifiant dans le contexte particulier d'une situation donnée. (Wioland 2005 : 27)

En contexte de communication verbale, explique Wioland (*ibidem*), les interlocuteurs francophones s'expriment rarement à l'aide de mots isolés tels qu'ils sont répertoriés dans les dictionnaires : « Salut! » « Bien! » « Bravo! » « Oui. » « Non. » « Exactement. » Dans la majorité des cas, il est impossible d'utiliser à l'oral des mots isolés tels qu'il sont présentés dans le dictionnaire (« avion - *n.m. sing.* » ; « chance - *n.f. sing.* »), ceux-ci devant être accompagnés d'autres mots (comme par exemple: « En avion » « Par avion » ou « Quelle chance ! », « Bonne chance ! »). En effet, en français, les locuteurs parlent en *mots phonétiques* qui intègrent le genre, le nombre et les désinences verbales. Les mots phonétiques les plus fréquents dans la parole spontanée sont composés de quatre ou cinq syllabes en moyenne, ce qui donne la perception d'une certaine régularité avec le retour de l'accent duratif sur la dernière syllabe de chaque groupe rythmique (Léon 1996 : 110-111). Par conséquent, ce groupe rythmique comporte « un ou plusieurs groupes accentuels reliés par le sens, la syntaxe de la phrase et séparés par une pause très légère » (Argod-Dutard 1996 : 67).

Comme l'accent lexical n'existe pas en français, il apparaît que la prononciation du mot isolé (figurant dans le dictionnaire) ne correspondra pas nécessairement à sa prononciation en contexte de communication habituelle. Il en résulte que ce n'est pas la *mot lexical* que nous pouvons retenir comme référence pour expliquer les habitudes de prononciation en français, mais bien le *mot phonétique* : une structure minimale de production et de compréhension.

Le mot phonétique n'est en effet que l'expression orale d'un contexte de communication à un moment donné en fonction d'une situation originale qu'il convient d'imaginer ou de recréer pour lui donner vie et consistance. L'apprentissage consiste ensuite à pouvoir l'utiliser dans différents contextes possibles. (Wioland 2005 : 24)

C'est le fonctionnement des *mots phonétiques* que l'apprenant polonophone doit observer dans la communication verbale, car ils présentent les caractéristiques les plus intéressantes pour la didactique. Il s'agit des *unités de sens opératoires et opérationnelles* pour nous, susceptibles d'être reproduites dans différents contextes.

Quels mécanismes de repérage ? En caricaturant légèrement, Lhote (1990) nous explique qu'un francophone a pris l'habitude de ne pas écouter les débuts de mots, de phrases, on pourrait même dire qu'il ne les entend pas, sauf si son interlocuteur attire son attention intentionnellement à cet endroit par un accent d'insistance. En effet, en français, tout *mot phonétique* est réalisé en affectant la dernière syllabe, et c'est d'une durée double de celles des autres syllabes, la langue française n'étant pas une

langue à accent de mot (lexical). Cet allongement de la dernière syllabe est l'indice déterminant du « découpage perceptif », selon Lhote (1990 : 11), car il concentre un taux d'information important et c'est à cet endroit que l'auditeur francophone a l'habitude d'« ancrer son décodage perceptif », sur ces « sommets d'information » qui, en principe, ne se présentent pas en début de suite sonore.

L'apprentissage de la prononciation en utilisant comme modèle didactique les *mots phonétiques* garantirait en l'occurrence à l'apprenant polonophone cette nécessité de savoir repérer et reproduire l'accent, le rythme, l'intonation, les marques prosodiques caractéristiques du français. Apprendre à accéder au sens et en donner à la parole.

## 6. Quelques procédés de correction dans la perspective verbo-tonale (MVT)

Dans le but d'une reproduction fidèle du schéma intonatif et rythmique, la méthode verbo-tonale propose aux professeurs de langues de se servir de plusieurs types de procédés. Tout d'abord, l'enseignant a la possibilité de remplacer les syllabes par les logatomes (syllabe ou mot dénués de signification) « la la la » ou « ma ma ma », où chaque logatome correspond à une syllabe :

*Tu travailles ?  
La la la ?*

Ce procédé permet aux apprenants de se concentrer uniquement sur l'enveloppe rythmico-mélodique de la langue étudiée, de déconnecter l'élève du sens. De plus, le choix de la consonne constrictive latérale « l » présente certains avantages dans le travail du rythme ; elle permet, comme l'indique Intravaia (2000 : 184), plus de fluidité dans la prononciation de la phrase, de la netteté articulatoire dans la structure syllabique et un passage harmonieux d'une syllabe à l'autre. Il est également possible de remplacer le « l » par « d », consonne tendue se caractérisant par une fermeture complète du canal buccal, mais cette consonne sonore, selon Intravaia, ne favorise pas le glissement d'une syllabe à l'autre. Billières (1998 : 71) préfère encore « da » : « *un modèle DADADA est préférable à TATATA car la sonore [d] véhicule la fréquence fondamentale contrairement à la sourde [t].* » Ce procédé permet aux apprenants polonophones qui étudient le français comme langue étrangère de mieux percevoir la mélodie du groupe rythmique du français avec la prééminence de l'accent principal qui tombe sur la dernière syllabe. Les polonophones auront tendance à mettre l'accent sur l'avant-dernière syllabe, ce qui ne donne pas la même rythmicité à la langue française. Le fait d'utiliser des logatomes permettra d'insister sur la dernière syllabe du groupe rythmique en allongeant surtout la durée de la voyelle qui constitue le noyau de cette syllabe.

Un autre procédé de sensibilisation des apprenants à la mélodie est le mumming sound. Il s'agit de remplacer toutes les syllabes par /m/ tout en imitant le schéma mélodique de la phrase. La consonne /m/ est la plus grave, notre corps et l'oreille y

sont particulièrement sensibles grâce à la sensibilité vibro-tactile, ce qui permet de travailler plus efficacement sur l'intonation.

Pour délimiter les différents groupes rythmiques, il est possible d'effectuer un découpage syllabique en scandant légèrement le rythme avec la main. Ce découpage peut être progressif, régressif ou intermédiaire.

Le découpage *progressif* – il se fera progressivement en découpant le groupe rythmique en mots phonétiques, en reprenant ensuite toute la phrase avec un geste ample de la main. Ce découpage progressif permet de nuancer l'intonation de la phrase donnée. Pour l'illustrer, prenons l'exemple de la phrase suivante : « Je fais mes devoirs à la maison ».

Le découpage sera le suivant :

*Je fais ...*

*Je fais mes devoirs...*

*Je fais mes devoirs à la maison.*

Le découpage *régressif* – il s'agit du procédé inverse de celui que nous venons d'évoquer, c'est-à-dire que les phrases sont découpées à partir du dernier mot phonétique au premier :

Pour la phrase : *Je fais mes devoirs à la maison*, on reprendra le mot phonétique final, puis ceux qui précèdent :

*... à la maison.*

*... mes devoirs à la maison.*

*... Je fais mes devoirs à la maison.*

Le découpage *intermédiaire* – il s'agit, comme l'indique Intravaia (2000 : 189), du découpage progressif mais en syllabation fermée, quand « une séquence consonantique difficile entraîne l'adjonction chez l'apprenant d'une voyelle épenthétique d'appui, comme dans l'exemple qui suit : c'est un film spectaculaire ».

Pour cet exemple, le découpage intermédiaire proposé par Intravaia est le suivant :

*C'est un film .....*

*C'est un film s .....*

*C'est un film spec .....*

*C'est un film spectaculaire.*

Les deux premiers découpages peuvent servir dans la correction des consonnes. Nous savons que les consonnes sont plus tendues lorsque nous les plaçons au début d'un mot ou d'une phrase ou encore d'un groupe rythmique. Cela peut se réaliser grâce au découpage régressif en plaçant la consonne à corriger à l'initiale. Le découpage progressif servira, par contre, à favoriser le relâchement des consonnes trop tendues, en les mettant en finale. Prenons l'exemple de la consonne française [R] remplacée par le [r] roulé par les apprenants polonophones, c'est-à-dire un phonème trop tendu. Dans ce cas, il suffit de le placer en finale en découpage progressif tout en allongeant la voyelle qui précède la consonne [R] :

Je vais ...  
Je vais à R...  
Je vais à Ro...  
Je vais à Rome.

Pour mieux percevoir le caractère relâché de la consonne [R], nous pouvons en plus remplacer la voyelle [ɔ] de *Rome* par [a] car le [a] est plus relâché que le [ɔ], ce qui donne :

*Je vais ...*  
*Je vais à R...*  
*Je vais à Ra...*

Pour ensuite reprendre :

*Je vais à Ro ...*  
*Je vais à Rome.*

Afin de continuer le travail sur le [R], il est préférable de proposer des énoncés dans lesquels la consonne qui pose problème soit située en creux intonatif et en fin d'expiration (en fin de mot, de groupe rythmique, de phrase), comme dans : *Je vais à la gare ; Salut Pierre ; J'ai déjà consulté une fiche horaire, etc.*

Les découpages régressifs ou intermédiaires sont également utiles dans la correction de la prononciation des consonnes sonores chez les apprenants polonophones qui apprennent le français. En effet, ils ont tendance à remplacer ces consonnes qui se trouvent en position finale (du mot ou du mot phonétique ou du groupe rythmique) par une réalisation sourde. Ces erreurs relèvent de la distribution du système de référence des étudiants. En polonais, seules les consonnes sourdes peuvent être réalisées en position finale alors que dans d'autres positions, les consonnes sourdes et sonores apparaissent. Il s'agit donc d'un cas de neutralisation phonologique des oppositions [ʒ] / [ʒ̥], [d] / [t], [v] / [f], [g] / [k], [b] / [p], [z] / [s] au profit des consonnes sourdes en position finale. Il ne s'agit pas, dans ce cas, d'une incapacité à entendre et à produire les consonnes sonores dans l'absolu, mais à les entendre et à les produire dans certaines positions, en l'occurrence en finale, où elles se trouvent automatiquement remplacées par les sourdes. Afin de corriger ce type d'erreurs, il faut tout simplement placer les consonnes qui posent problème en position d'abord initiale ou médiane pour passer progressivement vers la position finale en utilisant le découpage régressif ou intermédiaire pour la phrase suivante : *Il n'y a pas de neige aujourd'hui.*

.... *aujourd'hui.*  
...*neige aujourd'hui.*  
... *pas de neige aujourd'hui.*  
*Il n'y a pas de neige aujourd'hui.*

Dans cet exemple, la consonne [ʒ] dans *neige* peut être potentiellement perçue par les polonophones comme [ʒ̥]. Le fait de réaliser un découpage régressif avant *neige*

*aujourd'hui*, place la consonne [ʒ] au milieu du mot phonétique et oblige à faire une liaison avec le mot qui suit. Nous pouvons réaliser un découpage syllabique de la manière suivante :

*...neige au ...*

pour que la consonne [ʒ] se trouve en position médiane.

Dans cet exemple, il est possible également d'allonger la durée de la consonne de manière à faciliter la perception de la sonorité ou d'ajouter le [ə] à la fin du mot *neige* afin de favoriser le caractère sonore.

La MVT met beaucoup l'accent sur l'utilisation de la *gestuelle* dans la perception de la prosodie. Selon les concepteurs de cette méthode, la prise d'information est toujours multicanale, les gestes para-verbaux (de la tête et des mains) et la parole sont indissociables : « le corps tout entier, et pas seulement les organes phonatoires, participe à la production » (Billières 1990 : 85). Par conséquent, il est possible d'utiliser la gestuelle dans le but de faire mieux sentir les structures intonatives et rythmiques. En effet, pour mettre le rythme en place, des battements des mains, ou bien sur l'épaule, le bras de l'apprenant, l'utilisation d'un instrument à percussion, peuvent s'avérer utiles et efficaces. En ce qui concerne la configuration des mouvements intonatifs, des battements des mains sur l'axe vertical, par exemple, aident à percevoir les syllabes inaccentuées, et au plan horizontal – les syllabes accentuées. Un geste vers le bas indique la finalité alors que le geste vers le haut montre l'interrogation (en se redressant un peu). Ces procédés permettront aux apprenants polonophones de percevoir la place de l'accent fixe sur la dernière syllabe du mot phonétique ou groupe rythmique.

Dans le cas de nos apprenants polonophones qui prononcent [r] au lieu de [R], le fait de placer la consonne qui pose problème en fin du mot phonétique ou du groupe rythmique peut être accompagné d'une attitude de décontraction et de relâchement corporel global avec un déplacement de manière fluide et harmonieuse, un affaissement du buste et un fléchissement des membres inférieurs.

Un autre procédé, appelé la *scansion* des phrases, favorise la perception du rythme, du nombre exact de syllabes, des enchaînements. Il s'agit de détacher la prononciation de chaque syllabe comme dans l'exemple suivant : Je ne travaille pas :

*Je – ne – tra – vaille – pas.*

Ce procédé est aussi utilisé lorsque les voyelles sont perçues trop relâchées, comme c'est le cas des apprenants polonophones qui confondent la voyelle [o] fermé avec [ɔ] ouvert. La scansion des phrases peut s'avérer efficace, par exemple dans la phrase suivante : *Léo vient à vélo*, où la scansion permettra de réaliser chaque voyelle avec plus de tension. Il est possible d'ajouter un autre procédé : se redresser et faire un geste tendu et montant à chaque syllabe et placer la voyelle [o] en sommet intonatif, où la tension est plus importante qu'en creux intonatif.

Le *changement de registre* - lorsqu'un apprenant présente des difficultés de reproduction de la courbe intonative montante ou descendante, il suffit de changer

de registre, c'est-à-dire de reproduire la phrase en plaçant la courbe sur l'octave inférieure ou supérieure, excepté à la fin des phrases. Prenons l'exemple d'une phrase interrogative placée sur une courbe montante, comme :

Vous voulez du café ?

— — — — —  
— — — — —

Le sommet intonatif montant concerne le dernier élément « café ». Dans le but de sensibiliser l'apprenant à ce contour mélodique, on place le reste de la phrase sur l'octave inférieure.

### En guise de conclusion

S'agissant de la prosodie, nous avons souligné la nécessité de sensibiliser les apprenants polonophones à l'accent et l'unité rythmique des mots phonétiques. L'enjeu consistant à vouloir s'attarder sur cet aspect en phonétique du FLE, qui paraît souvent anodin *de prime abord* aux enseignants, est pourtant sérieux. Selon notre approche didactique, il s'agit d'unités opérationnelles et opératoires qui permettent de modifier le comportement perceptif de l'apprenant, habitué à distinguer nettement les *mots lexicaux* dans sa langue maternelle, et de rendre la production verbale plus fluide, pour garantir au final la cohérence et la cohésion de l'expression orale, afin de pouvoir accéder au sens et en donner à la parole. Or, les difficultés de perception/prononciation des *mots phonétiques*, sans encadrement adéquat, sans réponse didactique appropriée, risquent de s'enraciner dans l'*interlangue* de l'apprenant et perturber la communication dans l'avenir dans le cadre naturel. Les *mots phonétiques* constituent en français des unités minimales de compréhension et de production, ils permettent d'associer des sens à des sons – problème majeur à résoudre dès le début du processus d'apprentissage, pour comprendre et parler une nouvelle langue, communiquer d'une façon efficace.

Nous avons évoqué le *crible phonologique* et nous sommes concentrées sur les aspects *rythmico-mélodiques* (prosodiques) avec leur aspect le plus important pour nous, l'accent et le rythme. Il serait cependant intéressant et profondément utile d'étudier également d'autres cribles (*kinésique, proxémique, stylistique, dialectique*) et de travailler parallèlement sur d'autres fonctions de la prosodie, notamment *supra-linguistique, discursive* et *interactionnelle*, ces dernières n'étant pas suffisamment mises en valeur dans les manuels de FLE par rapport à leur rôle essentiel dans la communication et dans la construction du sens.

### Bibliographie

- Argod-Dutard F. (1996), *Éléments de phonétique appliquée*, Armand Colin, Paris.  
Billerey B. (2004), *La perception des phonèmes français chez les apprenants polonais. Élaboration d'un outil pédagogique en FLE dans l'optique verbo-tonale de correction phonétique*, Diffusion ANART, Lille.

- Billières M. (2005), « Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail », *Corela* [En ligne], HS-1 | 2005, mis en ligne le 16 février 2005, consulté le 31 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/corela/1110> ; DOI : 10.4000/corela.1110
- Billières M. (1998), « Perception de la matière phonique du russe par les Français et enseignement de la prononciation (Aspects phonétiques, psycholinguistiques et méthodologiques) », *Slavica Occitania* n°6, pp. 55-83.
- Billières M. (1990), « L'impact du non-verbal dans le processus d'intégration phonétique en langue étrangère », *R.P.A.* n° 95-96-97, pp. 83-88.
- Borrell A., Salsignac J. (2002), « Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE) », [in :] R. Renard (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Changeux J.-P. (1983), *L'homme neuronal*, Fayard, Paris.
- Changeux J.-P. (2010), *Du vrai, du beau, du bien*, Odile Jacob, Paris.
- Dańko M., Sauvage J., Hirsch F. (2015), « La perception phonémique en français des apprenants polonophones », *L'Information grammaticale* n° 146, pp. 32-38.
- Dańko M., Sauvage J., Hirsch F. (2017), « La perception phonémique en français des apprenants polonophones (le cas des voyelles antérieures de moyenne aperture) », *Neophilologica* n° 29, pp. 55-73.
- Dańko M., Hamm D. (2017), « Pour une correction phonétique personnalisée en FLE ou de la remédiation « sur mesure » », *Studia Romanica Posnaniensia* n° 44/2, pp. 177-195.
- Di Cristo A. (2004), « La prosodie au carrefour de la phonétique, de la phonologie et de l'articulation formes-fonctions », Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA), *Laboratoire Parole et Langage* n° 23, pp. 67-211.
- Di Cristo A. (2013), *La prosodie de la parole*, De Boeck, Bruxelles.
- Dłuska M. (1974), *Prozodia języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Gajos M. (2010), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Gniadek S. (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*, PWN, Warszawa.
- Guberina P. (2003), *Rétrospection*, Artresor Naklada, Zagreb.
- Guimbretière E. (1994), *Phonétique et l'enseignement de l'oral*, Didier, Paris.
- Hagège C. (1985), *L'homme de paroles*, Fayard, Paris
- Hamm D., Dańko M. (2017 a), « Perception et traque de „l'accent étranger” : la production des voyelles orales en FLE par des polonophones », *Echo des études romanes* n° XIII/1, pp. 101-122.
- Hamm D., Dańko M. (2017 b), « *Turlututu, le chapeau pointu* ou de la perception à l'articulation de la voyelle /y/ : difficultés perceptives et articulatoires des apprenants polonophones » : communication au colloque « Prononcer les langues : variations, émotions, médiations », 05-06 octobre 2017, Université de Rouen.
- Intravaia P. (2000). *Formation des professeurs des langues en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Didier, Paris.
- Iverson P., Kuhl P.K., Akahane-Yamada R., Diesch E., Tohkura Y., Ketterman A., et al. (2003), « A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonèmes », *Cognition* n° 87, pp. B47-B57.



- Léon P.R. (1996), *Phonétisme et prononciations du français*, Nathan, Paris.
- Lhote E. (1990), *Le paysage sonore d'une langue, le français*, H. Buske, Hambourg.
- Py B. (1989), « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV* n° 41, pp. 83-100.
- Renard R. (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Renard R. (1974), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, Mayenne.
- Trubetzkoy N.S. (1949), *Principes de phonologie*, Klincksieck, Paris.
- Wierzchowska B. (1971), *Wymowa polska*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Wioland F. (2005), *La vie sociale des sons du français*, L'Harmattan, Paris.

### **Mots-clés**

mot phonétique, rythme, erreurs de prononciation, correction phonétique, méthode verbo-tonale, apprentissage des langues étrangères

### **Abstract**

#### **The importance of prosodic constituent in teaching pronunciation of French as a foreign language : access to meaning in speech**

Learning a foreign language means being in contact with a new environment of sounds compared to that of the mother tongue. The foreign language teacher must help learners to access these sounds both from a perception and a production point of view. The verbo-tonal method of phonetic correction designed in the 1960s-1970s by Professor Petar Guberina (University of Zagreb) provides teachers with tools to correct learners' pronunciation. The aim of this article is to present some of the advantages of the VTM for phonetic correction, in particular with regard to prosody by showing how important this is for effective communication. This comes in response to difficulties noted by Polish-speaking beginners in French as a foreign language, in particular those concerning the rhythmic unit and the accentuation of rhythmic groups, which we will call « phonetic words ».

### **Keywords**

phonetic word, rhythm, pronunciation errors, correction of pronunciation, verbo-tonal method, foreign language learning