

Apprentissage de la prononciation par la voix chantée

BÉLEC Cédric
Institut français du Japon - Kansai
shivapon@wanadoo.fr

FRENEHARD Gaëlle
Institut français du Japon - Kansai
Gaelle.frenehard@institutfrancais.jp

« Si un enfant dessinait l'image, le rythme et l'intonation seraient les vagues sur lesquelles seraient posées les autres composantes, mais le linguiste est plus vieux et plus fort et il a sa méthode : il appelle le rythme et l'intonation les suprasegmentaux et pose les vagues sur les bateaux.¹ »

S'intéresser de fait à la perception, c'est aussi se pencher sur l'importance de la prononciation dans le développement d'une habileté à interagir en langue étrangère (par la suite LE). Il ne s'agit pas alors seulement que le locuteur soit compris, cela implique également qu'il puisse comprendre les autres². E. Lothe³ parle de la nécessité pour tout apprenant de LE de s'habituer à un nouveau « paysage sonore », « la difficulté à comprendre pro[venant] d'un bouleversement dans la musique des mots et des phrases »⁴. F. Wioland précise qu'« en français parlé, l'important est toujours à venir, ce qui explique le mode tendu qui caractérise les gestes articulatoires français. Sensibiliser l'apprenant à la tension croissante des syllabes successives, pour favoriser le plus possible la dernière syllabe prononcée de chaque unité, est une démarche qui se peut paradoxale, habitué qu'il est à des rythmes d'une toute autre nature. »⁵ Il est important, par conséquent, que les apprenants apprennent à « changer leur horizon d'attente » (E. Lhote, 1995).

Segmental ou suprasegmental ?

Si dans le domaine de l'enseignement de la prononciation des LE et du français langue étrangère (par la suite FLE) plus particulièrement, les travaux mettant en avant le rôle essentiel des aspects suprasegmentaux dans la perception des langues sont de plus en plus nombreux ; dans les pratiques cependant, les évolutions sont beaucoup plus lentes. Mais, il ne s'agit pas, comme le dit Bertrand Lauret, de « s'enliser dans le débat segmental / suprasegmental mais [d'] adopter une position plus équilibrée⁶ ». En situation d'enseignement, en tant que professeur, il est important de prendre en compte tous les aspects de la prononciation, car ils sont intimement liés au développement de la compétence de communication en LE : émission et réception de messages oraux, oral en

¹ Dwight Bolinger, In Brow Adam, Approches to pronunciation teaching, MacMillan 1992. Cité par Bertrand Lauret, Enseigner la prononciation du français : questions et outils, Hachette 2007.

² Importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Bernard Dufeu (ref internet)

³ Elisabeth Lothe, Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre, Hachette 1995.

⁴ Le geste, outil d'écoute, Elisabeth Lhote et Régine Ilorca, Le français dans le monde, janvier 2001.

⁵ F. Wioland, Prononcer les mots du français, Hachette, 1991.

⁶ Bertrand Lauret, op. cit.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2013

continu ou en interaction, aspects sociolinguistiques et pragmatiques.

La prononciation est cependant le parent pauvre de l'enseignement du FLE. Nombreux sont malheureusement les professeurs de FLE diplômés pourtant vierges de toute formation phonétique. De plus, le matériel didactique proposé est insuffisant dans les manuels de français général, et dans les ouvrages spécialisés d'entraînement à la prononciation, sans remettre en question sur le fond leur qualité, déroulement des leçons, présentation et mise en page ne sont pas très attrayants, tant pour un professeur peu ou pas du tout formé, que pour les apprenants. La question est donc de rendre attrayant, amusant, motivant un travail spécifique et essentiel sur la langue qui n'est trop souvent, ni perçu, ni vécu comme tel. La solution est peut-être, pour reprendre B. Lauret, d'adopter une position plus équilibrée entre niveau segmental et suprasegmental. Nous pensons au contraire qu'il est capital pour un apprentissage réussi et rapide d'une LE, d'accorder une place prépondérante à l'entraînement de la prononciation au niveau débutant (A1 et A2) afin que les performances des apprenants, même limitées par des répertoires restreints, soient de bonne qualité.

L'idée que nous avons d'exploiter de manière systématique dans un cours les apports du chant (voix, direction des sons, etc...) et ceux de la mélodie pour la fluidité a pu récemment voir le jour. En effet, d'une part, le chant permet un travail segmental et suprasegmental. D'autre part, comptines et chansons sont déjà largement utilisées en FLM et FLE et il y a des résultats de recherches universitaires intéressants. Enfin, nous avons pensé au plaisir qu'une telle approche pourrait procurer et ainsi attirer plus facilement dans un cours de prononciation des apprenants adultes, voire âgés, qui fréquentent notre établissement.

Enseignement de la prononciation et voix chantée

« Divers travaux ont établi que la musique favorise le processus acquisitionnel. En didactique des langues, le rôle positif de la chanson sur la perception des éléments prosodiques est bien connu et il a d'ailleurs été récemment montré que la reconnaissance syllabique d'une langue étrangère est facilitée par le chant. Des investigations de terrain menées en 2006 à l'Université Stendhal de Grenoble ont révélé l'efficacité de la voix chantée pour la correction phonético-phonologique du français langue étrangère. Ces résultats prometteurs ont été confirmés par une étude en laboratoire en 2008. Les apprenants formés à la phonétique du français langue étrangère avec des exercices en voix chantée, ajoutés à ceux d'une méthode traditionnelle, progressent plus rapidement que les sujets formés avec la seule méthode traditionnelle sur une durée équivalente. »⁷

C'est en nous inspirant en partie de cette démarche que nous avons cadré les séances de cette expérience combinant voix chantée et prononciation.

- **Détente corporelle**

Zedda⁸ et Choque⁹ proposent que tout enseignant commence la séance avec une phase rituelle de détente du corps afin de rendre disponibles les étudiants à l'étude de la langue étrangère. Il s'agit d'exercices de relâchement et de bâillement, qui seraient propices à la concentration et à la bonne diction.

⁷ Sandra Cornaz, Nathalie Henrich et Nathalie Vallée in Cahiers de l'APLIUT Vol.XXIX N° 2 | 2010 : Phonétique, phonologie et enseignement des langues de spécialité - Volume 1

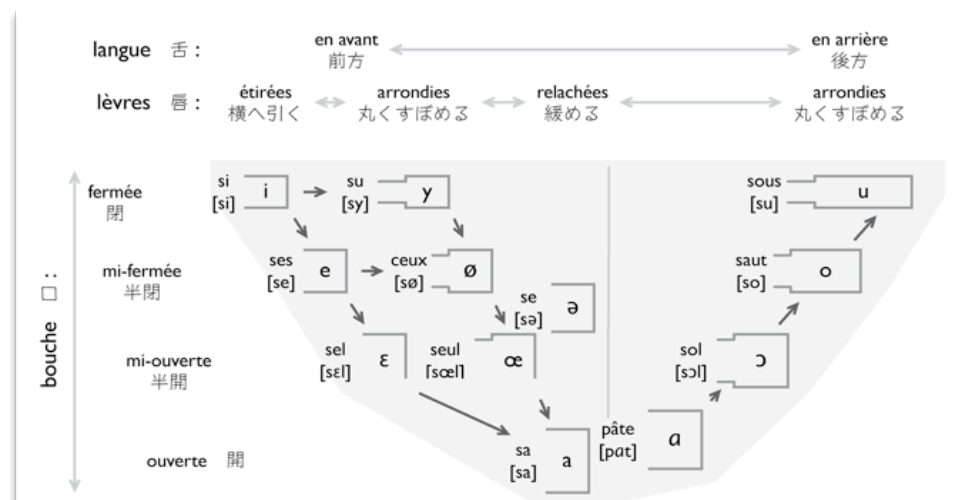
⁸ Zedda, P. 2006. « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique ». *Cahiers de l'Acedle*, 2 : 257-282.

⁹ Choque, D. 2007. *Formation sur la voix, l'oreille et les résonances*. Master Class, Grenoble : Conservatoire à Rayonnement Régional.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2013

- **Conscientisation des phénomènes articulatoires**

À la suite de l'activité de détente nous favorisons la prise de conscience des phénomènes articulatoires en utilisant le trapèze vocalique.



À partir d'un son tenu, les apprenants sont invités à passer lentement d'une voyelle à l'autre en suivant le trapèze.



Nous faisons l'hypothèse que cette activité collective chantée favorise l'écoute et la focalisation sur la couleur des voyelles. Par couleur, nous entendons le timbre des voyelles, chaque son étant constitué d'une fréquence fondamentale à laquelle se superposent d'autres fréquences appelées harmoniques. Le nombre et l'intensité de ces harmoniques donnent le timbre du son. Certaines voyelles dites aiguës contiennent ainsi davantage d'harmoniques situées dans des fréquences élevées que d'autres dites graves.

L'utilisation exclusive de l'API dans cette phase est essentielle, en effet utiliser des mots connus de l'apprenant pourrait s'avérer contre-productif si la signature sonore de ces mots était mal assimilée. Ainsi un apprenant qui prononcerait « tu » [tu] au lieu de [ty] aurait sans doute tendance à filtrer inconsciemment ce mot et serait incapable d'intégrer l'image acoustique de [y].

- **Association de phonèmes sur une ligne mélodique**

Après une focalisation sur les voyelles, nous associons celles-ci à des consonnes sur une mélodie. Le but ici n'est pas encore de former des mots mais de faire prendre conscience aux apprenants des phénomènes articulatoires mis en jeu (Position de la langue, des lèvres, etc.). Afin de ne pas lasser les apprenants, nous modifions les paramètres musicaux (présentation de la mélodie par demi-tons successifs ascendants, changement de tempo, de nuance, etc.) et, dans un second temps, faisons varier un ou plusieurs paramètres tel qu'un changement de voyelle ou de consonne.

10 F A7 Dm

[la] [la] [la] [la] [la] [la] [la] [la] [la]

[li] [li] [le] [le] [la] [la] [le] [le] [li]

Dans l'exemple ci-dessus, la première ligne a pour but de focaliser l'attention de l'apprenant sur les mécanismes de productions du [l] (associé au [a] présent dans toutes les langues et ne présentant à priori pas de difficultés). La seconde ligne illustre la variation avec l'ajout de combinaisons supplémentaires [l]+[i] et [l]+[e].

Après ce travail sur les « briques » qui serviront à l'élaboration de mots, l'étape en voix parlée prend tout son sens. On introduit ainsi des virelangues ou des phrases réemployant les phonèmes utilisés lors de l'étape précédente.

- Que lit Lili sous ces lilas-là ? - Lili lit L'Iliade.

Exemple du travail du /l/ associé au /a/ dans un premier temps, puis variation en l'associant aux /i/, /e/ et /a/.

Le même procédé peut être appliqué dans un temps ultérieur à la combinaison avec la liquide :

11 F A7 Dm

[bla] [bla] [bla] [bla] [bla] [bla] [bla] [bla] [bla] avec p, f et g

Blanche, blafarde dans sa blouse bleue, danse sous les flocons en glissant sur les planches.

• Entraînement au niveau suprasegmental

Nous recourons à des phrases mélodico-rythmiques. Fluidité d'énoncés complets par la chanson : de nombreux apprenants s'expriment de façon saccadée, même lorsqu'il s'agit d'actes de communications courants. Face à ce constat, l'idée ici est de partir d'énoncés de niveau A1 et de tenter de s'en rapprocher par la musique (Le rythme respectant l'allongement final des fins de phrases ou groupes rythmiques et la mélodie suivant l'intonation de la voix). Le but étant de favoriser la fluidité de ces énoncés et leur mémorisation de façon ludique. Une fois ce travail en voix chantée acquis par les apprenants, l'étape suivante consiste à réutiliser ces structures en voix parlée sur une pulsation dans un premier temps (le rythme étant conservé), puis sans pulsation. On fait alors dialoguer les apprenants en gardant le bénéfice de la mise en musique. Le principe de l'exemple ci-dessous est de conserver une mélodie similaire avec simplement des variations rythmiques suivant le nombre de syllabes. (« Dans une banque » ou « dans une entreprise » ne pouvant s'énoncer avec un rythme identique).

19 F G Am
Et vous? Qu'est-ce que vous faites dans la vie? Je tra-vaille dans une

22 G F G
u-ni-ver-si-té. Et vous? Qu'est-ce que vous faites dans la vie?

25 Am G F
Je tra-vaille dans une en-tre-prise. Et vous? Qu'est-ce que vous

28 G Am G F
faites dans la vie? Je tra-vaille dans une banque Et vous? Qu'est-ce que vous

32 G Am G F E^b E^b
faites dans la vie? Je suis à la re-traité et j'ap-prends le fran-çais

35 F G

• Application du principe à la mémorisation morphosyntaxique

L'effort cognitif nécessaire à la bonne sélection des variantes morphosyntaxiques nuit bien souvent à la fluidité de parole des apprenants. De la même manière que pour les actes de parole courants mis en musique, l'idée est ici d'isoler des difficultés afin de familiariser les apprenants avec celles-ci et ainsi de diminuer l'effort cognitif nécessaire à leur accès.

Nous donnons un exemple ci-dessous avec des verbes pronominaux. Dans cet exemple, une même mélodie est utilisée pour chacune des personnes avec simplement une modulation au demi-ton supérieur pour éviter la monotonie et pour marquer le passage aux personnes suivantes. L'étude de cette chanson ne s'effectue pas sur une séance mais s'étale sur plusieurs cours. (Première personne du singulier le premier cours, reprise avec les deuxièmes et troisièmes personnes du singulier le second cours, etc.). Cette réactivation hebdomadaire permet ainsi d'ancrer plus profondément ces structures morphosyntaxiques dans la mémoire des apprenants.

C G Am F
Je me lève je me lave je me coiffe sans me voir

3 C F G G[#]
Je me presse, sans m'a-per-ce-voir du temps qui passe. et je me mets en re-tard.

6 C[#] G[#] A^{#m} F[#]
Tu te lèves tu te laves tu te coiffes sans te voir

8 C[#] F[#] G[#] A
Tu te presses sans t'a-per-ce-voir du temps qui passe et tu te mets en re-tard

Ce cours n'en est encore qu'à ses débuts et nous ne pouvons avoir de véritable recul. Nous intégrons également des séances de voix chantée à des cours intensifs de débutants complets ainsi qu'aux stages Immersion (étudiants des universités) et Découverte (lycéens). Notre objectif est d'utiliser les structures linguistiques et le lexique qu'on retrouve dans tous les manuels de niveau A1 afin de pallier le manque d'activités de répétition, d'assimilation phonique de ces contenus. Nous visons l'amélioration de la qualité des performances des apprenants et un changement de leur perception de la prononciation.