

Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : *Proposition d'une méthodologie de l'enseignement de l'oral vers l'écrit en français langue étranger*

Charlotte Alazard, Université de Toulouse - Octogone-Lordat, EA 4156

Corine Astésano, Université de Toulouse - Octogone-Lordat, EA 4156,

Michel Billières, Université de Toulouse - Octogone-Lordat, EA 4156

Robert Espesser, Aix-Marseille Université - Laboratoire Parole et Langage, UMR 6057

Du babillage à l'apparition de phrases simples, l'acquisition du langage obéit à une chronologie étonnamment uniforme à travers les langues, révélatrice de l'architecture fonctionnelle et structurale du cerveau. Apprendre à parler, c'est d'abord maîtriser l'enveloppe prosodique de sa langue maternelle: la prosodie est en effet première dans l'ontogénèse (Molino, 2000). Si la prosodie s'acquiert en premier, elle se perd aussi en dernier : l'apprenant de langue étrangère rencontre beaucoup de difficultés à intégrer une structure prosodique différente de celle de sa langue maternelle, d'où persistance de l'accent étranger (Renard, 1979). La prosodie est donc un paramètre fondamental dans le système linguistique, qu'il convient de prendre en considération dans les processus d'acquisition et d'apprentissage de l'oral en langue maternelle et en langue étrangère.

Un certain nombre d'études développementales utilisant l'imagerie cérébrale ont démontré l'existence d'interconnexions entre les aires du langage et les aires visuelles, en amont de l'apprentissage de la lecture (Dehaene, 2007). Sachant que l'aire de Wernicke se situe au carrefour des aires visuelles et auditives, et que le traitement du langage oral se développe plus tôt dans l'ontogénèse que le traitement du langage écrit via la lecture, nous proposons que la pratique linguistique à l'oral va avoir une incidence positive sur les compétences en lecture (*Transfert de compétences de l'oral à l'écrit*). La prosodie se trouve au coeur de cette pratique linguistique puisqu'elle participe de la structuration du discours (phrasé, groupements, mise en relief des parties du discours ...), à l'oral, aussi bien qu'à l'écrit. En effet, Janet Fodor (2002) formule l'hypothèse selon laquelle, en situation de lecture silencieuse, un contour prosodique par défaut est projeté sur le texte. Ainsi, le lecteur ne partirait pas du texte (modèle bottom-up) mais ferait appel à des modèles prosodiques établis et mémorisés par la pratique orale (modèle top-down). Nous reprenons cette hypothèse en situation d'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). En effet, à un niveau avancé, on remarque que l'élocution des apprenants est beaucoup moins fluide en lecture qu'en oral spontanée. Pourtant, le phrasé est en partie indiqué par la ponctuation et le lecteur n'est pas en situation de planification du discours. Mais la ponctuation ne retranscrit que partiellement la prosodie, ce qui pose également problème pour les lecteurs natifs (Martin, 2005). Les méthodes pédagogiques du FLE prévoient des activités de lecture dès les premières heures d'enseignement, et négligent parallèlement l'enseignement de la prosodie. Faute d'un travail suffisant à l'oral, les apprenants se retrouvent en situation de « *surdité phonologique* » : ils perçoivent les sonorités de la langue étrangère - rythme, intonation, phonèmes – sur la base du système phonique de leur langue maternelle. Cela aurait également une incidence en lecture oralisée (Billières, M. 2005). Par conséquent, en situation d'oral spontané et de lecture oralisée, les apprenants vont transférer les contours prosodiques de leur langue maternelle sur ceux de la langue cible.

Nous formulons l'hypothèse qu'un travail poussé de correction phonétique (cf. méthode Verbo-Tonale d'intégration phonétique, Renard, 1979) mettant l'accent sur la maîtrise de la prosodie va non seulement favoriser l'acquisition du système phonologique de

la langue cible, mais également améliorer les performances des apprenants en lecture (*décodage facilité de l'écrit*). Si la méthode Verbo-Tonale, étroitement liée au SGAV, a été très utilisée empiriquement avec des résultats significatifs, elle repose sur des données datant des années 50/60, et a été depuis relativement peu investiguée sur le plan expérimental.

Pour tester notre hypothèse, nous avons mené une étude longitudinale avec 4 apprenants anglophones de niveau avancé, répartis en 2 groupes : un groupe *contrôle* qui a suivi des cours de compréhension écrite 'classique' dans une approche communicative, et un groupe *test* qui a suivi des séances de correction phonétique centrées sur la sensibilisation à la structure prosodique du français (*cf. méthodologie SGAV, Guberina, 1965*). Les cours ont eu lieu à raison de deux heures par semaine pour chaque groupe, sur une durée de huit semaines. Deux tests identiques leur ont été proposés en début et en fin de formation, comportant trois activités autour de la notion d'argumentation : 1. proposer une lecture interprétée d'un texte argumentatif; 2. argumenter à partir d'un texte écrit; 3. improviser à l'oral, sur un sujet de type « Pour ou Contre ». Le discours argumentatif implique un investissement du locuteur facilitant l'utilisation de figures prosodiques riches. De plus, il permet l'utilisation de connecteurs du discours, du type '*parce que*', qui nous permettent de comparer un matériau linguistique similaire en oral spontané et en lecture oralisée. Enfin, les connecteurs participent à la structuration du discours et « ... *facilitent le repérage des frontières syntaxiques et sémantiques* » (Ziti, 1995). De fait, ce sont des candidats idéaux pour une analyse de l'interface prosodie/discours.

Dans le cadre de la présente étude, nous proposons de centrer nos analyses, dans un premier temps, sur les corpus de lecture oralisée recueillis en début et en fin de formation. Ces corpus ont tout d'abord été écoutés par deux experts, qui devaient repérer la distribution et les types de pauses (silencieuses ou hésitations vocales), les frontières de groupes rythmiques et les accents réalisés. Nous avons ensuite mesuré la durée des pauses silencieuses et remplies, la taille et la durée des groupes rythmiques (GR), ainsi que la durée et le maximum de F0 sur les accents perçus. Nos résultats, en cours d'analyse statistiques, montrent plusieurs tendances pour la tâche de lecture oralisée :

Les transferts des caractéristiques prosodiques de la langue maternelle (anglais) sur la langue cible (français), comparables à travers les sujets lors du premier test, sont moins importants lors du test final après la formation pour le groupe *test*, pour lequel les caractéristiques prosodiques du français sont mieux maîtrisées. Ainsi, les groupes rythmiques sont plus homogènes et leur taille en moyenne plus proche de ceux réalisés par des lecteurs natifs (GR de 3-4 syllabes). La variance de durée des GR est moins importante que pour les apprenants du groupe *contrôle*. La distribution des pauses est plus cohérente par rapport à la structure syntaxique et se trouvent globalement à des jonctures prosodiques naturelles (moins d'hésitations vocales à l'intérieur des syntagmes prosodiques). Enfin, le placement des accents est plus adéquat et les caractéristiques prosodiques (allongement final et excursion de F0) sont plus proches de celles d'un locuteur natif.

De manière générale, un travail centré sur la prosodie à l'oral aide l'apprenant à acquérir une certaine fluidité en lecture, car il lui permet de se débarrasser de stratégies erronées d'accès au texte, et donc d'acquérir certains automatismes en langue-cible qui facilitent l'appréhension globale du texte. Le décodage du code écrit s'en trouve donc facilité pour les apprenants qui ont suivi une formation de correction phonétique poussée, par rapport aux apprenants qui ont suivi une formation plus 'traditionnelle' de compréhension écrite centrée sur le texte.

Références bibliographiques

- ASTESANO, C. (2001) *Rythme et accentuation en français, invariance et variabilité stylistique*. Paris, Harmattan.
- BILLIERES, M. (2005) “Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. Un support pour la facilitation de l'accès à l'oral et à la lecture pour les publics débitants en français langue étrangère”. *CORELA, Numéro Spécial : Colloque AFLS*.
- DEHAENE, S. (2007) *Les Neurones de la lecture*. Paris, Odile Jacob.
- DEMONET, JF. (2003) “Lecture et cerveau dyslexique”. Formation de l'INSERM, Atelier 142, *Méthodes en neuropsychologie : applications à l'étude de la mémoire et du langage*.
- FODOR, J. (2002) “Psycholinguistics cannot escape prosody”. *Speech Prosody ISCA Workshop*, Aix-en-Provence, 83-88.
- GOLDER, C. & D. GAONAC'H. (1998) *Lire et comprendre - Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- GUBERINA, P. (1965) “La Méthode audio-visuelle structuro -globale”. In. *Revue de Phonétique Appliquée* 1 :35-64
- LOUIS, M.; DI CRISTO, A.; HABIB, M. & D. HIRST. (2003) “Transcriptions segmentale et suprasegmentale d'un jargon phonémique”. *Revue Parole*, vol. 23/24, 245-266.
- MARTIN, Ph. (2005) “Linguistique de l'oralité : description de la prosodie et analyse instrumentale”. *The Interpreters' Newsletter* 13, 15-24.
- MOLINO, J. (2000) “Toward an evolutionary theory of music and language”. In N.L. Wallin, B. Merker, S. Brown (Eds.). *The Origins of Music*. MIT Press: Cambridge, MA. 165– 176.
- RAMUS, F.; HAUSER, M.D.; MILLER, C.; MORRIS, D. & J. MEHLER. (2000) “Language discrimination by human newborns and by cotton-top tamarin monkeys”. *Science*, 288, 349-351.
- RENARD, R. (1979) *La méthode Verbo-Tonale de correction phonétique*. Mons : Didier-Bruxelles.
- TROUBETZKOY, N.S. (1976, [1938]) *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.
- ZITI, A. (1995) “ Effets des connecteurs sur le traitement du texte en situation de lecture-compréhension”. *Revue de Phonétique Appliquée*, 115-116-117 : 385-401.