

Rôle de la prosodie dans la structuration du discours :
*Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit
en Français Langue Etrangère-*

Charlotte Alazard¹, Corine Astésano¹, Michel Billières¹ & Robert Espesser²

alazard@univ-tlse2.fr; astesano@univ-tlse2.fr; billieres@univ-tlse2.fr; espesser@lpl-aix.fr

¹Université de Toulouse - Octogone-Lordat, EA 4156

²Aix-Marseille Université - Laboratoire Parole et Langage, UMR 6057

Abstract

This preliminary study investigates the positive influence of *oral* skills' training on *reading abilities for learners of French as a second language*. Our hypothesis, based on the *implicit prosody hypothesis* by Fodor (2002), poses that developing prosodic abilities and focusing at an early stage in the learning process on oral abilities will not only improve speech fluency and pronunciation skills, but also dramatically improve the decoding of written speech.

To test this hypothesis, we conducted a longitudinal study over eight weeks. Four English students of French (two beginners and two advanced) were equally distributed into two classes (groups): in the *control group*, the teacher focused on reading comprehension, whereas she emphasized phonetic correction and prosodic abilities with the *test group*.

Two identical tests were conducted before and after the courses. Acoustic and perception data both indicate an improvement in the reading fluency within the *test group* only, more specifically for the beginner student.

Key words: Prosody, Didactic of French as a Second Language, transfer of abilities from speaking to reading, "Verbo-Tonale" Method.

1. Introduction

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 : les bébés perçoivent en effet la prosodie de leur langue maternelle dès la vie intra-utérine. Lors de ses premiers mois, le nourrisson commence par installer la structuration rythmique de sa langue maternelle à travers le babillage. Ce n'est que plus tard qu'interviennent l'acquisition des traits phonémiques, du lexique, de la syntaxe etc... (Konopczynski, 1986 ; de Boisson-Bardies, 1996 ; Molino, 2000 ; Billières, 2002 ; Karmiloff-Smith, 2003). Ainsi, la prosodie de la langue maternelle est l'élément linguistique le plus ancré dans le comportement vocal et verbal de l'homme. Par conséquent, il est très difficile de s'en 'libérer' lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, d'où la persistance de l'accent étranger (Renard, 1979).

La prosodie constitue 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 (ci-après LM et L2 respectivement).

1.1 Prosodie et didactique du Français Langue Etrangère : des rendez-vous manqués

Pourtant, la prosodie reste encore et toujours le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères (L2), aussi bien dans la théorie didactique que dans les pratiques de classe. Malgré

les avancées considérables de la connaissance de la nature et des fonctions de l'infra-structure rythmique et de l'intonation depuis ½ siècle, il est encore très délicat de relier des données issues de modèles théoriques divers - œuvrant à des niveaux parfois différents de l'analyse prosodique - à des activités pédagogiques effectives. D'autant que la formation en phonétique de professeurs de langues vivantes reste souvent superficielle et que, si la prosodie est abordée durant leur cursus, elle est traitée de façon marginale. De fait, les enseignants se risquent rarement à corriger la prononciation de leurs étudiants. De façon plus générale, l'oral constitue pour beaucoup d'entre eux une source de problèmes car très délicat à évaluer objectivement, difficilement saisissable de par son hétérogénéité et difficilement scolarisable de par sa matérialité, d'où des pratiques hésitantes et tâtonnantes. C'est ainsi que les méthodes actuelles de français langue étrangère (FLE) introduisent simultanément l'oral et l'écrit mais négligent parallèlement l'enseignement de la prosodie, qui constitue pourtant la pierre angulaire de l'expression orale. En outre, si le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) prévoit qu'un apprenant de niveau B2 (Avancé) aura acquis « *une prononciation et une intonation claires et naturelles* », la question de la prononciation n'est pas abordée aux niveaux inférieurs. Tout se passe comme si la maîtrise de la prosodie dépendait seulement d'un contact répété avec la langue cible, point de vue soutenu par certains phonéticiens didacticiens dans les années 80.

Or, l'apprenant de langue étrangère est en situation de « *surdité phonologique* » : il perçoit les sonorités de la L2 – rythme, intonation, phonèmes – sur la base du système phonique de sa langue maternelle (cf. la métaphore du *crible phonologique* : Troutbetzkoy, 1938 ; Renard, 1979). Ainsi, faute d'un enseignement spécifique portant sur la prosodie de la langue cible, l'apprenant (débutant comme avancé) segmente le flux verbal en fonction des stratégies prosodiques développées lors de l'acquisition de sa langue maternelle (L1). Il transfère les contours prosodiques de la L1 sur la langue cible en oral spontané comme en lecture oralisée (Billières, 2005a). Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'à un niveau avancé, l'élocution des apprenants est beaucoup moins fluide en lecture qu'en oral spontané. Pourtant, le lecteur n'est pas en situation de planification du discours, et le phrasé est en partie indiqué par la ponctuation, même si la ponctuation ne retranscrit que très partiellement la prosodie potentielle des énoncés écrits, et que cela pose également des difficultés aux lecteurs natifs (Martin, 2005). Le problème est que le véritable oral ne se retrouve jamais à l'écrit. Quelle que soit la transcription, elle est impuissante à rendre toute la richesse qui se dévoile spontanément à l'oral : l'intonation, le rythme, les silences, les changements de débit, les variations de tempo, le timbre, la tonicité, les indices sociaux ou affectif, tout ce que la voix transmet et qui ne s'écrit pas (pour un parallèle avec les difficultés rencontrées en synthèse de la parole lue, voir l'approche par balises de l'intonation de Mertens & al, 2001).

D'autre part, la majorité des enseignants considèrent que si les processus de décodage sont acquis en L1, ils seront automatiquement transférés en L2. En réalité, l'apprenant de langue étrangère se trouve face à au moins trois tâches complexes en situation de lecture: il doit non seulement décoder la chaîne graphique et la recoder en chaîne phonémique, mais aussi organiser simultanément le matériau linguistique en groupes sémantiquement et syntaxiquement cohérents via les patrons prosodiques de la L2. C'est pour cette raison que l'apprenant de langue étrangère se comporte davantage comme un lecteur débutant que comme un normo-lecteur : le recours au contexte est ralenti parce qu'il ne va pas être à même d'utiliser la fonction de structuration de la prosodie de la L2 qui permet de faciliter l'encodage de la parole. Le codage phonologique est rarement disponible car il implique d'une part une correspondance entre les formes graphémiques et les représentations phonologiques stockées en mémoire, représentations souvent biaisées par l'influence de la L1,

et d'autre part car cette forme de reconnaissance qui nécessite en L1 un apprentissage explicite et souvent coûteux (Gaonac'h, 2000) ne fait l'objet d'aucun enseignement en L2. Enfin la didactique du FLE ne prend pas en considération l'acquisition d'une conscience phonologique en langue cible - qui correspond chronologiquement à la sensibilisation aux facteurs prosodiques puis à la capacité à discriminer et nommer deux sons entendus – alors que cette dernière constitue une base déterminante dans la maîtrise de la lecture pour le lecteur débutant, mais aussi pour le lecteur expert, car elle permet un traitement plus rapide des mots nouveaux (Golder & Gaonac'h, 1998 ; Gaonac'h 2000). Autrement dit, le fait de ne pas maîtriser la structure rythmico-mélodique, les essais-erreurs de placement des syllabes accentuées, une gestion parfois erratique des différents types de pauses reviennent à altérer systématiquement tous ces paramètres prosodiques qui sont partie prenante de la fonction structurelle de la L2. Il s'ensuit un ralentissement dans l'encodage de la chaîne parlée ainsi qu'une incapacité à actualiser les phonèmes dans des limites de prononciation acceptables.

Il apparaît donc fondamental de positionner l'apprentissage de la prosodie au cœur de l'enseignement d'une L2, et même comme préalable à l'apprentissage des autres niveaux linguistiques, à l'instar des propositions des tenants de la Méthode Verbo-Tonale d'intégration phonétique (MVT).

La MVT, élaborée par Guberina dans les années 50 est indissociable de la méthodologie audio-visuelle structuro-globale (SGAV) qui a produit les méthodes phares en FLE dans les années 60-70. Dans cette méthodologie, l'écrit est introduit après plusieurs dizaines d'heures exclusivement consacrées à l'apprentissage de l'oral avec comme objectif une amélioration de la production sonore des apprenants grâce à une « rééducation de l'oreille » obtenue par les procédés de remédiation employés en MVT (Billières, 2005b). Le rythme et l'intonation font l'objet d'une sensibilisation systématique car considérés comme prioritaires. Les arguments ne manquent pas. Lors de l'écoute d'une L2, ce sont ces éléments qui sont perçus en premier : en production, la verbalisation est impossible sans un recours à des schémas rythmico-intonatifs ; dans sa dimension communicative, « l'intonation expressive » remplit maintes fonctions ; sur le plan linguistique, la fonction première de l'intonation – on n'utilisait pas encore le terme *prosodie* à l'époque – est d'assurer la segmentation du discours en « groupes de sens » ; de façon plus large, il est permis de dire qu'à l'oral, toute la langue est contenue dans la prosodie. En MVT, le rythme et l'intonation sont également utilisés préalablement à d'autres procédures de remédiation afin d'éradiquer l'erreur de production d'une unité segmentale. L'expérience démontre également qu'il est plus aisé de corriger les erreurs au niveau des voyelles et des consonnes chez un apprenant parvenant à acquérir les caractéristiques rythmico-mélodiques de la L2. Dans le même ordre d'idées, un étranger ayant une bonne production prosodique en L2 - même s'il manifeste encore des incomplétudes sur le plan morphosyntaxique - a davantage de chances d'être pris pour un natif ou accepté comme tel par rapport à une personne possédant un réel niveau d'expertise (niveau C2 du Cadre) mais dont la prosodie en L2 est encore imprégnée de traces de sa L1.

Il convient donc de sensibiliser chaque apprenant aux spécificités prosodiques dès les tous débuts de l'apprentissage linguistique en formulant le souhait qu'une majorité d'entre eux parvienne à s'en approprier les propriétés de manière à se libérer progressivement de certaines contraintes de bas niveau. La maîtrise prosodique constitue ainsi le « cadre » facilitant pour la maîtrise des autres niveaux linguistiques (lexique, grammaire *etc*) de la L2.

Ce constat trouve une résonance dans un certain nombre d'études sur les stratégies de décodage de l'écrit en LM, ainsi que sur des études qui mettent en évidence l'architecture fonctionnelle et neurophysiologique du cerveau.

1.2 Prosodie et didactique cognitive : vers de nouvelles perspectives

Notre étude s'inscrit dans le courant de la didactique cognitive des langues, concept officiellement introduit en FLE lors du 1^{er} Colloque International de didactique cognitive à Toulouse en janvier 2005 (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005). Cette approche permet de proposer des solutions pédagogiques concrètes pour les enseignants de langue étrangère, mais aussi de mieux comprendre les processus cognitifs qui sous-tendent les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants. La didactique cognitive propose également d'établir des parallèles entre les processus cognitifs mis en œuvre dans l'acquisition de la LM et ceux sous-tendant l'apprentissage d'un L2.

Il a été montré récemment que la prosodie serait utilisée en lecture silencieuse (Fodor, 2002 a & b). Plus précisément, le lecteur projèterait un contour prosodique par défaut sur le texte écrit. Autrement dit, 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). Si un parallèle entre LM et L2 peut être établi, il est possible de penser que l'apprenant de L2 projèterait les contours prosodiques de sa LM sur le texte de L2, handicapant ainsi considérablement le décodage et la compréhension du texte écrit. Le résultat serait une chute de la fluence verbale en lecture oralisée pour l'apprenant de L2.

Des recherches développementales récentes en sciences cognitives, utilisant l'imagerie cérébrale, apportent une vision complémentaire à ce mécanisme. En effet, les caractéristiques anatomiques et fonctionnelles du cerveau indiqueraient un transfert possible des compétences auditives sur les compétences d'écriture et de lecture. Les aires visuelles et auditives sont non seulement interconnectées *avant* que l'enfant apprenne à lire, mais l'aire de Wernicke – où la compréhension du langage écrit et oral est traité – est localisée à la croisée des aires auditives et visuelles. Par conséquent, tout processus linguistique appris *avant* le développement des compétences en lecture et en écriture est susceptible de 'nourrir' la modalité visuelle.

Puisque la prosodie est si profondément ancrée dans notre comportement verbal et qu'elle est à la base des processus d'encodage et de décodage du langage (Di Cristo, 2004), nous postulons qu'elle se trouve au cœur de la pratique linguistique et de l'apprentissage de L2.

1.3. Hypothèses de recherche

Sur la base de ces observations, nous postulons que la fluence verbale de l'apprenant étranger, à la fois en oral spontané et en lecture oralisée, va dépendre de sa capacité à encoder la prosodie de la langue-cible. L'entraînement des paramètres prosodiques via la MVT devrait avoir une incidence positive sur la fluence verbale de l'apprenant, et donc sur le décodage du texte écrit : la pratique linguistique à l'oral aura une incidence positive sur les compétences en lecture (*Transferts de compétences de l'oral à l'écrit*).

De plus, si les processus cognitifs sous-tendant l'apprentissage et l'acquisition du langage sont comparables, l'impact de l'entraînement linguistique devrait être plus important à un stade précoce de l'apprentissage, puisque la maîtrise de la prosodie de la L2 est considérée comme un préalable indispensable à l'apprentissage des compétences phonémiques, lexicales et syntaxiques de la L2. Plus tôt cette pratique prosodique sera mise en place dans l'apprentissage (niveau A1 du cadre), meilleure sera la fluidité de l'élocution de l'apprenant, et sa prononciation. Nous émettons donc l'hypothèse qu'un travail poussé de correction phonétique via la MVT (Renard, 1979; Intravaia 2000) - mettant l'accent sur la maîtrise de la prosodie - va non seulement favoriser l'acquisition du système phonologique de la langue cible, mais aussi améliorer les performances des apprenants en lecture (*décodage facilité de l'écrit*).

2. Méthodologie

2.1 Matériel et design expérimental

Pour tester ces hypothèses, nous avons mis en place une étude longitudinale avec quatre apprenants anglophones de FLE (3 femmes et un homme entre 18-40 ans, moyenne d'âge 29 ans). Tous les locuteurs étaient originaires du Royaume-Uni et résidaient en France au moment de l'étude. Ils avaient tous préalablement suivi un enseignement en français, soit au cours de leur scolarité en Angleterre, soit à leur arrivée en France à l'Alliance Française ou au département d'enseignement du FLE à l'université de Toulouse le Mirail. Néanmoins, durant les huit semaines de notre étude, aucun apprenant ne suivait de cours de français en dehors de ceux proposés dans le cadre de cette recherche.

Le niveau des apprenants a été évalué sur la base d'un entretien oral avec le premier auteur, selon l'échelle proposée par le CECRL. Ainsi, deux apprenants, MM et SR, ont été évalués à un niveau élémentaire (niveau A du CECRL) tandis que les deux autres, DR et AM, ont été évalués à un niveau avancé (niveau B du CECRL).

Afin de tester si un entraînement spécifique centré sur la prosodie permet d'obtenir de meilleurs résultats de fluence verbale dans le décodage du texte écrit en L2, nous choisissons de comparer deux méthodes d'enseignement radicalement différentes : le *SGAV*, via la *MVT*, et les *approches communicatives*, méthodes prédominantes en FLE depuis les années 1980. En effet, tout en reconnaissant l'importance de l'oral dans l'enseignement des langues étrangères, ces deux méthodologies en proposent une approche sensiblement différente. Si l'oral et la maîtrise des paramètres prosodiques constituent une priorité pour le *SGAV*, les approches communicatives proposent d'introduire des activités de lecture dès les premières heures d'enseignement tout en négligeant parallèlement la correction phonétique.

Les quatre apprenants ont donc été équitablement répartis entre les deux cours proposés. Afin de tester la corrélation entre le niveau des apprenants et les progrès réalisés avec chacune des deux méthodes, chaque groupe était composé d'un apprenant de niveau débutant et d'un apprenant avancé.

Le premier groupe (*groupe contrôle*) a suivi des cours de compréhension écrite 'classique' dans une approche communicative : l'enseignante insistait sur la compréhension globale de textes écrits, les exercices structuraux et la lecture oralisée. Le second groupe (*groupe test*) a suivi des séances de correction phonétique centrées sur la sensibilisation à la structure prosodique du français : l'enseignante a particulièrement travaillé le rythme et l'intonation, par la répétition de phrases types, les vives langues ainsi que des jeux de rôle. Les cours ont eu lieu à raison de deux heures par semaine sur une durée de huit semaines, pour chaque type d'enseignement.

Deux tests identiques ont été proposés aux apprenants en début et en fin de formation (après 8 semaines), 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 ». Les activités orales se faisaient donc de la parole lue (contrôlée) à la parole spontanée.

Le choix du texte argumentatif n'est pas anodin. En effet, le discours argumentatif implique un investissement du locuteur facilitant l'utilisation de figures prosodiques riches. 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.

Toutefois, dans le cadre de la présente étude encore préliminaire, nous centrons nos analyses sur les corpus de lecture oralisée, recueillis en début et en fin de formation (avant/après 8 semaines). Si cet exercice est peu demandé en classe de FLE, la capacité à oraliser l'écrit déterminerait la compréhension en lecture. Des études en langue maternelle ont montré que les capacités à oraliser l'écrit et la compréhension en lecture étaient interdépendantes : l'oralisation serait une condition de la compréhension, compréhension qui faciliterait elle-même en retour l'oralisation (Golder & Gaonac'h, 1998).

Le texte lu a été créé à partir d'un exercice extrait d'un manuel de FLE (*Alter Ego*). C'est un texte argumentatif composé de onze phrases et divisé en quatre paragraphes qui reprennent chacun un argument en faveur de la pratique du vélo en ville. De récentes études ont montré l'importance de l'architecture textuelle dans les stratégies d'oralisation (Maurel 2004 a & b). C'est pourquoi la mise en page proposée est adaptée au déroulement argumentatif.

2.2 Procédure expérimentale

Les sujets ont passé les tests individuellement dans une salle d'enregistrement, équipés d'un micro-casque. Les conditions d'enregistrement étaient identiques pour les deux tests, avant et après les 8 semaines d'entraînement linguistique.

Les données ont été recueillies à l'aide d'un logiciel d'enregistrement audio (Soundtrack-Pro ©; 16 bits/44kHz), puis étiquetées et analysées avec le logiciel *Praat* (v.5.1.0).

Nous proposons deux types d'analyses complémentaires. Une première analyse acoustique des données recueillies nous permet de mettre en évidence les paramètres prosodiques les plus représentatifs de la fluence des productions des apprenants avant et après l'entraînement. Cette analyse acoustique est complétée par une analyse perceptive, sur la base d'une appréciation globale de la fluence des productions par douze futurs enseignants de FLE.

2.2.1 Analyse acoustique

Les corpus recueillis ont tout d'abord été écoutés par deux experts qui devaient repérer puis étiqueter sous Praat les syllabes et les pauses.

Les paramètres prosodiques retenus et susceptibles de refléter au mieux la fluidité des apprenants sont :

- les effectifs et la durée des différents types de pauses (pauses respiratoires ou vides, hésitations vocales, faux départs). Les pauses silencieuses (vides et respiratoires) sont également classées selon un critère de grammaticalité: les pauses situées à l'intérieur d'un mot ou d'un syntagme ont été étiquetées comme agrammaticales.
- les effectifs, la distribution (accent initial vs. accent final) et la durée des syllabes accentuées, et la durée des syllabes inaccentuées. Les accents finaux ont également été étiquetés en fonction du niveau de frontière prosodique auquel ils étaient associés (mineur vs. majeur) (Astésano, 2001).

Méthodologie statistique : Pour chaque sujet, nous avons réalisé des Anovas simples séparément par types de syllabes (inaccentuées, accents initiaux, accents finaux mineurs et majeurs) et par types de pauses. La Durée (log ms) et l'Occurrence des événements sont les variables dépendantes, et l'Etat (Avant/Après entraînement de 8 semaines) est variable indépendante (facteur à deux niveaux).

2.2.2 Test perceptif

Nous avons ensuite comparé ces résultats avec ceux de l'analyse perceptive de la fluidité verbale des apprenants par 12 futurs enseignants de FLE francophones natifs. Les auditeurs devaient écouter 264 phrases regroupées en trois séries de 88 phrases (11phrases*4 locuteurs*2 états*3 écoutes). Les phrases étaient présentées en mode aléatoire à l'intérieur de chaque série. Nous avons créé 6 séries afin de proposer une combinaison de trois séries de phrases différente pour chaque auditeur. Les auditeurs devaient juger la fluidité des productions sur une échelle de magnitude de 1-7 (1 = mauvaise fluidité ou niveau débutant ; 7 = excellente fluidité ou niveau natif) en se concentrant essentiellement sur le rythme et la mélodie des phrases.

Le test a été réalisé avec le programme Presentation© et durait environ 50 minutes. La phase d'entraînement et les pauses de deux minutes entre chaque série étaient comprises dans le temps indiqué.

Méthodologie statistique : Afin de tester l'influence de la méthode utilisée sur les jugements de la fluidité des apprenants de FLE par les auditeurs natifs, nous avons utilisé un modèle linéaire mixte, avec un intercept aléatoire pour prendre en compte la variabilité entre les 12 juges, et avec un intercept aléatoire pour prendre en compte la variabilité des réponses à travers les 11 phrases. Les réponses (de 1 à 7) constituaient la variable dépendante tandis que la méthode d'enseignement (*groupe contrôle vs. groupe test*) et l'Etat (Avant/Après entraînement de 8 semaines) constituaient les variables indépendantes (facteurs à deux niveaux).

Afin de tester l'incidence du niveau (A vs. B) des apprenants sur les progrès réalisés en fonction des méthodes, nous avons réalisé des t-test appariés pour chaque locuteur, à partir de la moyenne des réponses de chaque auditeur, en fonction de l'Etat (Avant/Après entraînement).

3. Résultats

3.1 Résultats de l'analyse acoustique

Les analyses statistiques révèlent que la variable *Occurrence* des types de pauses et des types d'accents ne permet pas de distinguer significativement l'état Avant/Après entraînement, et ce pour les deux groupes de locuteurs (*groupe contrôle* et *groupe test*).

En revanche, la variable *Durée* des syllabes accentuées et inaccentuées, et *Durée* des types de pauses plus particulièrement, nous permet de comparer la production des apprenants selon la méthode d'enseignement utilisée et selon le niveau des apprenants (A vs. B), avant et après entraînement. Nous présentons les graphes représentant la durée des types de pauses pour les apprenants d'un même niveau (A vs. B) et non pas d'un même groupe (*groupe test vs... groupe contrôle*). En effet, quelle que soit la méthode d'enseignement, les apprenants de niveau B ne produisent que très peu d'hésitations vocales et de pauses silencieuses agrammaticales, alors que les deux apprenants de niveau A, plus faibles, en produisent beaucoup, que ce soit avant ou après entraînement. (*cf.* Figures 1a & 1b pour les résultats des apprenants de niveau débutant et Figures 2a & 2b pour les résultats des apprenants de niveau avancé).

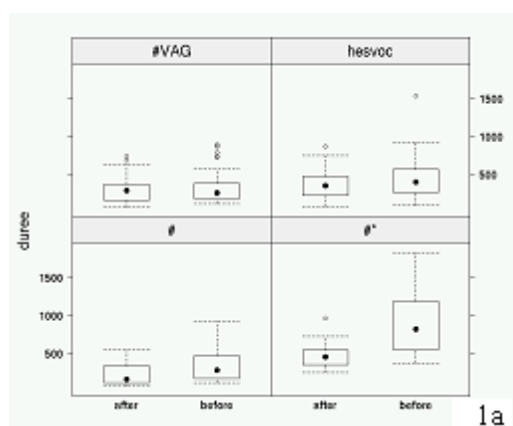


Figure 1a. Durée (log ms) des pauses et hésitations vocales avant (before)/après (after) entraînement pour l'apprenant débutant du groupe test (MM) (# VAG = pauses silencieuses agrammaticales; hesvoc = hésitations vocales ; # = pauses vides; #* = pauses respiratoires)

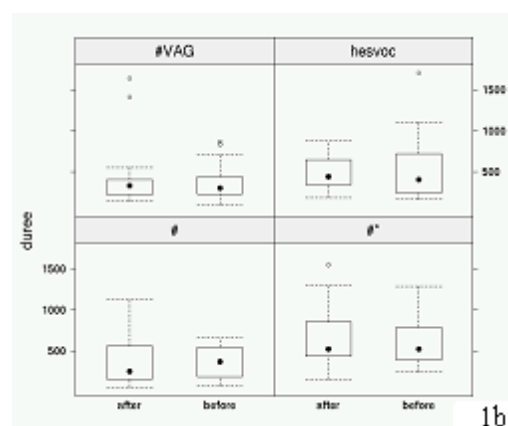


Figure 1b. Durée (log ms) des pauses et hésitations vocales avant (before)/après (after) entraînement pour l'apprenant débutant du groupe contrôle (SR) (# VAG = pauses silencieuses agrammaticales; hesvoc = hésitations vocales ; # = pauses vides; #* = pauses respiratoires)

On observe une nette différence entre la progression de l'apprenant débutant du groupe test et celle de l'apprenant débutant du groupe contrôle (Figure 1). En effet, si la durée des différents types de pauses reste globalement inchangée entre le premier et le second test pour SR (Figure 1b), les résultats de MM (Figure 1a) mettent en évidence d'une part une réduction de la durée des pauses vides et respiratoires et d'autre part, une plus grande homogénéité dans la durée des pauses après entraînement.

Pour ce qui concerne les apprenants de niveau avancé (Figure 2), on observe un résultat similaire pour les pauses respiratoires et vides avant et après entraînement pour l'apprenant du groupe contrôle (Figure 2b) mais une durée plus courte des pauses respiratoires après entraînement pour l'apprenant du groupe test (Figure 2a).

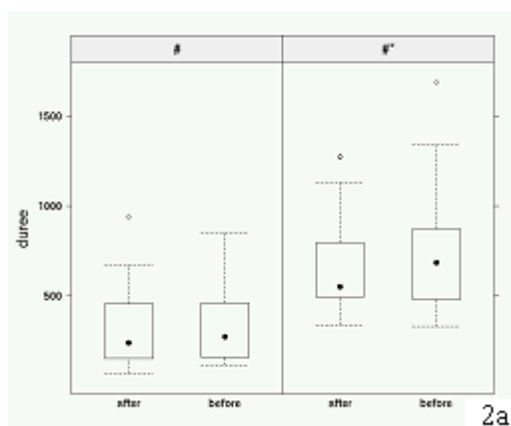


Figure 2a. Durée (log ms) des pauses avant (before)/après (after) entraînement pour l'apprenant avancé du groupe test (DR) (# = pauses vides; #* = pauses respiratoires)

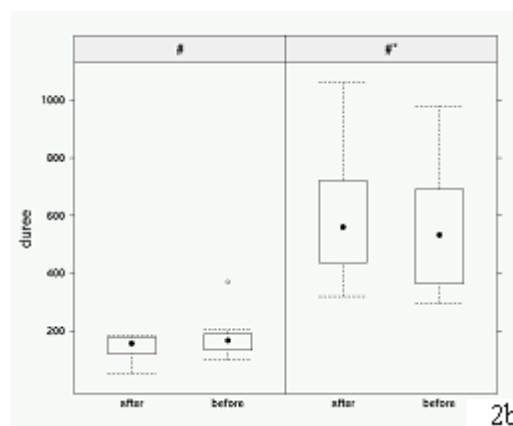


Figure 2b. Durée (log ms) des pauses avant (before)/après (after) entraînement pour l'apprenant avancé du groupe contrôle (AM) (# = pauses vides; #* = pauses respiratoires)

Tous les paramètres prosodiques initialement retenus ne se sont pas révélés pertinents pour mettre en évidence l'effet de l'entraînement. Nous choisissons donc de ne pas présenter le détail des résultats de durée pour les faux-départs, les hésitations vocales et les accents

initiaux, mais uniquement pour les paramètres qui révèlent une tendance, significative ou non, de l'effet d'entraînement, pour au moins un locuteur (cf. Tableau 1).

	GROUPE TEST				GROUPE CONTROLE			
	A (MM)		B (DR)		A (SR)		B (AM)	
	Nbre	Durée	Nbre	Durée	Nbre	Durée	Nbre	Durée
# AG	T1=43	T1=786.6	T1=4	T1=256	T1=32	T1=358.6	T1=18	T1=291.85
	T2=40	T2=400.8	T2=3	T2=195.1	T2=34	T2=385.5	T2=15	T2=363.05
#*	T1=31	T1=900.7	T1=24	T1=743.2	T1=38	T1=613.9	T1=30	T1=547.9
	T2=33	T2=485.6***	T2=28	T2=661.5	T2=39	T2=633.7	T2=26	T2=572.1
#	T1=33	T1=345.8	T1=23	T1=346.7	T1=8	T1=366.9	T1=12	T1=176
	T2=24	T2=249.7*	T2=21	T2=320.5	T2=15	T2=387.7	T2=8	T2=143
INA	T1=279	T1=225,1	T1=224	T1=156	T1=225	T1=172.3	T1=226	T1=200.7
	T2=275	T2=201,6*	T2=245	T2=154.8	T2=226	T2=167.6	T2=219	T2=200
AFmaj	T1=61	T1=321.35	T1=57	T1=280.4	T1=58	T1=349.6	T1=67	T1=341.1
	T2=62	T2=299.1	T2=62	T2=293.85	T2=63	T2=364.15	T2=60	T2=327.3
AFmin	T1=78	T1=355.2	T1=74	T1=238.1	T1=72	T1=313	T1=61	T1=337.5
	T2=65	T2=303.6*	T2=64	T2=218.0	T2=58	T2=315.7	T2=73	T2=320.6

Tableau 1 : Nombre et Durée (log ms) des paramètres prosodiques pertinents par locuteur, avant/après entraînement (T1 = Test 1, avant entraînement ; T2 = Test 2, après entraînement).

La Durée des types de syllabes (inaccentuées et types d'accents) et des types de pauses (incluant les pauses agrammaticales, les pauses respiratoires et vides) est globalement raccourcie pour les locuteurs du groupe *test* après l'entraînement, mais pas pour les locuteurs du groupe *contrôle*. La variable Durée n'est néanmoins significativement raccourcie que pour un locuteur du groupe *test* (MM), et pour un sous-ensemble des phénomènes prosodiques susceptibles d'avoir un impact sur la fluidité de la lecture oralisée.

En effet, les résultats de MM montrent qu'il a développé des stratégies de lecture différentes entre le premier et le second test - soit à seulement huit semaines d'intervalles - en modifiant la durée des pauses respiratoires et des pauses vides grammaticales, ainsi que la durée des syllabes inaccentuées et des accents finaux situés à des frontières prosodiques mineures. La différence de durée des pauses respiratoires grammaticales est très significative puisqu'elle a été divisée par deux entre le premier et le second test [$F(1; 62) = 34.04; p < .001$]. La durée des pauses silencieuses est elle aussi significativement raccourcie ($F(1; 55) = 5.17; p = 0.03$). Enfin, la durée des accents finaux mineurs et des syllabes inaccentuées est significativement raccourcie entre le premier et le second test [$F(1; 145) = 7.80; p = 0.006$, et $F(1; 500) = 13.65; p < .001$, respectivement].

3.2 Résultats du test perceptif

Le jugement de la fluence verbale des locuteurs par les 12 auditeurs natifs se concentrent autour du milieu de l'échelle de magnitude (scores moyens = 4), avant et après entraînement, pour les deux groupes *test* et *contrôle* confondus.

Cependant, comme le montre la Figure 3, la méthode choisie (*MVT vs. Approches Communicatives*) a eu une grande incidence sur l'amélioration de la fluidité en lecture oralisée des apprenants. Le coefficient d'interaction révèle une amélioration très significative pour la MVT (beta = 0.336, $t = 3.52, p < .001$). En effet, les scores de jugement des auditeurs fait état

d'une progression 0.336 supérieure pour les apprenants du groupe *test* par rapport aux auditeurs du groupe *contrôle*, après entraînement.

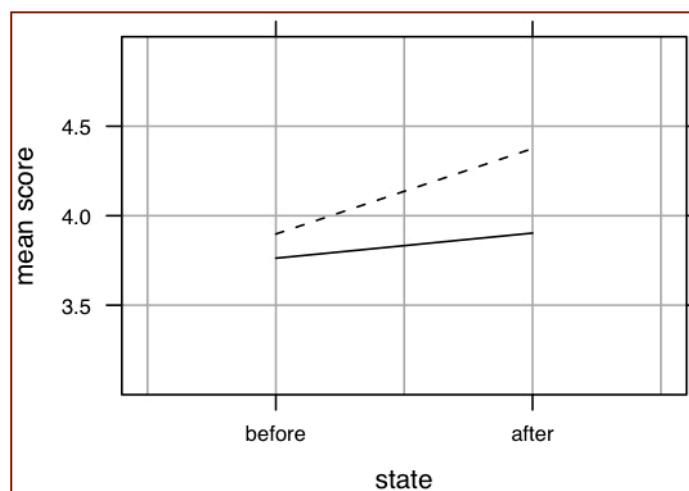


Figure 3 : Moyenne des scores avant/après entraînement par groupe (ligne pointillée = Groupe Test ; ligne continue = Groupe Contrôle)

Le tableau 2 illustre les scores obtenus pour chaque locuteur, avant et après entraînement.

Méthodes	Niveau	Etat	
		Avant	Après
Groupe Test	A (MM)	2,46	3,08
	B (DR)	5,22	5,67
Groupe Contrôle	A (SR)	3,33	3,47
	B (AM)	4,20	4,34

Tableau 2 Moyenne des scores avant/après entraînement pour chaque locuteur.

Ce tableau ne montre aucune différence dans le score de jugement de l'apprenant débutant et de l'apprenant avancé du groupe *contrôle*. Le score ne représente qu'une progression, non significative, de 0.14 entre le premier et le second test pour chaque locuteur (t -test = 0.5863; t = 0.5606; df = 11, pour l'apprenant de niveau A, SR; et t -test = 0.08; t = 1.9149; df = 11 pour l'apprenant de niveau B, AM).

En revanche, les deux apprenants du groupe *test* ont significativement amélioré la fluidité de leurs productions. On observe ainsi une différence significative dans le jugement de la progression de l'apprenant de niveau débutant (+0.62) et l'apprenant du niveau avancé (+0.45) (t -test = 0.0069; t = 3.3166; df = 11 pour l'apprenant de niveau A, MM; et t -test = 0.0116; t = 3.0225; df = 11, pour l'apprenant de niveau B, DR).

4. Discussion

Cette recherche prospective est née du constat selon lequel, contrairement aux prédictions du CECRL, la prosodie de la L2 n'est pas maîtrisée à un niveau avancé. Les apprenants commettent le même type d'erreurs de rythme en parole lue et en parole spontanée. Nous avons de plus observé que la parole lue semblait être davantage soumise à l'influence de la langue maternelle, en dépit de l'aide apportée par la ponctuation dans les textes écrits.

En faisant le parallèle avec de récents travaux de Janet Fodor (2002) sur la prosodie implicite – il existerait des schémas prosodiques mémorisés par la pratique orale qui seraient ensuite projetés sur le texte et traités comme faisant partie de l'input par le lecteur – nous avons postulé l'existence de transferts de compétences de l'oral vers l'écrit.

L'objectif premier de notre recherche était donc de tester l'influence de la pratique linguistique à l'oral sur les *compétences en lecture* d'apprenants de français langue étrangère (*Décodage de l'écrit facilité*). Sur la base de nos connaissances actuelles sur le rôle de la prosodie dans l'acquisition du langage, nous pensons en outre que, plus tôt l'apprenant se familiarise avec la structure prosodique de la langue cible, plus il pourra acquérir facilement les autres niveaux linguistiques.

Ainsi, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle un travail poussé de correction phonétique - mettant l'accent sur la prosodie - permettait d'améliorer les performances en lecture des apprenants, particulièrement s'il était proposé dès le début de l'apprentissage. La fluidité verbale des apprenants en lecture oralisée serait une conséquence directe de leur capacité à décoder l'écrit. En effet, la diminution du nombre de ruptures dans le discours et plus particulièrement de la durée de ces ruptures, ainsi que la diminution de la densité accentuelle et de la durée des accents, apportent un équilibre rythmique qui donne une impression de fluidité en français.

Pour tester cette hypothèse, nous avons mené une étude longitudinale sur huit semaines avec quatre apprenants anglophones - dont deux apprenants de niveau élémentaire et deux de niveau indépendant - répartis également en deux 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.

Globalement, nos données acoustiques révèlent un impact limité de l'entraînement linguistique sur la fluence verbale des locuteurs. Les locuteurs produisent en effet un nombre similaire de pauses non grammaticales, de faux-départs et d'hésitations vocales avant et après l'entraînement, quelle que soit la méthode d'enseignement. En revanche, pour ce qui concerne la variable Durée, les résultats indiquent une tendance nette de raccourcissement des pauses vides et respiratoires grammaticales et non grammaticales pour les locuteurs du groupe *test* uniquement, ainsi qu'une tendance au raccourcissement de la durée des accents et des syllabes inaccentuées. Or, les phénomènes de pauses et d'allongement final reflètent les processus de planification. Nos résultats indiquent donc que les locuteurs du groupe *test* parviennent à une meilleure fluence verbale lors de l'activité de lecture après l'entraînement. La réduction de la durée des syllabes inaccentuées indique également un débit de parole plus rapide et donc plus fluide. Cependant, ces paramètres prosodiques ne sont statistiquement significatifs que pour le locuteur de niveau A (MM), ce qui tend à montrer que l'efficacité de la MVT est plus importante à un stade précoce de l'apprentissage de la L2. Nos résultats acoustiques indiquent enfin que la durée des phénomènes de pauses et des accents n'a pas varié pour les locuteurs du groupe *contrôle* après l'entraînement. La fluence de leur lecture ne s'est donc pas améliorée.

Ces résultats sont renforcés par le test perceptif. En effet, les futurs enseignants de FLE n'ont perçu aucune progression significative pour les apprenants du groupe *contrôle* mais seulement pour les apprenants du groupe *test*. D'autre part le test perceptif a permis d'appuyer la seconde partie de notre hypothèse, puisque les scores de jugement de fluidité ont augmenté plus fortement pour l'apprenant débutant que pour l'apprenant avancé du groupe *test*.

En conclusion nos résultats montrent une amélioration significative de la fluidité en lecture pour les apprenants du groupe *test*, et plus particulièrement pour l'apprenant débutant.

Cela va dans le sens des présupposés de la *MVT* qui postule l'existence d'un *effet plafond* : à un niveau avancé, les erreurs sont fossilisées et donc plus difficiles à corriger.

5. Conclusion

Nos résultats acoustiques et perceptifs montrent que 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 pour les apprenants du groupe *test* après entraînement à la correction phonétique : les caractéristiques prosodiques du français sont mieux maîtrisées, plus particulièrement pour l'apprenant débutant. Ainsi, un travail centré sur la prosodie à l'oral va aider 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 facilité pour les apprenants qui ont suivi un entraînement poussé de correction phonétique, par rapport à ceux qui ont suivi une formation plus 'traditionnelle' de compréhension écrite centrée sur le texte.

Dans le même ordre d'idée que la théorie de la prosodie implicite de Fodor, ces résultats indiquent donc que la prosodie aide le lecteur à accéder aux compétences de haut niveau en contribuant à la mise en place d'automatismes de décodage, aussi bien en LM qu'en L2, particulièrement lorsque la prosodie est enseignée avant toute activité d'écriture et de lecture. Cela pourrait avoir des implications en apprentissage de la LM à l'école pour les enfants qui apprennent à lire. Plus spécifiquement, il est probable qu'un travail poussé sur les compétences orales pourrait contribuer à améliorer les compétences de lecture des enfants.

Cette étude préliminaire va se poursuivre à plusieurs niveaux. Tout d'abord, nous aimerions confirmer ces tendances sur un plus grand nombre d'apprenants de FLE, car nous sommes bien conscients que notre variable Niveau (A vs. B) est confondue avec nos locuteurs. Il n'est donc pas pour l'instant exclu que les résultats observés dans la présente étude soient dus à des stratégies individuelles. L'analyse de nos résultats acoustiques sera également élargie au paramètre de F0 (configurations tonales) et nous proposerons de comparer les résultats dans les tâches de parole lue et spontanée. Nous souhaitons également allonger la phase d'entraînement sur plusieurs mois, et proposer des tests intermédiaires, au cours de l'entraînement. D'autre part, nous aimerions tester l'incidence de l'entraînement des compétences orales sur la *compréhension* de la lecture silencieuse, en émettant l'hypothèse que la maîtrise de la prosodie de la L2 aidera non seulement l'apprenant à améliorer sa fluence verbale, mais également à accéder au sens du texte écrit plus rapidement et plus efficacement. Enfin, nous testerons également la validité du postulat central de la *MVT*, selon lequel la maîtrise de la structure prosodique de la L2 facilite l'acquisition des caractéristiques segmentales en L2. Pour l'instant, ce postulat n'a jamais été testé expérimentalement, alors que les résultats en classe de langue sont très concluants.

Références

- Astésano, C. (2001). Rythme et accentuation en français, invariance et variabilité stylistique. Harmattan, Paris.
- Billières, M. (2005a). 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 débutants en français langue étrangère. CORELA, Numéro Spécial : Colloque AFLS.
- Billières, M. (2005b). Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources. Berré, M (eds), Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina. Centre International de Phonétique Appliquée, Mons, pp. 67-87.
- Billières, M. (2002). La genèse du crible prosodique. Conséquences sur l'enseignement de la prononciation en langue étrangère. Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage 16, pp. 51-64.

- Billières, M & N, Spanghero-Gaillard. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le « comment ». *Revue Parole* 34-35-36, pp.101-136.
- Boysson-Bardiez de, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob, Paris.
- Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la lecture*. Odile Jacob, Paris.
- 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 & Langage* 23, pp. 67-211.
- Fodor, J. (2002a). Prosodic Disambiguation in Silent Reading. Hirotsani, M (eds). *Proceedings of NELS 32*, Amherst, MA: GLSA, University of Massachusetts.
- Fodor, J. (2002b). Psycholinguistics cannot escape prosody. *Speech Prosody ISCA Workshop*, Aix-en-Provence, pp. 83-88.
- Galaburda, A.M. (eds.) (1989). *From reading to neurons*. The MIT Press, Cambridge.
- Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *AILE* 13, pp. 5-14.
- Golder, C. & D. Gaonac'h. (1998). *Lire et comprendre - Psychologie de la lecture*. Hachette, Paris.
- Guberina, P. (1965) La Méthode audio-visuelle structuro-globale. *Revue de Phonétique Appliquée* 1, pp. 35-64.
- Intravaia, P. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective*. Didier Erudition, Mons ; CIPA, Paris.
- Karmiloff-Smith, K & A. Karmiloff-Smith (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Retz, Paris.
- Konopczynski, G. (1986). *Du prélangage au langage : acquisition de la structure prosodique*. Thèse de doctorat d'Etat de l'université de Strasbourg.
- Martin, Ph. (2005). *Linguistique de l'oralité : description de la prosodie et analyse instrumentale*. *The Interpreters' Newsletter* 13, pp. 15-24.
- Maurel, F. (2004a). *Transmodalité et multimodalité écrit/oral: modélisation, traitement automatique et évaluation de stratégies de présentation des structures "visuo-architecturales" des textes*. Thèse de doctorat de l'université Paul Sabatier, Toulouse.
- Maurel, F. (2004b). *De l'écrit à l'oral: analyses et générations*. JEP-TALN-RECITAL, 19-22 avril 2004, Fès.
- Mertens, P., Auchlin, A., Goldman, JP., Grobet, A., & A. Gaudinat., (2001). *Intonation du discours et synthèse de la parole : premiers résultats d'une approche par balises*. *Cahiers de Linguistique Française* 23, pp. 189-209.
- Molino, J. (2000). *Toward an evolutionary theory of music and language*. Wallin, N.L, Merker, B & S. Brown (eds.). *The Origins of Music*. MIT Press: Cambridge, MA, pp. 165-176.
- Renard, R. (1979). *La méthode Verbo-Tonale de correction phonétique*. Didier-Bruxelles, Mons.
- Troubetzkoy, N.S. (1976 [1938]). *Principes de phonologie*. Klincksiek, Paris.
- Ziti, A. (1995). Effets des connecteurs sur le traitement du texte en situation de lecture-compréhension. *Revue de Phonétique Appliquée* 115-116-117, pp. 385-401.