

# Parler comme un francophone ou comment s'approprier l'intonation

Myriam Moraz | Lausanne

Im vorausgehenden Beitrag waren die theoretischen Grundlagen und die Lehrmaterialien beschrieben worden, die zur Ausarbeitung eines gänzlich neuen Phonetikkurses für Französisch als Fremdsprache an der Universität Lausanne geführt hatten. In Ergänzung dazu zeigt Myriam Moraz, wie mit den Studenten des Sommerferienkurses 2007 eine adäquate didaktische Umsetzung versucht wurde. Beginnend mit der Schwierigkeit eines Identitätswechsels, zu dem der Fremdsprachenlerner bereit sein muss, skizziert die Autorin die schrittweise Aneignung eines vorgegebenen Dialogtextes durch Imitation und Spiel, wozu die Übernahme von Aussprache, Intonation und Rhythmus als integrierender Bestandteil gehört. Ausführlich werden die dabei benutzten Hilfsmittel kommentiert: von der ersten Begegnung mit Repliken aus der Alltagssprache über den stufenweisen Einsatz des phonetischen Alphabets bis zu filmischen Aufnahmen am Ende, die sowohl als Feedback für die Lerner selbst als auch als Dokument für andere Gruppen dienen. Dabei umgeht Moraz nicht die kritische Frage nach dem Transfer kontextualisierter Dialogteile auf neue Situationen. Die Tatsache, dass ihre Studenten nach dem Kurs viele phonetische und grammatische Phänomene beherrschten und dadurch (fast) wie Muttersprachler eingestuft werden konnten, erscheint ihr als unschätzbare Gewinn, um sich im alltäglichen Umgang mit Frankophonen sprachlich kompetent zu verhalten.

## Introduction

En matière de prononciation, on peut élaborer de nombreuses théories, établir de manière exacte comment se forment les différents sons, mais on reste souvent démuné face aux étudiant-e-s de FLE lors de la mise en pratique. On oublie que les sons qui font le langage ne sont pas que de la voix émise depuis un point «x» de l'appareil phonatoire – si c'était le cas, tout le monde prononcerait correctement – mais qu'ils sont intimement liés à des caractéristiques respiratoires, physiques aussi bien qu'affectives – et tout cela même sans égard pour le contenu. Il est donc temps d'intégrer ces données dans une didactique adéquate, comme nous l'avons fait dans les Cours de vacances à l'Université de Lausanne (UNIL) depuis 2007.

Passer d'une langue à une autre, ce n'est pas seulement changer de code linguistique, c'est aussi passer d'une identité (culturelle) à une autre. C'est pour cette raison que, pour prononcer de la

manière la plus proche de celle d'un natif, il est nécessaire de laisser de côté une personnalité propre à sa langue première pour en revêtir une nouvelle en langue seconde. (Le masculin est employé à dessein pour parler de l'autre dans sa dimension universelle et non pas restreinte, non pas individualisée). Le travail sur la prononciation ne s'apparenterait-il pas, dans ce sens, au travail de l'acteur qui oeuvre avec le langage, le corps et les émotions? C'est peut-être cette piste-là qu'il faudrait privilégier et par conséquent, un travail du corps dans son entier. Qui dit travail, dit entraînement. On oublie souvent cet aspect, pensant que l'immersion dans un univers linguistique devrait suffire, sans pratique dirigée, sans apprentissage doublé d'une notion d'effort. Or, la prononciation d'une langue n'intervient pas naturellement, sans aide extérieure ni travail spécifique.

On aurait tort de croire que prononcer correctement une langue ne se fait qu'avec l'appareil bucco-phonatoire. La voix elle-même démarre aux origines du corps et de l'être qui diffèrent pour chaque idiome<sup>1</sup>.

Par conséquent, il semble judicieux de trouver de nouvelles approches qui permettent aux apprenants de rattacher tel ou tel son à une position corporelle, à un geste, ainsi qu'à une attitude affective.

Un autre obstacle entrave le processus d'élocution: le code écrit. Il est étrange de constater que l'enseignement/apprentissage de la prononciation – activité orale par excellence – s'appuie sur l'écrit. On se rend compte de la prégnance du code écrit et de l'influence qu'il a sur nos pratiques orales<sup>2</sup> lorsque les locuteurs essaient de répéter des énoncés. Ils ont alors tendance à s'en faire une représentation mentale graphique avant de les prononcer, et celle-ci peut souvent induire une prononciation erronée. L'importance de l'écrit dans le parcours scolaire est telle qu'il de-

vient difficile de s'en débarrasser au profit d'un mode d'enseignement oral. Quant à l'écriture phonétique, elle n'est pas d'une grande aide non plus, car les apprenants ne la maîtrisent souvent pas suffisamment pour une lecture cursive fluide. Par ailleurs, elle peut également induire en erreur, certains signes étant fort semblables aux caractères d'écriture. Il peut être utile d'écrire les propositions sans espace entre les mots, avec une graphie fautive dans laquelle n'apparaissent pas les «e» muets qui doivent chuter, afin que les apprenants puissent lire exactement ce qu'ils doivent dire.

Dans le même sens, l'approche pédagogique de *The Silent Way* de Caleb Gattegno qui remplace la graphie par des cartes de différentes couleurs<sup>3</sup> évitera l'écueil que représente le code écrit dans la pratique de la prononciation. Dans cette méthode, les cartes sur lesquelles le professeur pointe représentent d'abord certains sons de la langue cible et progressivement des syllabes, des mots et même des phrases. Au lieu d'explications et de corrections théoriques, ce procédé peut être complété par des signes de la bouche indiquant comment un son devrait être formé. Les enseignants travaillant selon cette méthode témoignent tous de la rapidité avec laquelle les apprenants intègrent les sons associés aux couleurs.

## 2. La prononciation autrement

### 2.1. Matériel de cours

En 2007, les Cours de vacances (CDV) de l'Université de Lausanne (UNIL) ont décidé de mettre sur pied un cours de prononciation différent. L'aboutissement est un dvd composé d'extraits sélectionnés de trois films d'Agnès Jaoui, *Cuisines et dépendances*, *Comme une image*, *Un air de famille*. Les passages, bien que relativement courts – environ 4 minutes – devaient constituer

une séquence cohérente et compréhensible sans introduction, c'est-à-dire sans avoir besoin de donner des précisions concernant le contexte ou l'identité des personnages. Les 11 extraits<sup>4</sup> mettent en scène des hommes et des femmes, dont le nombre varie entre 2 et 4, dans des situations conversationnelles diverses se déroulant soit à l'intérieur – cuisine, séjour, bar, restaurant – soit dans la rue. Ils contiennent des dialogues dont l'expression est très proche d'une conversation à bâtons rompus conservant beaucoup des spécificités de l'oral comme la répétition de certains phonèmes<sup>5</sup>, causée par l'émotion du locuteur, ou la chute de certains sons comme /l/ dans «quelque chose» qui devient /kekʒoz/. On peut noter également quelques «euh» d'hésitation que le locuteur francophone utilise fréquemment. Quant aux dislocations<sup>6</sup> (à droite ou à gauche) ou aux ruptures de construction<sup>7</sup>, elles sont très courantes dans les conversations informelles ou dans des interviews radiophoniques, mais n'apparaissent que rarement dans les dialogues cinématographiques. En effet, il serait insoutenable pour le spectateur d'écouter des dialogues tels qu'on les entend dans la vie courante.

A. Jaoui tente d'un côté de reproduire le plus fidèlement possible ce que pourrait être l'oral spontané, mais ses dialogues n'en demeurent pas moins travaillés en vue d'une acceptabilité cinématographique, d'une «audibilité», autant dans la prosodie et la prononciation que dans les interactions verbales. Les extraits choisis permettent non seulement de travailler les fonctions distinctives de l'intonation, mais encore de nombreuses fonctions expressives. Ainsi, le travail peut se faire

de manière globale sur le plan articulatoire et prosodique, sans rupture entre les deux. En outre, travailler avec un dvd permet de donner un cadre bien défini, distinct du jeu de rôle dont la mise en scène exige la maîtrise de nombreux paramètres. Le dvd, par contre, permet à l'apprenant de s'appuyer sur un modèle donné *a priori* et de construire son expression orale en écoutant, en répétant, et surtout en jouant. Il lui est alors possible de se glisser dans un rôle, d'être perméable à une nouvelle identité.

### 2.2. La mise en pratique

Afin de faciliter les interactions et d'instaurer un climat socialement confortable, la disposition de la salle revêt une grande importance. Les chaises sont placées en cercle au milieu de la salle et l'enseignant-e s'assied parmi les étudiant-e-s favorisant un contact visuel direct entre chacun-e. Au début de chaque séance<sup>8</sup>, il est bon de prévoir une mise en commun pendant laquelle les apprenant-e-s peuvent exprimer leur avis, les difficultés rencontrées, leur prise de conscience face à ce qu'ils sont en train d'expérimenter. Certain-e-s apprenant-e-s disent avoir de la peine à se départir du calque structuro-intonatif de la langue première<sup>9</sup>. Ils/elles ont l'impression de continuer à fonctionner comme dans leur langue, aussi bien au niveau de la structure que de la prosodie. Ils/elles mesurent donc l'écart entre la langue source et leur propre production en langue cible, ainsi que l'importance d'abandonner l'intonation dictée par leur langue première.

Avant d'entamer le travail avec le dvd, une phase d'échauffement est indispensable, afin de favoriser la réceptivité au travail ultérieur. Elle permet de s'approprier l'espace dans son rapport à soi et à l'autre et de réveiller son outil de travail, le corps puis la voix.

Différents exercices peuvent être proposés: se mettre en mouvement en alternant marche rapide et lente, se rencontrer par le regard, initier des gestes, activer certaines parties du corps par

des tapotements successifs, sourire, bailler, s'étirer; en un mot ressentir la dimension corporelle. Il est important également de stimuler l'interaction entre les différentes personnes: se placer face au groupe pour établir un contact oculaire, puis se présenter individuellement en donnant son prénom, sa nationalité et son statut social. Elles se rendent compte de la prononciation correcte de la forme: «je suis + nationalité et ou profession» dans laquelle le /ə/ tombe ce qui, vu la proximité de /ʒ/ et de /s/, entraîne l'assourdissement de /ʒ/ en /ʃ/. Cet exercice à première vue anodin, permet aux apprenant-e-s de mesurer l'écart, non seulement entre le support écrit, qui leur sert de norme, et la pratique, mais encore entre ce qu'ils ont appris en contexte scolaire – une formule prononcée en deux syllabes /ʒə-sɥi/ avec maintien du /ə/ et par conséquent maintien également du son /ʒ/ – et la pratique en milieu francophone – une formule monosyllabique<sup>10</sup> /ʃɥi/. En ce qui concerne la prosodie, il s'agira de mettre l'accent tonique à la fin du groupe rythmique, c'est-à-dire sur la dernière syllabe du prénom (contrairement à ce que font généralement les apprenant-e-s dans leur langue première).

Les échauffements offrent l'avantage de diminuer progressivement les inhibitions de chacun-e à l'oral et d'atténuer l'appréhension à parler avec l'intonation de la langue 2.

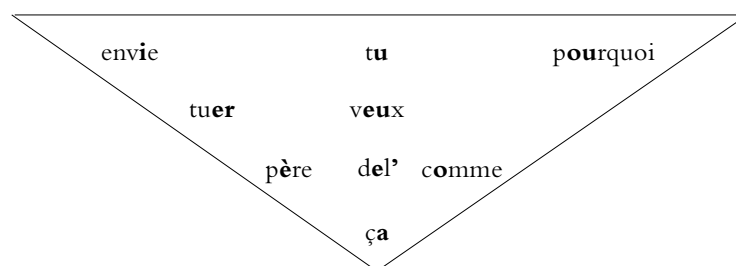
### 2.3. Travail avec le dvd

Ce travail s'effectue en plusieurs étapes jusqu'à ce que les étudiants puissent rejouer la scène entière de mémoire<sup>11</sup> pour améliorer l'articulation. Dans un premier temps, l'extrait choisi – tiré du film *Comme une image* – est passé sans le son afin de prêter une attention plus grande au non-verbal: attitudes, mimiques, gestes, etc. D'une langue à l'autre, les cribles kinésiques et proxémiques varient. Apprendre une langue c'est aussi intégrer de nouveaux codes de comportement (codes gestuels), et pendant la phase d'observation, on peut remarquer toutes sortes de détails, même minimes, auxquels on ne fait pas attention dans la vie quotidienne.

L'étape suivante consiste à travailler avec le son uniquement en essayant de répéter par deux. Les répliques sont retravaillées en groupe, et l'attention des étudiant-e-s est orientée sur la prononciation rapide du jeune homme qui abrège

«pourquoi» en «quoi» ou «p'quoi», le «pour» étant à peine perceptible. Les étudiant-e-s découvrent ainsi quelques particularités du français. Parmi elles, la chute du «e» dans certaines positions, comme dans la 2<sup>e</sup> réplique: «j'ai envie de l(è) tuer d(è) temps en temps c'est tout».

Un travail spécifique est effectué sur les voyelles rencontrées dans les propos cités ci-dessus. Il est profitable de les inscrire au tableau selon les normes du français écrit: ou – oi – u – en – eu – a – on – è – o – a (pour l'extrait en question). Ensuite, ils seront transcrits en alphabet phonétique pour être rapportés dans le traditionnel triangle vocalique qui représente le lieu de production des sons dans la bouche:



Ce travail sera repris lorsque le son voyelle est associé à une mimique et à un geste de la vie courante, comme une expression du visage et l'ouverture des bras pour un «oh» admiratif (/o/) ou «éhé» en montrant du doigt pour un /e/, etc. Les nasales seront ajoutées sur le schéma, bien qu'elles soient difficiles à placer et à réaliser selon le schéma. Une fois le placement des sons bien intégré, le schéma pourra disparaître pour les travailler simplement en pointant leur position sur le triangle afin que les étudiants les retrouvent et les prononcent correctement.

Pour ce qui est des nasales – une des grandes difficultés du français – les apprendre en chanson évite de se focaliser sur un placement souvent difficile à localiser. Nous avons utilisé une chanson qui se répète sans fin: «vent frais, vent du matin, soulevant le sommet des grands pins, joie du vent qui souffle, allons dans le grand vent frais, vent du matin...». Les nasales sont alors prononcées de manière naturelle sur la mélodie, en allégeant la charge cognitive; elles sont ainsi facilement mémorisées sans se référer à un support écrit. De plus, il est judicieux de pointer toutes les nasales sur le triangle afin qu'il ne subsiste pas d'incertitude quant à leur positionnement. L'aspect rythmique de la chanson peut être représenté schématiquement au moyen de traits plus ou moins longs suivant la valeur des syllabes chantées.

Passée la première étape de familiarisation, les répliques du dvd peuvent se travailler individuellement puis en groupe de deux en se déplaçant dans la classe comme le font les personnages à l'écran ou en se mettant sur deux lignes qui se font face, pour se donner la réplique en criant. En tout temps, l'enseignant-e peut se référer au triangle pour réajuster rapidement la prononciation.

Le travail d'apprentissage se fait donc principalement à partir du dvd, sans le support de l'écrit. Cependant, lors de la période test, l'enseignante a décidé de distribuer la transcription. Les constatations des étudiants sont étonnantes. Ils avaient pensé que le support écrit les aiderait dans leur expression, mais s'aperçoivent maintenant que la transcription vient parasiter leur production orale. Evidemment, cela les aide à comprendre en profondeur l'échange verbal entre les deux

## La prononciation d'une langue n'intervient pas naturellement, sans aide extérieure ni travail spécifique.

personnages, mais il leur est difficile de jouer en lisant. De plus, le texte écrit ralentit l'élocution, puisqu'ils cherchent maintenant à donner une réplique absolument correcte, ce qui nuit non seulement à la fluidité du discours, mais aussi à la justesse de la prononciation. Certains mélangent même les répliques, car l'écrit perturbe la mémorisation.

### 2.4. De l'oral au français parlé, une question de rythme

Le travail effectué met en évidence «la différence entre le français écrit et le français parlé». Désigner non pas l'oral mais le français parlé – opposé au français écrit – marque une distinction importante selon H. Meschonnic (2006:278), car «le rythme comme organisation du discours peut renouveler la conception de l'oralité en la sortant du schéma dualiste». Le français parlé n'est donc pas un calque de l'écrit puisqu'il faut prendre en considération la prosodie et le rythme. Les réductions grammaticales ou phonétiques n'apparaissent que très rarement à l'écrit et même retranscrites<sup>12</sup>, c'est toujours la forme graphique dans son intégralité qui vient s'imprimer en toile de fond et induire une prononciation éloignée de ce qui s'entend au quotidien. Comme on l'a vu plus haut, la trace écrite induit un ralentissement du rythme, de même qu'une prononciation parfois incorrecte, car on se met à prononcer toutes les lettres. R. Renard (1983:44) voit des conséquences encore plus graves: «Qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son ouïe (comme nous bloquons l'ouïe lorsque nous visionnons un film sous-titré)». Ceci montre également que «prononcer» ne peut être une activité purement mécanique; il s'agit de mettre en mouvement, d'induire une impulsion de départ. Il faut d'abord saisir la dynamique d'un extrait ciné-

matographique qui traduit proxémique et paroles tout en offrant un tableau inter-relationnel à travers un ensemble cohérent entre attitude, gestuelle et langage. Ainsi, il ne s'agit plus de répétition dans un contexte communicatif, mais d'une mise en mouvement, d'une action. Cependant, le but n'est pas d'agir sur l'autre – comme dans une approche communicative – mais d'agir avec l'autre. En incorporant cette dimension dynamique, les étudiant-e-s s'imprègnent de la prosodie propre au français, afin de reproduire non pas seulement du français oral, mais un français tel qu'il est parlé aujourd'hui<sup>13</sup>.

On pourrait émettre le reproche que les répliques apprises ne sont pas directement utiles, puisqu'elles ne peuvent être réemployées telles quelles<sup>14</sup>. Mais du fait qu'elles sont contextualisées, elles font prendre conscience de certains phénomènes typiques du parlé<sup>15</sup> jeune d'aujourd'hui pour pouvoir les reconnaître dans d'autres situations de la vie courante et les réutiliser de manière plus fluide. Ainsi, les étudiant-e-s pourront peu à peu reproduire les phénomènes mentionnés (réductions phonétiques et grammaticales ou chute du «e» muet) ces traits d'oralité qui désignent un locuteur francophone confirmé.

### 2.5. Productions filmées

Lors de la dernière séance, les étudiants ont été filmés en se donnant la réplique sur le modèle du dvd. A cette occasion, ils ont investi les couloirs du bâtiment à l'instar de l'extrait travaillé qui montrait les deux jeunes gens en conversation, marchant dans la rue. Pour l'effet de réel, ils ont tous pris leur sac sur l'épaule, comme les deux jeunes acteurs dans le film. Le résultat est tout à fait convaincant. Les étu-

diant-e-s sont à l'aise et ne donnent pas l'impression de jouer un rôle, mais de dialoguer de manière naturelle avec leur camarade. Vu les conditions de tournage quelque peu ardues il ne nous a pas été possible de suivre les couples d'un bout à l'autre. Nous avons donc laissé la caméra dans un endroit fixe et filmé les étudiants lorsqu'ils passaient devant. Les quelques répliques enregistrées sont néanmoins extrêmement significatives. La première chose qui frappe est le naturel avec lequel les étudiant-e-s parviennent à dire leur texte en le «jouant»; il est difficile d'imaginer qu'ils/elles sont en train de jouer et que, une semaine auparavant, ils/elles comprenaient de manière sommaire le sens du dialogue à travailler. Le fait de marcher donne un rythme à leur texte. L'obligation de marcher, participant de l'effet de réel, ne laisse pas la possibilité de s'arrêter pour chercher son texte. Qu'ils/elles le sachent correctement ou non, ils/elles sont contraint-e-s de parler pour suivre le rythme de la marche. La mise en mouvement rythme les propos et par là, accentue le caractère naturel de l'expression, même dans le cas où la mémoire serait défaillante. Le mouvement du corps soutient l'expression orale dans un flux, contrairement à la situation où le locuteur s'arrête lorsqu'il ne trouve pas ses mots. Comme la marche continue, imposée par le modèle cinématographique les empêche de marquer un temps d'arrêt, la parole surgit sans heurts.

En outre, l'imitation prosodique est concluante. Nos «actualisateurs» accentuent leur réplique en suivant fidèlement le modèle donné par les acteurs professionnels. La prosodie est mise en place dans le dialogue en question; l'accent tombe à la fin du groupe rythmique. Ce trait caractéristique de la langue française semble donc intégré, du moins dans l'exercice proposé.



Una scena dal film "My Fair Lady".

Un extrait filmé montre aussi l'enseignante au travail avec une étudiante anglophone qui avait beaucoup de difficultés pendant ce cours, à commencer par la compréhension de la scène du dvd. Or, si le sens s'éclaire avec la transcription, d'autres problèmes surviennent, car notre étudiante se base sur l'écrit, ce qui va fausser le découpage syllabique. Dans le film, on lui fait répéter: «tu parl(es) tout l(e) temps d(e) ton père». Vu le nombre de «e» muet qui tombent, cette réplique présente une difficulté particulière, car l'étudiante doit prononcer six syllabes<sup>16</sup> et non pas huit<sup>17</sup>, comme elle aurait tendance à le faire; mais l'enseignante lui répète l'énoncé en frappant le rythme, invitant l'étudiante à le répéter de même, et elle finit par laisser tomber les «e» muets pour produire le son /t/ ainsi que /dt/. Ce deuxième groupe consonantique est plus difficile à produire, car le /d/ passe quasiment inaperçu chez un locuteur francophone étant presque assimilé au /t/ qui suit. Lorsque /d/ et /t/ sont prononcés séparément, la langue doit se détacher de son point d'articulation qui est pourtant minime. A cela s'ajoute le fait qu'en anglais, ces consonnes sont plosives. Plutôt que des explications théoriques laborieuses, la prise de conscience et la remédiation se font en situation pendant le dialogue.

Deux paramètres importants se détachent donc de manière significative. La mise en mouvement du texte d'après un modèle audio-visuel va au-delà d'une simple imitation auditive. L'imitation suppose une intention de la part du sujet ce qui peut s'avérer délicat dans la pratique d'une langue étrangère ressentie comme une perte d'identité. Se glisser dans une représentation vidéographique se fait sans heurts. L'image travaille à l'insu du sujet qui pourra passer outre ses appréhensions

identitaires en s'incorporant dans la langue de l'autre, dans la double dimension de l'autre, acteur-comédien et locuteur francophone. C'est l'entier de l'apprenant-e qui est concerné.

Par ailleurs, la présence de l'enseignant-e est essentielle pour aider le groupe à entrer dans le jeu et représente un relais entre le support filmique et l'apprenant.

## 2.6. «Le dire et le faire: quand faire c'est dire»

Une dernière interrogation pourrait subsister: s'il s'agit de répéter, le laboratoire de langue ne suffit-il pas? Quel est donc l'apport supplémentaire d'un travail de ce type?

Dans un laboratoire, chaque étudiant-e répète seul, pour lui-même, des énoncés. S'il y a interaction, elle survient uniquement entre l'apprenant-e et l'enseignant-e qui corrige chacun-e à tour de rôle. L'apprenant-e reste statique; le corps n'est pas mis en mouvement. Il n'y a ni mimiques, ni gestes, ce qui rend l'intériorisation plus difficile ou plus artificielle. Sans mise en mouvement, sans une implication corps et être, le locuteur demeure généralement extérieur à sa production. Initier un travail avec support vidéo revient à proposer une mise en pratique qui, même si elle n'est pas l'exacte reproduction de situations directement utilisables dans la vie de tous les jours<sup>18</sup>, reste néanmoins d'actualité dans les interactions aussi bien verbales que comportementales. Une telle pratique permet de progresser non seulement dans la production mais également dans la compréhension. Vu le niveau de langue avancé des étudiant-e-s, il paraît illusoire de pratiquer des formules directement réutilisables, car les interactions qu'ils/elles réalisent, se complexifient. Il s'agit dès lors de leur offrir des modèles, des situations «type» dont ils/elles peuvent retenir le schéma prosodique et le mouvement oratoire, «l'énergie» expressive avec laquelle prononcer, comme le notait une des étudiantes. Dans une telle démarche, les étudiant-e-s progressent en prenant conscience de certains mécanismes, aussi bien en langue seconde que par rapport à leur langue première et des conséquences que cela a sur leur prononciation de la langue seconde. Ils seront alors plus attentifs à ce qui est dit autour d'eux, parviendront à une meilleure écoute, à une meilleure compréhension et de là, à une meilleure expression.

## Notes

<sup>1</sup> Pour exemple, les langues asiatiques qui sont principalement nasales, chambre de résonance inhabituelle pour les Occidentaux. En effet, même si certaines langues possèdent des voyelles nasales (français, brésilien), il s'agit de phonèmes transitoires en comparaison d'une langue comme le chinois par exemple.

<sup>2</sup> Il n'est que de citer le mot «gagueur» que même les natifs prononcent souvent de manière fautive [gɑʒœʁ] en lieu et place de [gɑʒyʁ]. Une telle prononciation tend à prouver que le code graphique prévaut chez la majorité des locuteurs.

<sup>3</sup> Cf. [une.education.pour.demain.assoc.pagespro-orange.fr/articlesapfond/sw/patf.htm](http://une.education.pour.demain.assoc.pagespro-orange.fr/articlesapfond/sw/patf.htm) (17 août 2011).

<sup>4</sup> 2 extraits tirés de *Cuisines et dépendances*, 4 extraits tirés de *Comme une image*, 5 extraits tirés de *Un air de famille*.

<sup>5</sup> Par ex.: *non mais t...tu m(e) dis ou (il) y'a... (il) y'a euh*.

<sup>6</sup> Comme par exemple: «moi, ma mère, sa voiture elle est en panne»

<sup>7</sup> Elle laisse un énoncé inachevé pour donner une autre direction à ses propos: «...mais un filon dans une mine c'est c'est quelque chose de formidablement euh prometteur c'est riche de de / et pis on s'met à creuser et puis on fait une galerie» RSR1, *Presque rien sur presque tout*, 01.02.09)

<sup>8</sup> On pourrait la préconiser en fin de séance mais il est profitable que les étudiant-e-s puissent prendre un peu de recul vu l'implication personnelle que demande le genre de pratique proposée.

<sup>9</sup> C'est-à-dire de la structure et de la prosodie de leur langue.

<sup>10</sup> On peut faire relever aussi une variante sans assourdissement /ʒ(ə)stʃi/ dans laquelle il subsiste une légère trace du /ə/ sans qu'il soit véritablement prononcé. Cela permet de montrer la flexibilité des parlers quotidiens, une richesse mais aussi une difficulté supplémentaire car on s'éloigne, en l'occurrence, des normes qui rassurent.

<sup>11</sup> L'appropriation par l'oral uniquement est un exercice difficile. Cependant, l'écrit sera évité le plus longtemps possible car c'est un facteur parasitant lors de l'appréhension de l'oral; le but est d'ignorer l'écrit afin de rester dans l'oral. Toutefois, les apprenants ont la possibilité de transcrire l'extrait s'ils le désirent, transcription qu'ils peuvent faire chez eux vu que chacun-e reçoit le dvd.

<sup>12</sup> En effet, selon les normes de transcription, elles doivent être notées entre parenthèses.

<sup>13</sup> En effet, le choix des extraits est fondamental car il représente un prototype «étalon» qui doit être le plus proche d'une «certaine réalité» actuelle. Il est donc important de choisir les extraits en fonction du public de la classe.

<sup>14</sup> Il est à noter que ce n'est pas forcément le but puisqu'il s'agit d'un exercice de prononciation.

<sup>15</sup> C'est-à-dire de la modalité d'expression.

<sup>16</sup> «(1)tu (2)parl(es) (3)tout (4)l(e) temps (5)d(e) ton (6)pèr(e)».

<sup>17</sup> «(1)tu (2) parl(es) (3)tout (4)le (5)temps (6)de (7) ton (8) père(e)»

<sup>18</sup> Il est vrai que, comme le note une étudiante, il est peu probable qu'elle soit amenée à utiliser la réplique «j'ai envie de l(e) tuer d(e) temps en temps c'est tout».

## Références

Meschonnic, H. (2006). *La rime et la vie*. Paris: Gallimard (1<sup>ère</sup> éd. 1989).

Renard, R. (1983). *Mémento de phonétique*. Bruxelles: Hatier.

## Bibliographie

Pour la bibliographie, nous renvoyons à celle très complète du site de l'université de León en Espagne:

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/phoncours3.html#bibliographie>.

Elle est destinée aux hispanophones, mais on y trouve tous les ouvrages habituels en FLE. Parmi eux, vingt-cinq datent des années soixante-septante, dix des années quatre-vingt et treize des années nonante. La rubrique 3 – composée essentiellement de manuels de phonétique à l'usage de l'enseignement en classe – comporte des ouvrages classiques, axés sur l'aspect phonologique de l'apprentissage. Le seul manuel qui se démarque est celui de M. Kaneman et E. Pedoya «Plaisir des sons» qui ébauche une approche plus corporelle.

## Quelques lectures complémentaires

Badir, S. & Parret, H. (2001). *Puissances de la voix, Corps sentant, corde sensible*. Limoges: Presses Univ.

Artaud, A. (1964). *Le Théâtre et son double*. In *Oeuvres Complètes*, IV. Paris: Gallimard.

Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs, Pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris: La Découverte.

Duchateau, J. (1987). *La Colonne d'air suivi de Raymond Queneau ou L'oignon de Moebius*, Paris: Ramsay.

Dufeu, B. (1983). La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage des langues par le vécu. *Le français dans le monde* 175, février-mars, 36-44.

Dufeu, B. (1999). Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique. *Le français dans le monde*. Recherche et application, janvier, 112-133.

Knoerr, H. & Weinberg, A. (2005). L'enseignement de la prononciation en français langue seconde: de la cassette au cédérom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 61, 3 (March/mars), 284-405.

Leth Andersen, H. (2004). *Sept approches à un corpus*. Bern: Peter Lang.

Morrisson, C. (2000). *35 exercices d'initiation au théâtre*. Vol. 1 et 2. Arles: Actes Sud junior.

## Myriam Moraz

est maître d'enseignement et de recherche à l'école de français langue étrangère (EFLE) à l'Université de Lausanne où elle enseigne la phonétique. Elle a un master en latin, anglais, espagnol et français de l'Université de Lausanne. Mis à part la phonétique, ses domaines de recherche concernent l'approche de la temporalité dans une perspective comparative avec l'anglais. Elle a également publié, en collaboration avec un collègue de l'université de New York, des traductions de poètes suisses romands, notamment Pierre-Alain Tâche et Pierre Chappuis.