

**Faculté de philosophie, arts et lettres**

# **Analyse de l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage de la prosodie française en ligne pour des apprenants FLE de l'ILV**

Auteur : Florence Detobel  
Promoteur(s) : Silvia Lucchini & Emmanuelle Rassart  
Année académique 2020-2021  
Master en langues et littératures françaises et romanes orientation  
français langue étrangère à finalité spécialisée.

Je tiens d'abord à remercier les élèves des cours de prononciation de Madame Rassart et de Madame Neuenschwander d'avoir répondu aux questionnaires ainsi qu'aux trois élèves volontaires d'avoir accepté de réaliser des entretiens. Je tiens également à remercier l'Institut des Langues Vivantes de l'Université Catholique de Louvain de m'avoir permis de travailler sur ce sujet de mémoire et plus particulièrement Messieurs François et Baré qui m'ont permis d'occuper leurs locaux pour réaliser mes entretiens.

Je souhaite également remercier mes deux promotrices. Tout d'abord, Madame Emmanuelle Rassart, qui m'a épaulée durant cette année d'écriture en me fournissant toutes les informations nécessaires. Ensuite, Madame Silvia Lucchini, qui m'a soutenue, écoutée et épaulée depuis le début de la rédaction de ce mémoire.

Enfin, j'aimerais également remercier mes trois relectrices d'avoir pris le temps de lire ce mémoire et de le corriger avec tant de soin.

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>Première partie</b> .....	<b>7</b>
<b>Chapitre 1. Cadre contextuel</b> .....	<b>7</b>
1.1 L'Institut des Langues Vivantes et son public.....	7
1.2 La création et la mise en place du dispositif d'apprentissage sur Moodle.....	7
1.3 La section de cours <i>Ottawa</i> et les exercices.....	10
<b>Chapitre 2. Cadre conceptuel : la prosodie</b> .....	<b>23</b>
2.1 La prosodie.....	23
2.1.1 Paramètres et définition de la prosodie.....	23
2.1.2 Les fonctions et l'importance de la prosodie.....	27
2.1.3 L'enseignement de la prosodie.....	29
<b>Chapitre 3. État de l'art : L'enseignement de la prosodie en FLE</b> .....	<b>31</b>
3.1 L'importance de l'enseignement de la prosodie.....	31
3.2 Les dispositifs d'enseignement de la prosodie créés.....	32
3.3 Les méthodes d'évaluation des dispositifs.....	37
3.4 Conclusion.....	39
<b>Deuxième partie</b> .....	<b>41</b>
<b>Chapitre 4. Rappel des objectifs de la recherche et des méthodologies</b> .....	<b>41</b>
4.1 Le dispositif d'évaluation.....	41
4.2 La mise en place du dispositif recherche-action.....	41
4.3 La mise en place de la méthode de la pensée à voix haute.....	43
4.4 L'évaluation des productions dans le logiciel Praat.....	43
4.4.1 L'évaluation de la perception orale sous forme écrite.....	44
4.4.2 L'évaluation des productions orales.....	44
<b>Chapitre 5. Présentation des résultats</b> .....	<b>52</b>
5.1 L'analyse des résultats au moyen du logiciel <i>Praat</i> .....	52
5.1.1 L'enregistrement : Les questions.....	52
5.1.2 L'enregistrement : Le commentaire sportif.....	56
5.2 L'analyse des résultats.....	61
5.2.1 L'analyse des résultats de l'enregistrement des questions.....	63
5.2.2 L'impact de la langue première dans l'apprentissage de la prosodie.....	64
5.3 Conclusion.....	66
<b>Chapitre 6. Les apprenants ayant une langue première tonale rencontrent plus de difficultés</b> .....	<b>67</b>
6.1. La mise en place de la méthodologie de la pensée à voix haute.....	67
6.2. Les compétences prosodiques des élèves avant et après les entretiens.....	68
6.2.1 La réalisation des élisions.....	68

6.2.2 La réalisation des liaisons .....	68
6.2.3 La réalisation des intonations .....	69
6.3. Analyse des entretiens de la pensée à voix haute .....	71
6.3.1 Les difficultés rencontrées .....	72
6.3.2 Les stratégies mises en place pour surmonter les difficultés .....	86
<b>Chapitre 7. La section de cours <i>Ottawa</i> permet la progression des élèves .....</b>	<b>90</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>92</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>94</b>
<b>Annexe .....</b>	<b>98</b>
Figures : .....	98
Tableaux : .....	100

## Introduction

L'apprentissage d'une langue ne se résume pas qu'à l'apprentissage de son vocabulaire et de sa grammaire. D'autres éléments entrent en ligne de compte dans l'apprentissage d'une langue comme la prononciation ou la prosodie. Ces derniers constituent, au même titre que le vocabulaire, une langue vivante et il est important pour des apprenants de comprendre et de maîtriser la prononciation et la prosodie de la langue cible. Depuis plusieurs années, l'étude de la prononciation est au cœur de nombreuses études et suscite de plus en plus d'intérêt. La prosodie, elle, continue d'être un phénomène peu enseigné dans les cours de français langue étrangère. Il n'existe que très peu de dispositifs d'apprentissage de la prosodie, encore moins en ligne et adaptés aux apprenants selon leur niveau.

Rassart (2018) a remédié à cela en créant un dispositif d'apprentissage de la prosodie en ligne sur la plateforme Moodle. Celle-ci est adressée aux élèves des cours de prononciation de l'Institut des Langues Vivantes de l'Université Catholique de Louvain. Ce dispositif d'apprentissage est utilisé dans le cadre des cours de prononciation depuis la rentrée académique 2019-2020. Depuis sa mise en place, le dispositif a subi quelques modifications et mises à jour, mais n'a pas été évalué. Et aucune étude n'a été menée sur la progression des étudiants. Il est alors difficile de savoir si ce dispositif est efficace et fait progresser les compétences prosodiques des élèves. Afin de faire avancer la recherche sur l'enseignement de la prosodie en cours de français langue étrangère, il nous semblait important de revenir sur un dispositif déjà conçu et mis en place pour analyser son efficacité. En effet, depuis quelques années, le nombre de dispositifs qui se créent et se mettent en place augmente. Mais rares sont les dispositifs qui, après avoir été mis en place, sont évalués. Dans ces études, ce sont généralement plus les apprenants que le dispositif en lui-même qui sont évalués. C'est de ce constat qu'est né l'objet de cette étude. Notre recherche tentera de déterminer l'efficacité de ce dispositif d'enseignement sur l'apprentissage de la prosodie.

Pour répondre à cela, nous avons articulé notre recherche autour de deux méthodologies : la méthodologie recherche-action ainsi que la méthode de la pensée à voix haute. Nous construirons notre recherche en nous basant sur deux sous-questions : « Est-ce que le dispositif d'apprentissage de la prosodie sur Moodle permet une nette amélioration des compétences prosodiques des élèves ? » et « Est-ce que ce dispositif d'apprentissage convient aux élèves ayant comme langue première une langue tonale ? ». Ces deux sous-questions permettront alors de déterminer si l'enseignement de la prosodie au moyen de ce dispositif est efficace ou non.

Nous saurons si les apprenants évoluent et acquièrent de nouvelles compétences prosodiques et nous observerons plus précisément le cas des apprenants ayant une langue à tons comme langue première afin de voir si le dispositif leur correspond et leur permet de comprendre et d'assimiler la prosodie française si différente du système tonal de leur langue première.

## **Première partie**

### **Chapitre 1. Cadre contextuel**

#### **1.1 L'Institut des Langues Vivantes et son public**

L'Institut des Langues Vivantes est un département de l'Université Catholique de Louvain. Celui-ci dispense des cours de langues aux étudiants et aux chercheurs de l'université. Le public des cours de français langue étrangère est composé d'étudiants d'échange ainsi que de chercheurs de l'université. Parmi eux, le département compte une majorité d'étudiants italiens, espagnols, allemands et chinois. La majorité de leur public est donc européen même s'il y a un bon nombre d'élèves asiatiques. L'Institut des Langues Vivantes dispense des cours de langue étrangère allant du niveau A1 à C1. Le programme des cours suit le calendrier académique francophone belge, les cours se donnent donc durant 13 semaines. Bon nombre d'élèves sont en échange et ne suivent alors qu'un quadrimestre de cours de langue, en particulier dans les cours de français langue étrangère. Ces cours de langues sont donc organisés de telle sorte à ce que les élèves puissent ne suivre qu'un quadrimestre (7 semaines de cours). Ce temps réduit empêche alors les enseignants d'accompagner plus longuement et de manière plus complète les apprenants.

#### **1.2 La création et la mise en place du dispositif d'apprentissage sur Moodle**

Emmanuelle Rassart et Geneviève Briet, deux chercheuses et enseignantes de français langue étrangère au sein de l'ILV, ont créé un dispositif d'apprentissage de la prononciation et de la prosodie du français sur la plateforme Moodle. Ces deux chercheuses se sont rendu compte qu'il n'existait pas de dispositif en ligne qui permettait aux apprenants FLE d'apprendre et de perfectionner la prononciation et la prosodie du français. Elles ont alors décidé de le créer sur la plateforme Moodle à laquelle l'UCL avait accès. Ce dispositif a été conçu pour accompagner les cours de prononciation du français qu'elles dispensaient et s'adresse donc aux élèves de ces cours de prononciation. L'objectif premier de ce dispositif vise à : « exercer et évaluer la perception, la discrimination et la production des caractéristiques rythmiques, intonatives et phonémiques du FLE. L'étudiant ne travaillera jamais en autonomie totale. » (Rassart, 2018, p.4). L'utilisation de ce dispositif se fait alors de manière hybride avec les cours de prononciation du français dispensés à l'ILV. Ce dispositif a donc la fonction d'évaluation, ainsi que de base d'exercices, pour les apprenants. Chaque apprenant bénéficie d'un programme sur mesure adapté à ses besoins. Les apprenants doivent alors répondre à différents parcours et séquences en fonction de leurs difficultés. D'autres étudiants extérieurs peuvent également

bénéficier d'un accès au parcours Moodle s'ils le désirent et le demandent à leur enseignant. Toutefois, ces étudiants n'auront pas de programme sur mesure et ne seront pas suivis par les enseignants puisque l'objectif de ce parcours est son utilisation hybride avec les cours de prononciation.

Afin de créer un tel dispositif d'apprentissage, Rassart (2018) a d'abord évalué les étudiants qui suivaient les cours de prononciation, afin de déterminer les éléments les plus difficiles pour eux. Ces points ont alors constitué les domaines qu'elle allait développer dans le parcours Moodle. Ces points sont : le rythme du français (accent final, groupe rythmique, liaisons, enchainements, chute du/ə/), la prononciation du /R/ et la prononciation des nasales. La majorité des apprenants sondés lors de cette évaluation initiale a éprouvé des difficultés avec ces points de prononciation et ce point prosodiques. À partir de ces connaissances sur les difficultés des apprenants, cette chercheuse a mis en place des objectifs d'apprentissage avec l'aide de sa collègue Geneviève Briet comme l'explique Rassart (2018, p.3) : « Geneviève Briet a dressé une liste des objectifs de prononciation pour les différents niveaux du CECR. Nous avons ensuite retravaillé ensemble cette liste en fonction de notre expérience, pour aboutir à un document de travail dans lequel nous avons inventorié et affiné les objectifs d'apprentissage depuis le niveau A1 jusqu'au B2 en ce qui concerne la syllabation, le groupe rythmique, l'accentuation, la continuité, l'intonation, les consonnes et les voyelles. »

Pour que la constitution des domaines à travailler dans leur dispositif et de la création des exercices correspondent à un maximum d'apprenants, Rassart (2018) a dû concevoir des parcours et des exercices permettant différents écarts par rapport à la réalisation des phonèmes, au vu du public très diversifié de l'ILV. Ce dispositif d'apprentissage se compose donc d'exercices sur le rythme, l'intonation et la prononciation des voyelles en français et fournit des exercices ainsi que des vidéos et des textes de théorie. Il est divisé en cinq sections de cours, elles-mêmes sous-divisées en quatre niveaux du A1 au B2. Lors de la création de ce dispositif, Rassart (2018) a été confrontée à de nombreuses contraintes dues à la plateforme Moodle. Les parcours s'avèrent donc être assez linéaires et peu adaptatifs aux élèves. Cet élément ne pose pas tellement de souci lors de son usage principal, à savoir un outil en complément du cours de prononciation, afin de proposer un enseignement hybride.

Le dispositif est divisé en cinq sections de cours portant tous un nom de lieu francophone : Versailles, Ottawa, Guadeloupe, Mons et Rocamadour. Ces cinq sections de cours sont toutes centrées sur un objectif d'apprentissage. La section de cours *Versailles* se concentre sur l'accentuation en français, celui de la *Guadeloupe* détaille plus le cas du /e/ instable tandis que celui d'*Ottawa* développe le rythme du français. Dans chaque section de cours, Rassart (2018)

a développé quatre parcours adaptés au niveau des élèves allant de A2 à B2. Chaque parcours porte le nom d'un type de promenade : A1 balade, A2 randonnée, B1 trek et B2 marathon. Afin de rendre les sections de cours cohérentes, elle a choisi de se concentrer sur le lieu donnant son nom aux sections de cours, les documents sont donc directement en rapport avec la ville ou la région et ses coutumes. Ces cinq sections de cours présentent alors différentes séquences portant sur différents éléments. À la fin de chaque séquence, nous retrouvons une évaluation de celles-ci. La figure 1 reprend le schéma présenté par Rassart dans son article de présentation du dispositif en 2018, n'y sont donc représentées que trois sections de cours au lieu des cinq actuelles.

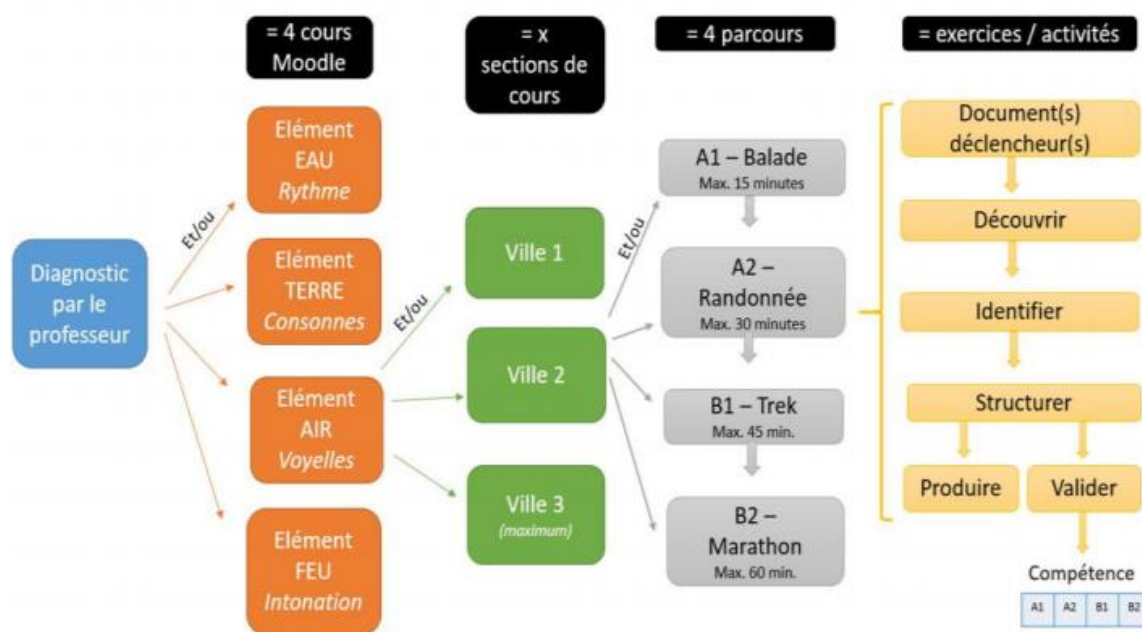


Figure 1 : Schéma de l'organisation des sections de cours et de leur parcours.

Chaque section de cours présente donc quatre parcours qui varient tous entre 15 minutes et une heure. Au plus le niveau est élevé, au plus le temps de réalisation du parcours est long. Les élèves réalisent alors les parcours qui correspondent à leur niveau de langue ou qui traitent d'un élément avec lequel ils ont une difficulté. Un apprenant ayant un niveau B1 en français, mais qui a des difficultés avec le phénomène de l'élosion par exemple devra réaliser le parcours A2 de la section de cours *Ottawa*. Inversement un élève ayant un niveau A2 pourra réaliser des parcours de niveaux supérieurs. Tout au long de ce travail, nous travaillerons sur la section de cours *Ottawa* qui propose de travailler sur les liaisons, l'élosion, le rythme (groupe accentué) et l'intonation. La majorité des parcours sont en français, seules les consignes des parcours A1 sont en anglais. Les quatre parcours sont eux-mêmes sous-divisés en plusieurs

séquences qui sont composées des exercices et de la théorie. La majorité des séquences se clôturent par un test de validation des connaissances.

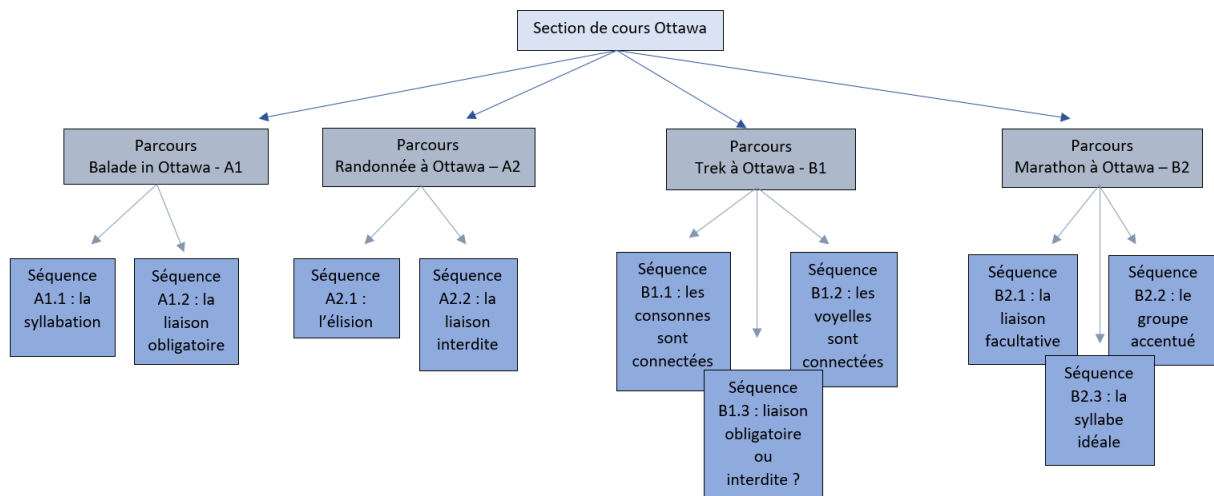


Figure 2 : Schéma de l'organisation des quatre parcours de la section de cours Ottawa.

### 1.3 La section de cours *Ottawa* et les exercices

La section de cours *Ottawa* travaille surtout l'élision, les liaisons et le rythme en français. Dans ce point-ci, nous allons décrire les quatre parcours et leur objectif d'apprentissage. Les quatre parcours présentent tous un canevas identique. Ils commencent donc tous avec un document authentique que les apprenants découvrent grâce à un exercice de compréhension. Les parcours comprennent tous des exercices de perception et de production et sont agrémentés de vidéos et de textes de théorie. Dans la suite de ce point, nous détaillerons les exercices des différents parcours en explicitant les consignes. Nous évoquerons plus rapidement le parcours « Balade in Ottawa – A1 » parce que nous ne l'utiliserons que très peu dans la suite de ce travail. Ce premier parcours a comme objectif d'apprentissage la connaissance de la syllabation en français et des liaisons obligatoires. Celui-ci se divise en deux séquences, une première sur la syllabation et la seconde sur la liaison obligatoire. Dans cette première séquence, nous retrouvons un premier document authentique présentant les lieux phares de la ville d'Ottawa ainsi que des exercices sur la syllabation en français. Ceux-ci demandent aux élèves de compter le nombre de syllabes dans des énoncés donnés, comme celui-ci :

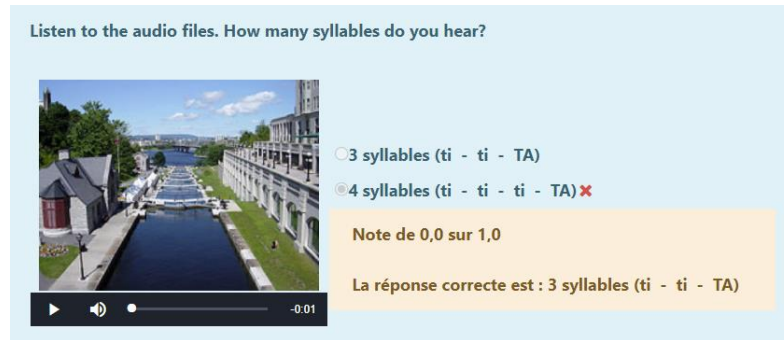


Figure 3 : *Exercice de syllabation du français du parcours A1 dans la section de la section de cours Ottawa.*

Le test de validation de cette première séquence consiste en un exercice demandant aux élèves de compter les syllabes qui composent un énoncé.

La deuxième séquence sur les liaisons obligatoires présente également un premier document décrivant les activités propres à la ville d'Ottawa. Ensuite, nous retrouvons un premier exercice qui demande aux apprenants quelles sont les dernières syllabes qu'ils entendent dans un énoncé. Nous retrouvons également plusieurs exercices qui demandent aux apprenants d'écouter des audios et de déterminer si, dans les énoncés, les mots sont reliés ou non par une liaison.

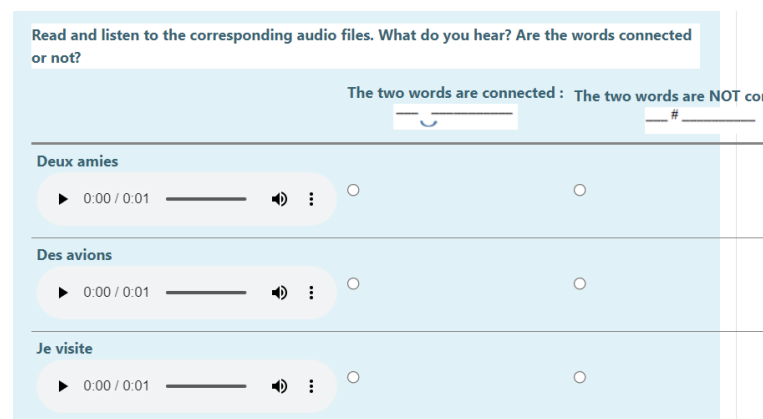


Figure 4 : *Exercice de perception sur la liaison obligatoire dans le parcours A1 de la section de cours Ottawa.*

Après cet exercice de perception, la séquence présente la théorie propre aux liaisons obligatoires sous forme de texte et de vidéo. Le texte est en anglais tandis que la vidéo est en français. Ensuite, nous retrouvons un nouvel exercice de perception. Les apprenants doivent, cette fois-ci, déterminer dans quel audio ils entendent une liaison et dans quel audio ils n'entendent pas. La séquence se termine par un exercice de production. Les élèves doivent écouter un enregistrement d'un locuteur répétant la conjugaison du verbe *écouter* et le répéter en produisant les liaisons attendues.

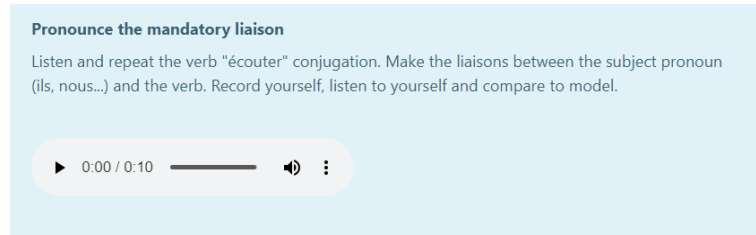


Figure 5 : *Exercice de production et de répétition de la conjugaison du verbe « écouter » dans le parcours A1 de la section de cours Ottawa.*

Enfin, la séquence sur les liaisons s’achève par le test de validation et clôture ainsi le parcours A1. Cette évaluation finale demande aux étudiants de reproduire un énoncé en réalisant les liaisons obligatoires correctement.

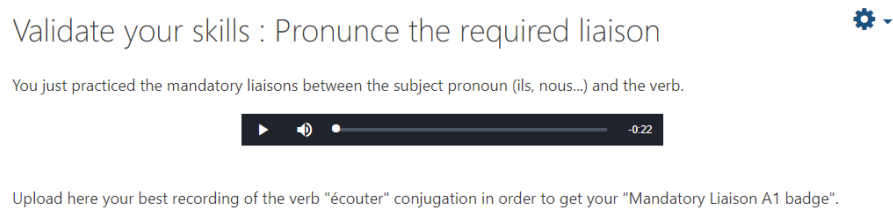


Figure 6 : *Test de validation sur les liaisons obligatoires dans le parcours A1 de la section de cours Ottawa.*

Le parcours Randonnée à Ottawa – A2 de la section de cours *Ottawa* se compose de deux séquences : la première portant sur l’élision et la deuxième sur la liaison interdite. La première séquence commence, comme toutes les autres, par la présentation d’un document portant sur la ville d’Ottawa et présente deux exercices de compréhension sur ce même document. Ensuite, nous retrouvons un exercice de perception qui utilise des énoncés de la vidéo d’introduction et qui demande aux élèves de compter le nombre de syllabes qui composent cet énoncé comme l’indique la figure 7.

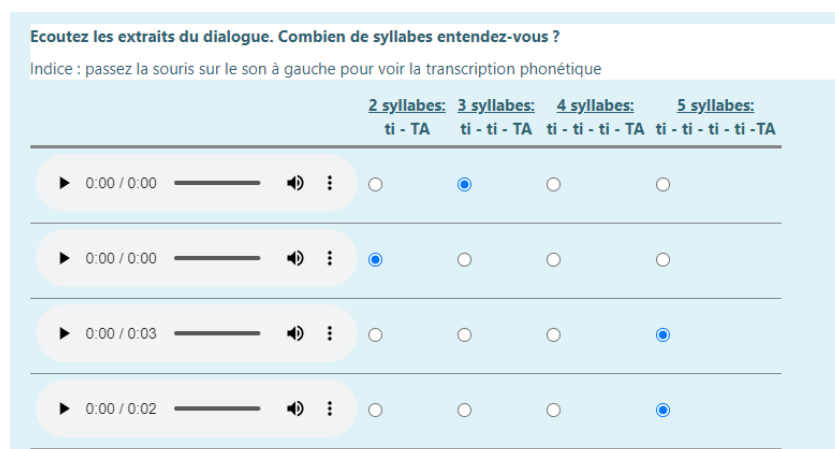


Figure 7 : *Exercice de perception des syllabes dans le parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

La séquence continue sur un exercice de perception, les apprenants doivent écouter un audio et sélectionner la bonne retranscription phonétique. S'en suivent une vidéo et un texte reprenant la théorie du phénomène de l'élision. La séquence se termine alors par un exercice sur les élisions qui demande aux étudiants de déterminer la voyelle remplacée par l'élision dans des énoncés.

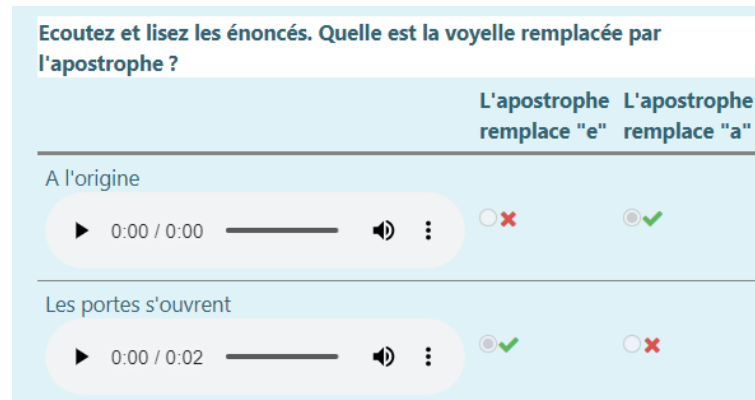


Figure 8 : *Exercice sur les élisions dans le parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

Pour clôturer cette séquence, les apprenants doivent alors réaliser la validation de leur connaissance en réalisant un exercice de perception. À l'aide d'un audio, ils doivent compléter un texte à trous dans lequel il ne manque que des mots élidés.



Figure 9 : *Test de validation des connaissances sur les élisions du parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

La deuxième séquence du parcours A2 porte sur les liaisons interdites en français et commence avec un exercice qui demande aux apprenants de repérer les liaisons dans des énoncés. Ils doivent alors choisir si dans un énoncé les mots sont liés ou non par une liaison. L'exercice suivant porte également sur les liaisons. Dans celui-ci, les apprenants doivent, à partir d'audio, sélectionner quel phonème précédant le mot *étudiant* est énoncé.

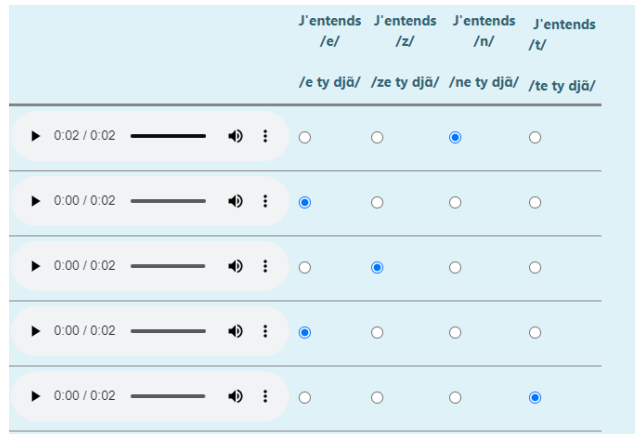


Figure 10 : *Exercice de perception des liaisons avant le mot étudiant dans le parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

La séquence se poursuit avec un texte d'explication sur les liaisons interdites en français. Après celui-ci, les élèves doivent réaliser un exercice de perception des liaisons. À partir d'audio, ils doivent déterminer s'ils entendent ou non une liaison.

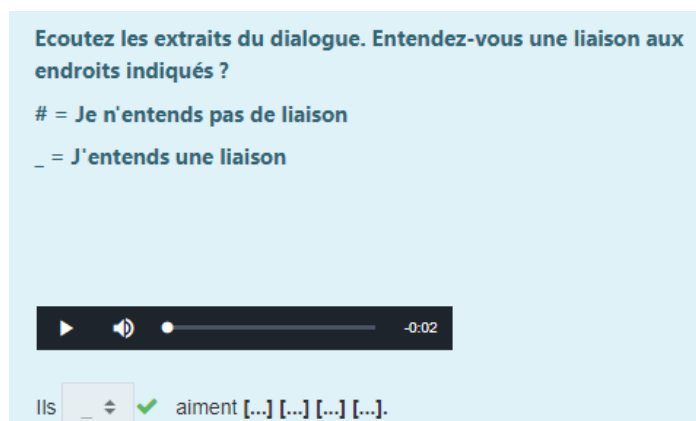


Figure 11 : *Exercice de perception des liaisons dans le parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

Enfin, le parcours A2 se conclut avec le test de validation des connaissances sur les liaisons interdites. Celui-ci demande aux élèves de répéter trois questions dans lesquelles se trouvent des liaisons et de s'enregistrer.

Écoutez et répétez les questions. Imitez l'intonation. Ne faites pas les liaisons interdites et faites les liaisons obligatoires.  
 Enregistrez-vous au format Mp3 et déposez ici votre enregistrement des trois questions afin d'obtenir votre badge "Liaison interdite A2".



Quand # es-tu arrivée au Canada ? /kã ε ty a ri ve o ka na da/  
 Comment # on ouvre les écluses ? /kɔ mã ð nuvR lɛ ze klyz/  
 Et # aujourd'hui ? /e o ʒuR dyi/

Figure 12 : Test de validation de la liaison interdite dans le parcours A2 de la section de cours Ottawa.

Le parcours du Trek à Ottawa - B1 se compose de trois séquences portant sur les consonnes et voyelles connectées dans un groupe accentué, ainsi que sur la liaison obligatoire. La première séquence porte sur les consonnes connectées dans un groupe accentué. Celle-ci commence par un exercice de compréhension d'une vidéo présentant les coutumes canadiennes. Celui-ci consiste à replacer dans le bon ordre des énoncés de la vidéo. Ensuite, les apprenants doivent réaliser un exercice de perception sur les pauses. Ils doivent, à partir d'audios, déterminer si les énoncés sont séparés ou non par une pause. Nous retrouvons également un texte d'explications sur les groupes accentués ainsi qu'une vidéo expliquant l'enchaînement consonantique. Dans la suite de la séquence, nous retrouvons un exercice de perception des liaisons. Les élèves doivent alors écouter des audios et déterminer s'ils entendent une liaison et identifier la consonne dont il est question.

	#	/s/	/z/	/t/	/n/
(...) les événements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
(...) plus impressionnant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Les anglophones (...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Figure 13 : Exercice de perception sur les liaisons dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.

Enfin, la séquence sur l'enchaînement consonantique se conclut par un exercice de production. Les apprenants doivent alors réaliser un karaoké en répétant en même temps que la présentatrice le texte de la vidéo.



Figure 14 : *Exercice de production sur l'enchaînement consonantique dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.*

Cette séquence ne possède pas de test de validation, les phénomènes prosodiques vus au cours de celle-ci seront évalués dans le test de validation suivant la séquence B1.2.

La deuxième séquence porte sur l'enchaînement vocalique et commence par un exercice de compréhension d'une vidéo présentant la ville d'Ottawa. Ensuite, les élèves doivent réaliser deux exercices de perception. Le premier consiste à repérer dans des audios les pauses et à indiquer les mots suivis de ces pauses. Le deuxième exercice de perception porte sur les voyelles et demande aux apprenants de choisir la bonne suite de voyelles prononcées dans un audio.

Écoutez les énoncés extraits du reportage. Quelle suite de voyelles entendez-vous ?

▶ 🔊 -0:01

**Visite à Ottawa**

/i - i - a - o - a - a - a/

✓ Bravo, le "e" final de "visite" ne se prononce pas et la voix ne fait pas de pause entre les mots "visit(e)", "à", "Ottawa"

/i - i - œ - a - o - a - a/

/i - i - o - a - a - a/

Figure 15 : Exercice de perception des voyelles dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.

Nous retrouvons ensuite un texte explicatif sur l'enchaînement vocalique. Puis, les élèves sont invités à répéter des énoncés en respectant l'enchaînement vocalique et l'intonation au moyen de deux exercices kinésiques qui leur proposent de réaliser un geste de montée et de descente avec le bras en faisant comme s'ils avaient un archet. Cet exercice permet alors aux étudiants de visualiser l'intonation montante et l'intonation descendante.

Dites	Mouvement de l'archet
Il y a le ciel,	
le soleil,	
et la mer.	

Figure 16 : Exercice de production de l'enchaînement vocalique dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.

Pour conclure ces deux premières séquences, les élèves doivent réaliser un test de validation. Celui-ci demande aux apprenants d'écouter deux audios et de déterminer l'audio dans lequel l'énoncé n'est prononcé qu'en un seul souffle sans pause.

Dans le groupe accentué, tout est attaché. Écoutez les deux énoncés. Lequel est prononcé en un seul souffle, sans pause entre les mots ? Pensez à l'archet qui glisse sur le violon, ou aux mailles de la chaîne.

La cigale et la fourmi

1 ✓

2

Note de 1,00 sur 1,00

La réponse correcte est : 1

Figure 17 : Test de validation sur l'enchaînement dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.

La dernière séquence du parcours B1 porte sur les liaisons obligatoires et interdites. Le premier exercice est un exercice de compréhension à l'audition, à partir d'une vidéo présentant les musées et les activités à faire à Ottawa. L'exercice suivant demande aux apprenants de choisir parmi plusieurs propositions la consonne qui effectue la liaison entre les deux mots indiqués dans la transcription.

Lisez les extraits du reportage. Faites glisser la consonne de liaison en face de l'extrait.

profiter plus amplement

/z/ ✓

Figure 18 : Exercice sur les liaisons dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.

La séquence se poursuit avec une vidéo et un texte d'explications sur les liaisons obligatoires, ainsi que d'une vidéo humoristique sur les liaisons.

Ensuite, c'est un exercice de compréhension, basé sur une vidéo de la ville d'Ottawa, qui est proposé. Puis, les élèves doivent réaliser un exercice dans lequel ils doivent sélectionner la transcription phonétique qui correspond aux énoncés et plus particulièrement aux liaisons qu'ils entendent. À la suite de cela, nous trouvons une vidéo et un texte reprenant la théorie sur les liaisons interdites. La séquence se termine par un exercice de production dans lequel les étudiants doivent répéter des phrases données, en produisant les bonnes liaisons au bon endroit.

**Etes-vous capable de faire croire à votre téléphone que vous êtes francophone ?**

**Attention aux mots qui commencent avec "H". Faut-il faire la liaison ou non ?**

**Enregistrez les 7 énoncés ci-dessous sur le dictaphone de votre smartphone.**

1. J'ai vu les héros
2. Un hasard étonnant
3. Les huit rebelles
4. Ils hantent la ville
5. Ils habitent en ville
6. Les halles universitaires
7. Les herbes coupées.

Figure 19 : *Exercice de production sur les liaisons dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.*

Enfin, le parcours B1 s'achève avec le test de validation qui demande aux apprenants d'indiquer dans des énoncés écrits s'il y a une liaison obligatoire ou une liaison interdite.

**Indiquez entre les mots le signe # si la liaison est interdite, et le signe \_ si la liaison est obligatoire.**

**Après votre tentative, si certaines de vos réponses sont fausses, passez votre souris sur la question pour obtenir un feedback.**

C'est une saison #  ✓

La réponse correcte est : #

Note de 1,00 sur 1,00 importante.

Figure 20 : *Test de validation sur les liaisons interdites et obligatoires du parcours B1 de la section de cours Ottawa.*

Le dernier parcours de la section de cours *Ottawa*, le marathon à Ottawa – B2, se compose de trois séquences portant sur la liaison facultative, le groupe accentué et la syllabe idéale. La première séquence évoque la liaison facultative et commence par un exercice de compréhension à l'audition d'une vidéo présentant les activités touristiques de la ville d'Ottawa. Les apprenants doivent alors compléter un texte à trous à partir de la vidéo. Ensuite, les élèves doivent réaliser un exercice de perception sur les liaisons. À partir d'audios issus de la vidéo initiale, ils doivent sélectionner dans quel audio ils perçoivent une liaison.

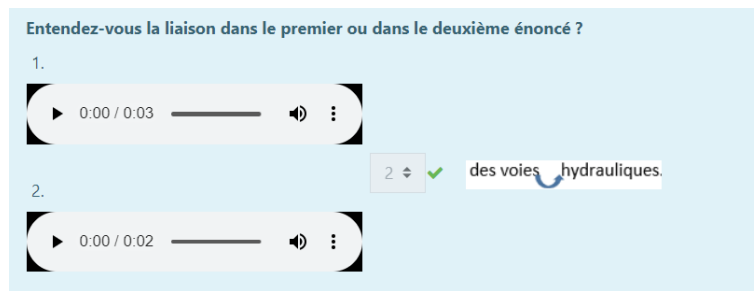


Figure 21 : *Exercice de perception des liaisons dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*

Puis, nous retrouvons une vidéo et un texte d'explications sur les liaisons facultatives en français qui énoncent les cas dans lesquels les liaisons peuvent ou non se prononcer. Les apprenants poursuivent avec un exercice qui reprend la théorie énoncée dans la vidéo et le texte. Celui-ci leur demande d'écouter des audios dans lesquels se trouvent des liaisons et de déterminer le cas spécifique qui justifie cette liaison comme l'illustre la figure 22.

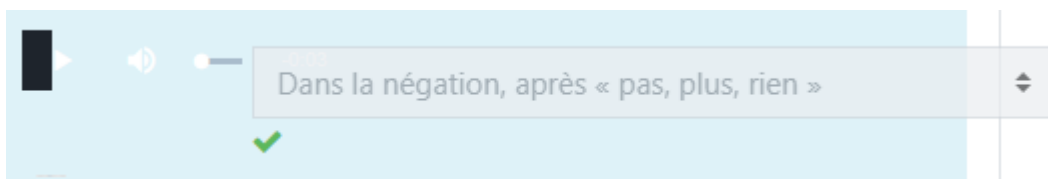


Figure 22 : *Exercice sur les liaisons facultatives dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*

L'exercice suivant est un exercice de production, les apprenants doivent répéter des énoncés écrits deux fois : une première fois en ne produisant pas la liaison et la deuxième en la produisant. Cette séquence se conclut ensuite par un test de validation qui consiste à déterminer le registre de langue d'énoncés à partir de la réalisation ou non des liaisons facultatives.

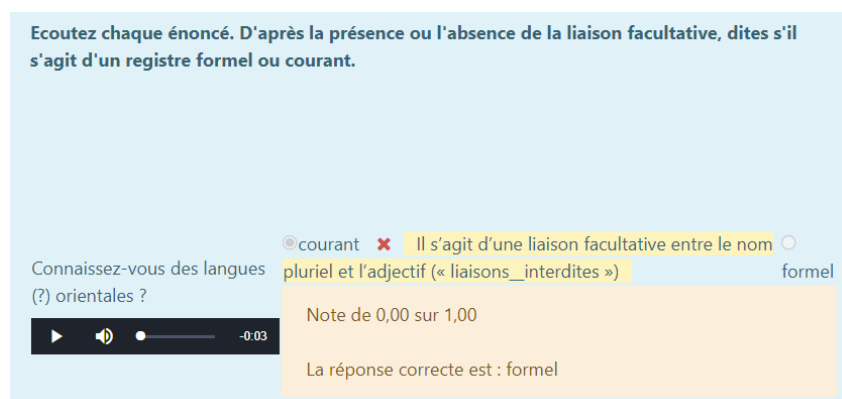


Figure 23 : *Test de validation sur les liaisons facultatives du parcours B2 de la section de cours Ottawa.*

La deuxième séquence de ce parcours porte sur le groupe accentué. Elle débute avec l'analyse d'un document textuel présentant une conférence. Les étudiants doivent répondre à des questions de compréhension sur celui-ci. Ensuite, les apprenants doivent insérer dans le texte de la conférence les pauses qui pourraient y être faites. La figure 24 reprend les consignes de cet exercice.

**Natalie est invitée à présenter le même exposé lors de la finale francophone à Louvain-la-Neuve. Malheureusement, elle est malade et vous demande de présenter à sa place. Préparez votre exposé. Découpez le texte en groupes accentués.**

**Pour rappel, le groupe accentué est un énoncé de signification minimale que l'on prononce en un seul souffle.**

**Copiez-collez le texte de Natalie dans l'éditeur et :**

- **Ajoutez / quand le sens du texte vous permet de faire une courte pause**
- **Ajoutez // quand le sens du texte vous permet de faire une pause plus longue.**

**Entraînez-vous à lire le texte au rythme que vous avez défini.**

Figure 24 : *Consignes de l'exercice sur les pauses dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*

Dans un second temps, les apprenants ont alors accès à la vidéo de cette conférence et doivent indiquer dans la transcription les mots suivis d'une pause. Ensuite, il leur est demandé de répéter des énoncés issus du discours de la conférencière en produisant différentes pauses à différents endroits. Cette séquence se termine alors sur cet exercice et ne possède donc pas de test de validation.

La troisième séquence de ce parcours porte sur la syllabe parfaite. Elle commence en présentant une vidéo et un audio reprenant un match de hockey sur glace commenté. Les apprenants doivent alors répondre à des questions de contenu. Après cette première partie d'introduction au match de hockey sur glace, les élèves doivent associer les énoncés prononcés dans la vidéo de départ à des images du match.



Figure 25 : *Exercice de compréhension sur les matchs de hockey dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*

Dans la suite de cette séquence, nous retrouvons un texte de théorie sur la syllabe idéale ainsi que sur la consonne euphonique. Pour poursuivre, les élèves doivent réaliser un exercice de perception sur les syllabes. Ils doivent choisir la syllabe prononcée dans un audio donné.



Figure 26 : *Exercice de perception des syllabes dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*

L'exercice proposé ensuite demande aux apprenants d'écouter des questions utilisant la locution « est-ce que » puis de les transformer en question avec inversion en remettant les mots dans l'ordre comme l'indique la figure 27.

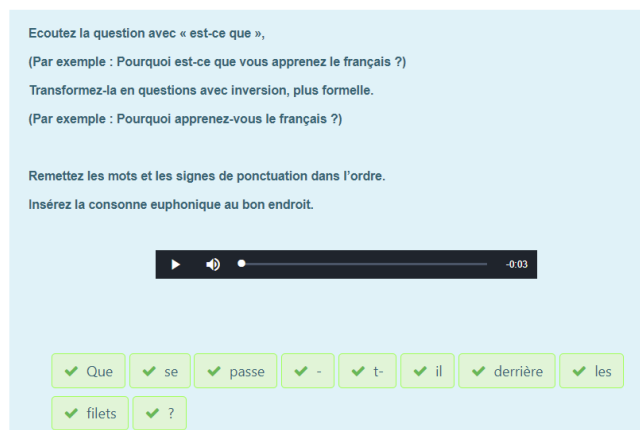


Figure 27 : *Exercice sur l'inversion des questions dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*

Les élèves doivent par la suite répéter les questions qu'ils ont reconstruites et s'enregistrer afin de comparer leur production aux audios fournis. Enfin, pour conclure cette troisième séquence ainsi que ce parcours, les élèves doivent reproduire et enregistrer un commentaire sportif d'un match de hockey sur glace. Ils disposent donc d'un texte de commentateur ainsi que d'une vidéo pour produire le texte en même temps que les images. Ils doivent alors faire attention à la réalisation des pauses, des liaisons et des intonations.

Valider ma maîtrise de la continuité : le commentaire sportif 

A vous ! Commentez les images de ce but marqué par Turriss pour les Sénateurs d'Ottawa.

Entraînez-vous à **parler comme un journaliste sportif** : rapidement, avec une voix forte et expressive.

- Reproduisez le rythme du match avec votre **intonation** et la **vitesse de votre parole**.
- Respectez les **groupes accentués** délimités ci-dessous par des / (**pause courte**) et des // (**pause longue**).
- **Glissez d'un mot à l'autre** dans le groupe accentué avec la même fluidité que les patins de Turriss sur la glace.
- **Enregistrez-vous** (format mp3) et déposez votre commentaire sur Moodle pour obtenir la compétence « Continuité B2 ».



Texte à enregistrer en Mp3

Envoi sur le côté gauche / vers Charal.//

Charal est bien placé. //Va-t-il tirer ?//

Non // il feinte / et passe la rondelle à Turriss./

Et c'est le but !//

Deuxième but du match / pour Turriss ! //

C'est 3-2 /pour les Sénateurs / d'Ottawa.//

Figure 28 : *Test de validation du commentaire sportif dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*

C'est ce dernier exercice qui clôt la section de cours *Ottawa*. Dans celui-ci, nous avons pu observer qu'il y avait beaucoup d'exercices de perception et que les séquences étaient, pour la plupart, organisées autour d'un document authentique en rapport avec la ville d'Ottawa. À l'issue de cette séquence de cours, les apprenants sont capables : de distinguer et de produire les différentes liaisons en français, de parler avec un débit rapide, de réaliser correctement le phénomène de l'élision et de comprendre l'enchaînement.

## Chapitre 2. Cadre conceptuel : la prosodie

### 2.1 La prosodie

#### 2.1.1 Paramètres et définition de la prosodie

La prosodie est un phénomène propre à la langue orale, elle est présente dans toutes les langues parlées. Celle-ci est souvent attachée à la phonétique, ce lien s'explique par le fait que ces deux éléments sont rattachés à la langue orale. Di Cristo (2013, p.2) définit la prosodie comme étant : « un champ d'étude d'un ensemble de phénomènes, tels que l'accent, le rythme, les tons, l'intonation, la quantité, les pauses et le temps, qui constituent ce qu'il est convenu

d'appeler les éléments prosodiques (...) ». La prosodie concerne donc les discours oraux et est composée de différents paramètres prosodiques généralement regroupés sous trois appellations : l'accent, le rythme et l'intonation, comme le soulève Alazard (2013). En plus de ces trois catégories, d'autres chercheurs ajoutent d'autres traits prosodiques comme le débit, le tempo, la durée, etc., et les classent parfois différemment d'Alazard (2013) et de Di Cristo (2013). Toutefois, ces différents traits ne sont pas tous reconnus par les linguistiques comme étant des traits prosodiques. Nous n'évoquerons dès lors que les traits principaux que nous utiliserons dans la suite de ce travail, à savoir : l'accentuation, le rythme et l'intonation.

La première composante de la prosodie est l'accentuation. Ce trait prosodique touche les syllabes d'un énoncé. L'accentuation peut se présenter sous différentes formes selon la langue. Ici, nous n'évoquerons que le cas du français. En français, l'accent est un accent de durée, les locuteurs prononcent donc une syllabe plus longtemps que les autres. Alazard (2013) évoque même le fait qu'une syllabe accentuée est deux fois plus longue qu'une syllabe non accentuée. L'accentuation est souvent nommée proéminence par les chercheurs puisque cette syllabe est mise en évidence. Il mentionne également le fait que l'accent est fixe et se positionne sur la dernière syllabe du groupe rythmique. Cette accentuation primaire, comme l'appelle Alazard (2013), s'opposerait selon lui à un accent d'un autre type, l'accent secondaire, qui lui permet de mettre en évidence des éléments dans un discours ainsi que de créer un « arc accentuel entre le début et la fin du groupe rythmique » (Alazard, 2013, p.76). L'accentuation est donc un élément prosodique essentiel en français et est une composante importante du rythme en français.

Le deuxième paramètre prosodique que nous allons développer est le rythme. Le rythme est un paramètre qui dépend d'autres traits comme l'accentuation, les pauses ou le débit. En effet, ce sont notamment les proéminences d'un groupe rythmique qui vont assurer le rythme de cet énoncé. Comme l'explique Herment (2018), ces deux traits sont liés, puisque le rythme d'un énoncé est construit à partir d'une alternance entre temps forts et temps faibles. Les temps forts d'un énoncé étant les proéminences et les temps faibles les syllabes non accentuées, ainsi que les pauses. Les pauses sont selon Herment (2018), une manifestation physique et perceptive d'une interruption ponctuelle dans le flux de parole. Les pauses participent alors également au rythme d'un énoncé. Si elles sont très nombreuses, le rythme sera inévitablement plus lent. Selon Alazard (2013), les pauses participent à l'organisation d'un énoncé et permettent aux locuteurs de reprendre leur souffle. Ces pauses correspondent à des moments clés de l'organisation du discours. Le débit, quant à lui, est lié à l'organisation temporelle des proéminences ainsi que du genre de discours que nous produisons.

Ces deux éléments qui constituent notamment le rythme nous indiquent alors que le rythme d'un énoncé dépend du discours ainsi que de son organisation. Simon (2020) développe également l'idée selon laquelle le rythme dépend aussi du genre de texte que nous produisons. Cette chercheuse illustre son idée grâce au corpus C-PROM qui reprend le rythme, le nombre de syllabes proéminentes, la durée et le débit propres à chaque genre discursif. Ce corpus nous indique donc le rythme moyen de différents genres de textes oraux. Billerey, Daňko & Hamm (2018) déterminent et définissent la fonction qu'assure le rythme en français. Pour ces trois chercheurs, le rythme a une fonction démarcative qui permet de segmenter les éléments d'un discours. Il permet aux locuteurs du français d'identifier les différents segments sémantiques d'un énoncé.

Le dernier trait prosodique que nous développerons est l'intonation. Selon les langues, nous parlerons soit de tons soit d'intonations. Dans le cas du français, nous parlons d'intonation puisque le français n'est pas une langue tonale. Briet, Collige & Rassart (2014) définissent l'intonation comme un élément qui « concerne les variations de la hauteur du ton, formant une mélodie, sur une suite de syllabes. » L'intonation fonctionne alors sur une suite de syllabes tandis que le ton ne fonctionne que sur une syllabe. L'intonation résulte de la variation de la hauteur, elle est donc un trait prosodique observable et calculable grâce à la fréquence fondamentale.

Pour beaucoup de locuteurs, l'intonation est une question d'émotions et de sentiments. Mais selon Martin (2019), l'intonation a, en français, une fonction distinctive. Elle permet de distinguer une affirmation, d'une interrogation ou d'une exclamation. L'intonation assure également, selon ce chercheur, la fonction démarcative en marquant une frontière entre les groupes rythmiques d'un énoncé. Afin d'assurer cette fonction distinctive, l'intonation présente différents modèles pour chaque « type d'énoncé ». D'après Herment (2018), l'intonation fait appel à des patrons mélodiques distinctifs selon l'énoncé. Chaque langue possède un nombre infini de patrons qui définissent la grammaire intonative de chaque langue. De nombreux chercheurs ont alors créé des modèles de patrons mélodiques. Toutefois, à l'heure actuelle, il n'existe pas un modèle de patrons mélodiques qui fait l'unanimité chez les linguistes. C'est pourquoi, dans ce travail, nous nous baserons sur deux modèles qui, selon nous, se complètent. Le premier est celui de Delattre développé en 1966, qui, aujourd'hui, soulève de nombreuses questions et peut être vu comme trop peu précis. Le deuxième modèle que nous évoquerons est la description faite par Martin (2019). Le premier modèle de Delattre se présente sous forme d'un petit schéma. Delattre le représente dans un tableau dans lequel nous retrouvons la courbe

mélodique de l'intonation qui correspond aux types d'énoncés ainsi que la différence de hauteur entre le départ et la fin de la courbe.

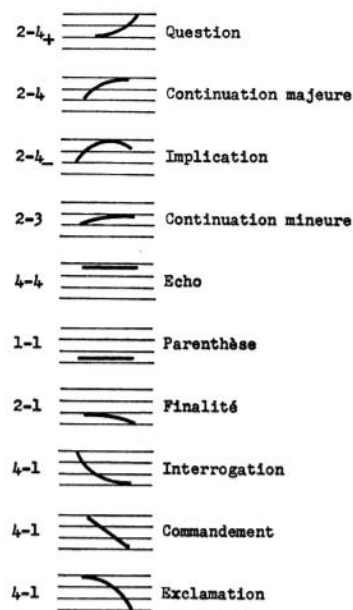


Figure 29 : *Tableau descriptif des différentes intonations du français décrites par Delattre (1966) p.4*

Les éléments qui, aujourd'hui, posent question aux chercheurs sont le manque d'informations plus précises, mais également les types d'énoncés choisis par Delattre en 1966. En effet, chaque chercheur peut estimer que certains modèles sont trop incomplets ou que le type d'énoncé est trop précis pour en faire une généralité. Nous verrons notamment que Martin et Delattre n'ont pas opté pour les mêmes types d'énoncés.

Voici le court descriptif proposé par Martin (2019) sur les différentes intonations en français : « bas et descendant pour la déclarative, haut et montant pour l'interrogative, descendant abruptement pour le commandement, montant abruptement pour la surprise, montant puis descendant de forme convexe en cloche pour l'implicative et montant et terminé par un mouvement convexe en cloche pour le doute » (Martin, 2019, p.10). Comme nous pouvons le voir, Martin est plus concis, mais rejoint les modèles proposés par Delattre notamment pour le commandement ainsi que pour l'interrogative (appelé question chez Delattre). Nous pouvons toutefois constater que les types d'énoncés décrits par Martin sont moins nombreux et moins précis que ceux de Delattre.

Dans la suite de ce travail, nous utiliserons alors le modèle de Delattre pour les intonations des questions et des exclamations.

Comme nous l'avons signalé plus tôt dans ce point, de nombreux modèles ont été créés pour représenter les différentes intonations du français. D'autres sont bien plus complets que ceux que nous avons présentés ici. Notre choix s'est arrêté sur ces deux modèles, car ils avaient tous les deux la particularité d'être clairs, concis et compréhensibles pour les locuteurs non-linguistes. Ceci nous semblait essentiel, puisque notre travail porte sur l'enseignement de la prosodie et de l'intonation. Il faut donc que les enseignants puissent sans difficulté comprendre le modèle des différentes intonations.

### 2.1.2 Les fonctions et l'importance de la prosodie

La prosodie a, selon de nombreux chercheurs, plusieurs fonctions. Martin (1973) en relève trois. Selon lui, la première fonction de la prosodie est distinctive, elle permet donc notamment dans les langues à tons de distinguer les morphèmes les uns des autres. Toutefois, cette fonction n'est pas effective en français. La deuxième fonction de la prosodie développée par ce chercheur est la fonction sémantique. La prosodie permet en effet d'ajouter un signifié particulier à une phrase comme dans une phrase interrogative dans laquelle il n'y aurait aucun mot interrogatif. La dernière fonction est celle de la nature syntaxique. La prosodie permet de marquer les limites d'une phrase dans un discours et de mettre en avant les éléments essentiels d'un discours. Cette dernière fonction est également développée par Simon (2020). Selon cette chercheuse, la prosodie indique les formes de « ponctuation » dans la chaîne parlée et permet alors de repérer les éléments importants et nouveaux d'un discours oral. La prosodie est, donc, un élément qui permet de séparer le discours oral en tronçons. Martin (1973) conclut en signalant que : « la prosodie participe à la structure syntaxique de la phrase au même titre que l'ordre des morphèmes et que leur désinences » (p. 9). Les fonctions démarcatives et distinctives sont deux fonctions reconnues par de nombreux linguistes comme Billerey, Danko & Hamm (2018). Ceux-ci développent même l'idée que ces deux fonctions sont essentielles à la prosodie française et sont des éléments qu'il faut enseigner aux apprenants du français langue étrangère.

Simon (2020) développe également l'idée selon laquelle la prosodie permet l'identification d'un locuteur. En effet, un locuteur peut être identifié à partir de son intonation et de ses habitudes prosodiques. Selon Billerey, Danko & Hamm (2018), la prosodie est intrinsèquement liée au locuteur d'une langue. Non seulement parce que les traits prosodiques permettent l'identification d'un locuteur, mais également parce qu'ils sont, selon ces chercheurs, liés au crible kinésique. Ce crible kinésique correspond aux gestes effectués par un locuteur, est propre à chacun.

Les différentes fonctions que nous venons de développer donnent alors plus ou moins d'importance aux paramètres prosodiques dans la langue française. Parmi les fonctions que nous avons développées ci-dessus, la fonction distinctive est celle qui donne le plus d'importance à la prosodie en français. La fonction distinctive de la prosodie permet à celle-ci de marquer les limites d'un discours ainsi que de mettre en évidence les éléments essentiels de celui-ci. Martin (2005) complète cette idée en comparant la prosodie et les espaces graphiques. Ces deux éléments permettent de délimiter les mots et indiquent leur hiérarchie soit à l'oral soit à l'écrit. Martin (1973) développera cette idée en expliquant que la prosodie fait partie de la structure syntaxique au même titre que l'ordre des morphèmes. La prosodie est, donc, essentielle pour permettre aux locuteurs du français de segmenter un discours et d'en ressortir les éléments importants.

De plus, la prosodie et plus particulièrement l'intonation ont une importance majeure en français. En effet, en français, les phrases affirmatives et interrogatives peuvent avoir exactement les mêmes morphèmes dans le même ordre. Dans ce cas-ci, à l'écrit, ces phrases sont distinguables grâce à leur ponctuation. Mais à l'oral, il n'y a que l'intonation qui pourra différencier ces deux énoncés. Si nous prenons par exemple la phrase : « Sara vient ce soir. », selon la ponctuation ou l'intonation cette phrase pourra parfaitement être utilisée comme phrase interrogative ou phrase affirmative. Dans ce cas-ci, l'intonation est donc essentielle pour comprendre et pour produire des énoncés corrects en français. De façon plus générale, Billerey, Daňko & Hamm (2018) ouvrent cette idée à tous les paramètres prosodiques en développant l'idée selon laquelle les locuteurs d'une langue utilisent les paramètres prosodiques pour créer des énoncés explicites. Les locuteurs d'une langue doivent donc maîtriser ces paramètres prosodiques pour pouvoir comprendre et produire des énoncés.

Billerey, Daňko & Hamm (2018) développent l'idée selon laquelle la prosodie est une matière essentielle dans l'apprentissage des langues, il faudrait alors, selon eux, enseigner aux apprenants des langues la prosodie afin que les apprenants puissent s'orienter, se retrouver dans les énoncés oraux et accéder au sens des énoncés. Pour eux, cet aspect est essentiel à développer dans l'apprentissage de toutes les langues. Puisque les éléments prosodiques aident dans toutes les langues à atteindre le sens des énoncés. De plus, l'enseignement de la prosodie lors des cours de langue permettrait alors aux apprenants de disposer d'un modèle de la prosodie de la langue ciblée. Borell & Salsignac (2002) les rejoignent sur l'importance de l'enseignement de la prosodie dans les cours de langue puisque selon ces deux chercheurs, les paramètres prosodiques permettent aux locuteurs et donc aux apprenants de repérer les éléments importants

d'un discours. Si les apprenants d'une langue étrangère n'ont pas la maîtrise des paramètres prosodiques, ils ne pourront pas identifier les éléments importants d'un énoncé.

### 2.1.3 L'enseignement de la prosodie

La prosodie a une grande importance dans l'acquisition d'une langue étrangère. Comme le soulignent Borrell & Salsignac (2002), elle permet aux apprenants d'assimiler plus facilement la langue cible. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, la prosodie permet de repérer les éléments importants d'un discours et facilite alors la compréhension et la production d'énoncés pour les apprenants de la langue étrangère. Si la prosodie est d'une telle importance et qu'elle peut être un outil qui aide les apprenants dans leur acquisition d'une langue étrangère, pourquoi est-ce un domaine si souvent omis des cours de langue ?

L'enseignement de la prosodie en langue étrangère est très souvent laissé de côté, et ce pour différentes raisons. Tout d'abord, la matière de la prosodie est difficile à enseigner et bon nombre de professeurs n'ont pas été formés à enseigner celle-ci. Il leur faudra, dès lors, appréhender la matière par eux-mêmes. Afin de pouvoir enseigner la prosodie, les enseignants de langue étrangère doivent assimiler parfaitement différents points de matières comme le soulève Wachs (2011, p.190) : « le système phonologique de la langue étrangère à enseigner, le système phonologique de la ou les langues maternelles des apprenants, l'articulation des sons, l'alphabet phonétique international, les relations graphie-phonie (très complexes en français !), les caractéristiques de la langue parlée (par exemple, en français, les phénomènes d'enchaînement, de liaisons, d'assimilations automatiques, de schwa, etc.), les aspects supra-segmentaux. ». Tous ces éléments doivent être parfaitement maîtrisés pour pouvoir les enseigner correctement aux apprenants. Cette quantité de matière s'avère être un premier frein à l'enseignement de la prosodie, mais Wachs (2011) soulève également la question de l'évaluation. Nous savons que pour évaluer correctement la prosodie d'un apprenant il faut s'armer d'outils adaptés comme le logiciel *Praat* par exemple. Toutefois, ce logiciel n'est pas connu hors du secteur de la linguistique et n'est pas instinctif. Ces deux éléments jouent donc énormément dans le fait que la prosodie ne soit pas enseignée en cours de langue.

Le fait que la prosodie ne soit pas un point de matière facile à visualiser freine également l'enseignement de celle-ci. Martin (1973, p.25) explique ce souci plus précisément en soulevant le fait qu'il n'y ait « pas de système de transcription prosodique inscrit dans la pratique de l'écriture ». Cela signifie que tout le monde n'apprend pas à écrire et à coder la prosodie, ce n'est donc pas une matière apprise par les locuteurs d'une langue. Herment (2018) complète cette observation en signalant que c'est grâce à une représentation de la prosodie que les

apprenants pourront visualiser le phénomène et que l'enseignant pourra l'expliquer et montrer visuellement les différences entre productions. Martin (1973) rejoint ce chercheur en signalant que c'est grâce à cette représentation de la prosodie que les apprenants peuvent comparer leur production et celle d'un natif et alors s'améliorer. Martin (2019) explique ce problème de manque de visualisation et de représentations par le fait que même au sein des linguistes il n'existe pas de modèles de représentations de la prosodie qui fait consensus. Ce manque de modèle clair, concis et complet cause une absence de visualisation et rend la prosodie encore plus complexe pour les non-linguistes.

Martin (1973) développe un nouvel élément qui pose problème aux enseignants et donc à l'enseignement de la prosodie dans les cours de langue étrangère à savoir le fait que les traits prosodiques soient intrinsèquement liés à leur fonction. En effet, les traits prosodiques sont généralement utilisés dans un énoncé pour remplir une fonction propre. Ils sont donc liés à ces différentes fonctions et un trait prosodique peut être utilisé pour réaliser deux fonctions dans un énoncé. Les enseignants devraient alors connaître également les fonctions des traits prosodiques et les assimiler pour pouvoir les expliquer aux apprenants. Ceci implique donc un grand investissement de la part des enseignants d'autant plus que les traits prosodiques adoptent des fonctions légèrement différentes d'une langue à l'autre. Ils devraient donc maîtriser parfaitement toutes les fonctions de la langue qu'ils enseignent et potentiellement celles des langues premières de leurs apprenants. Ce travail s'avère être très compliqué et très long pour les enseignants, ainsi que pour les apprenants. Puisqu'intégrer tous ces éléments-là à l'apprentissage d'une langue demande du temps.

En conclusion, la prosodie est un élément qui est souvent mis de côté dans l'apprentissage des langues étrangères parce que c'est un domaine peu connu par les enseignants et difficile à aborder. Afin que l'enseignement de la prosodie puisse être intégré plus facilement dans les cours de langue étrangère il faudrait qu'un maximum d'enseignants soit formé à son enseignement, mais également que des modèles, des parcours d'apprentissage soient créés, et évalués afin qu'ils puissent être intégrés dans un plus grand nombre de cours de langue. C'est dans cette démarche que nous réalisons cette étude. Nous allons évaluer un dispositif d'enseignement de la prosodie afin de voir s'il correspond aux besoins des apprenants et si nous pouvons ou non lui apporter des améliorations. Cette étude s'inscrit donc dans une démarche d'ouverture de l'enseignement de la prosodie dans les cours de langue puisqu'aujourd'hui nous savons qu'elle est essentielle à l'apprentissage des langues.

## **Chapitre 3. État de l'art : L'enseignement de la prosodie en FLE**

### **3.1 L'importance de l'enseignement de la prosodie**

L'enseignement de la prosodie n'est pas un domaine très exploité dans l'apprentissage des langues. Nous remarquons que cet aspect de l'apprentissage est souvent laissé de côté dans l'enseignement des langues étrangères.

Toutefois, de nombreux auteurs s'accordent pour signaler que l'enseignement de la prosodie peut avoir un réel impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Bouanor-Zemour (2017) souligne d'ailleurs cette importance. Selon son étude, la connaissance de la prosodie de la langue étrangère permet aux apprenants d'apprendre cette langue plus aisément. En effet, l'auteur explique ce phénomène par le fait que la prosodie permet aux apprenants de discerner les informations importantes d'un énoncé. Par cela, ils comprennent plus aisément les structures de la langue et produisent alors de meilleures constructions de phrases. L'enseignement de la prosodie semble dès lors primordial afin que les apprenants saisissent toutes les nuances d'une langue et puissent s'en servir lors de leur acquisition. D'autres experts rejoignent l'avis de Bouanor-Zemour et arrivent aux mêmes conclusions. C'est le cas de Borrell & Salsignac (2002) qui estiment que la place de la prosodie dans l'apprentissage d'une langue étrangère est essentielle. Leur étude arrive également à la conclusion que la prosodie permet aux apprenants de repérer les éléments importants d'un discours et c'est par cette perception que les apprenants vont produire de meilleurs énoncés dans la langue visée. Ces chercheurs se penchent plus précisément sur l'apprentissage du français et signalent que l'importance de la prosodie est particulièrement forte dans l'apprentissage du français comme langue étrangère. La prosodie est donc, pour ces chercheurs, essentielle à l'apprentissage des langues étrangères.

Le mémoire de Cáceres (2019) développe la même idée que les deux ouvrages que nous venons de voir. Cet étudiant a enseigné la prosodie à ses apprenants hispanophones et a comparé les productions de ses élèves avant et après avoir donné son cours. Les apprenants avaient considérablement évolué dans leur apprentissage de la langue française grâce à ce cours de prosodie. Il a notamment remarqué que les apprenants produisaient des textes mieux construits. La prosodie semble avoir, dans cette expérience, joué un rôle essentiel à l'apprentissage du français langue étrangère.

Nous avons vu dans ce point, au moyen de trois ouvrages, que l'enseignement de la prosodie est un élément à ne pas négliger dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ce premier point de notre état de l'art nous a bien indiqué l'importance de l'enseignement de la prosodie. Nous allons, dans la suite de ce travail, analyser les différents dispositifs d'enseignement qui ont été créés pour la prosodie.

### 3.2 Les dispositifs d'enseignement de la prosodie créés

Nous avons vu dans le point précédent l'importance de l'enseignement de la prosodie, mais nous avons également vu que la prosodie n'était pas un domaine très enseigné en cours de langue étrangère. Dans ce point, nous relèverons les différents dispositifs et outils mis en place par plusieurs chercheurs ces dernières années. Les chercheurs ont créé et mis en place des outils et des dispositifs d'apprentissage de la prosodie pour inciter son enseignement en cours de langue étrangère.

Tout d'abord, nous allons évoquer les outils mis en place par les chercheurs pour aider l'enseignement de la prosodie. Martin (2005) a, par exemple, créé un logiciel multimédia (*WinPitch LTL*) qui aiderait l'enseignement de la prosodie. Ce logiciel est intéressant à utiliser, car il rompt avec les logiciels créés avant lui. Les logiciels créés avant celui de Martin ne proposaient souvent aux apprenants que d'imiter une intonation en visualisant des courbes mélodiques, en ne fournissant que très peu d'explications et aucun retour sur la production.

Le logiciel *WinPitch LTL* propose lui aux apprenants des visualiseurs de mélodie qui peuvent être ralentis, zoomés et sur lesquels apparaissent les courbes mélodiques de l'exemple et de la production de l'élève. Les apprenants peuvent alors ralentir les productions exemples, mais également leurs propres productions sans changer les caractéristiques phonétiques. Tous ces nouveaux aspects permettent alors aux apprenants de visualiser la différence qu'ils ont avec la production modèle. Mais le logiciel *WinPitch LTL* offre également aux apprenants un retour sur leur production. Ce logiciel a été créé pour être utilisé autant en classe avec son enseignant que chez soi, seul. L'apprenant aura, dans les deux cas, un retour sur sa production soit par son professeur soit via les commentaires du logiciel.

La création de cet outil encourage l'enseignement de la prosodie puisqu'il peut être utilisé en classe, mais aussi seul en ligne. Les enseignants peuvent donc l'utiliser en cours ou en complément des cours. Toutefois, le chercheur signale que ce logiciel n'est pas encore totalement complet parce qu'il faudrait y ajouter les facteurs linguistiquement importants dans l'apprentissage de la prosodie d'une langue étrangère, afin de permettre aux apprenants et aux enseignants de visualiser les éléments à travailler. Malheureusement cette avancée, n'est, à l'heure actuelle, pas encore possible puisque nous ne connaissons pas assez précisément le fonctionnement de l'apprentissage de la prosodie.

Pour pallier au manque d'enseignement de la prosodie, Loustau (2012) a voulu créer un dispositif de cours en ligne pour les enseignants de langue étrangère sur la prosodie. Cette chercheuse s'est rendu compte du manque de formation des enseignants sur la prosodie et a voulu résoudre ce problème en proposant des cours en ligne sur l'enseignement de la prosodie.

Elle a alors mis en place des parcours en ligne sur l'enseignement de la prosodie. Les enseignants peuvent alors se former petit à petit et à leur rythme à l'enseignement de la prosodie. Chaque parcours proposé aux enseignants contient des lectures, nécessite des travaux de groupes et propose des lectures complémentaires. Le parcours d'apprentissage étant destiné à des enseignants ayant déjà un horaire très lourd il a été pensé de manière flexible, les enseignants peuvent donc organiser leur temps comme ils l'entendent, ils doivent simplement respecter quelques dates de remises. Cette chercheuse a choisi d'inclure dans ses parcours de la pratique réflexive en demandant notamment aux enseignants de réfléchir, commenter et partager avec leurs semblables leur cheminement de pensée et d'apprentissage. Au total, l'ensemble des parcours créés par cette chercheuse compte une soixantaine d'heures et comporte quatre parcours. Ceux-ci ont été construits sur les besoins qu'ont exprimés les enseignants. Pour créer ces parcours, elle a réalisé des entretiens avec des enseignants afin d'avoir leurs ressentis avant, pendant et après la formation en ligne. La mise en place de cet outil en ligne est un premier pas vers l'avancement de l'enseignement de la prosodie en ligne. Mais elle signale elle-même que ce dispositif doit évoluer et doit devenir plus instinctif pour que les enseignants puissent l'utiliser plus aisément.

Nous allons, à présent, découvrir des dispositifs d'apprentissage créés par des chercheurs et mis en place dans des classes d'apprenants de langue étrangère. C'est le cas du chercheur Cáceres (2019) qui, dans son mémoire, a créé un cours de prosodie à partir des difficultés de ses élèves. Il a demandé à ses apprenants quelles étaient leurs difficultés en français et a réalisé un cours pour répondre aux problèmes soulevés par les apprenants. À partir des difficultés soulevées par les apprenants hispanophones, il a créé un parcours d'apprentissage. Dans celui-ci, il a enseigné les éléments avec lesquelles les apprenants avaient des difficultés, mais aussi les éléments qui lui semblaient essentiels en prosodie. Son dispositif se divisait en trois parties : la perception, la compréhension et la production. Dans ces différentes parties, il a travaillé alors la perception de la prosodie française et espagnole et a sensibilisé ses apprenantes à l'importance de la prosodie. Il a également travaillé les groupes rythmiques et les groupes syllabiques, le débit de paroles ainsi que l'accentuation. Ce chercheur a également fait des activités sur l'importance de la gestuelle et du non verbal ainsi que sur les différents sens que produit l'intonation en français. Pour voir tous ces points de matière, il a réalisé plusieurs activités, souvent en demandant aux apprenants de participer un maximum. Mais c'est surtout lors de la dernière partie de son dispositif, à savoir la production que les apprenants ont dû oser produire des énoncés en français, en appliquant les points vus lors des cours. Ce chercheur a choisi de ne pas seulement se concentrer sur les résultats obtenus lors de cette dernière étape de

production, mais a voulu réaliser en plus des entretiens tout au long du parcours d'apprentissage, afin d'avoir le ressenti des apprenants et les pertinences des séances pour eux. Dans son mémoire, il explique que ce dispositif a porté ses fruits puisque les productions des étudiants s'étaient considérablement améliorées grâce au cours qu'il leur a dispensé. Mais il soulève également que les apprenants ont eu des difficultés à s'adapter et à travailler la prosodie puisque jusqu'ici ils n'avaient jamais été confrontés à ce genre d'enseignement. Enfin, il conclut en mettant en évidence le fait que l'enseignement de la prosodie peut-être très utile et que les entretiens qu'il a réalisés ont permis aux apprenants de se sentir soutenus. De plus, le fait d'avoir évalué les élèves et d'avoir basé son cours sur leurs difficultés a permis aux apprenants de s'améliorer dans les domaines où ils avaient de vraies difficultés. Ce genre de dispositif semble, dès lors, porter ses fruits et permet aux apprenants de s'améliorer rapidement. Mais celui-ci n'a été possible que parce qu'il n'avait que quatre apprenants et qu'ils étaient tous hispanophones et avaient donc des difficultés similaires. Ce nombre réduit facilite effectivement le dispositif et l'enseignement de la prosodie.

D'autres chercheurs ont créé des dispositifs en liant la prosodie et d'autres phénomènes oraux comme Uvietta Blanc (2019). Cette chercheuse a voulu voir s'il existait un lien entre la maîtrise du chant et la maîtrise de la prosodie. Celle-ci a alors mis en place un dispositif d'apprentissage de la prosodie en utilisant des chansons et des mélodies. Pour mettre en place celui-ci, elle a enregistré ses étudiants et a analysé leur production grâce au logiciel *Praat*. Celle-ci a basé son cours sur les difficultés qu'elle avait relevées lors de l'analyse des enregistrements. Elle a donc créé son cours en liant les composants de la prosodie comme le rythme et l'intonation à des exercices sur des chansons et des musiques. Elle a créé un parcours d'apprentissage dans lequel elle parlait de chansons et traitait, selon la chanson, plusieurs traits prosodiques différents. Cette chercheuse a notamment enseigné les variations mélodiques et rythmiques du français, le *e muet*, la distinction entre /S/ et /s/. Ces éléments étaient travaillés selon la chanson utilisée, en fonction des particularités de chacune, elle évoquait et enseignait alors plus le rythme, l'intonation, le débit, etc. Elle demandait également régulièrement aux apprenants de reproduire des phrases ou des extraits des chansons en chantant. Les apprenants devaient donc se sentir à l'aise et s'investir dans ces séances de cours pour percevoir et produire correctement les énoncés. Toutefois, sa recherche se conclut en soulevant plusieurs problèmes. Le premier étant que les apprenants n'étaient souvent pas assez à l'aise pour parler devant le groupe, mais encore moins pour chanter devant les autres, peu d'apprenants ont donc réellement participé à la production orale en cours. De plus, au vu de ses résultats, il semblerait qu'il n'y aurait aucune corrélation entre la maîtrise du chant et la maîtrise de la prosodie. Les apprenants

n'ont pas montré d'amélioration après avoir suivi le parcours d'apprentissage. Il semblerait donc que la maîtrise du chant et de la prosodie ne soient pas liées.

Une autre chercheuse s'est penchée sur l'enseignement de la prosodie, et pour cela elle a décidé de lier le théâtre et la prosodie. Bourvon (2020) a mis en place un parcours d'apprentissage de la prosodie en utilisant le texte et une vidéo de la pièce de théâtre *La Cantatrice chauve*. Cette chercheuse a alors demandé à ses apprenants de lire des énoncés et a analysé leurs difficultés, elle a ensuite créé son dispositif à partir de leurs erreurs. Son parcours d'apprentissage était divisé en plusieurs étapes : la perception, la compréhension et la réalisation. Elle a d'abord soumis un texte aux apprenants en leur proposant de remarquer les pauses faites par le locuteur, en travaillant à la fois au moyen d'un texte écrit et d'un texte oral. Elle a traité différents paramètres prosodiques tels que les groupes rythmiques et accentuels, les pauses, le débit, les liaisons. Elle a ensuite demandé aux apprenants de préparer la lecture orale d'un texte en faisant bien attention aux pauses, aux liens qu'il y a entre ponctuation et pauses ainsi qu'au débit à adopter. Ensuite, elle a proposé des activités pour traiter l'intonation en français et a illustré cela au moyen de divers textes oraux. Elle a également insisté sur l'importance de l'intonation en français. Enfin, elle a proposé à ses apprenants des activités qui leur demandaient de réaliser des textes oraux. Ces activités mettaient l'accent sur le lien entre la morphosyntaxe et la prosodie. Au moyen de cette dernière partie, la chercheuse a pu constater les évolutions de ses élèves. Son étude a finalement démontré que les apprenants, après avoir suivi ce parcours d'apprentissage, appliquaient et maîtrisaient les éléments vus aux cours.

Jusqu'ici, nous avons analysé essentiellement des dispositifs d'enseignement de la prosodie qui utilisent d'autres domaines comme le théâtre ou le chant. À présent nous allons analyser deux dispositifs qui enseignent la prosodie en n'utilisant que ce domaine-là. Le premier est celui mis en place par John Ringle lors de son mémoire en 2018. Dans le cadre de son mémoire, Ringle (2018) avait créé et mis en place un dispositif d'apprentissage de la prosodie chez des apprenants de niveau A1 selon le CECRL. Pour mettre en place cela, il a utilisé la méthode de recherche-action qui consiste à tester les apprenants avant d'entamer l'enseignement. Par ce premier test, il a évalué le rythme, l'intonation et l'accentuation des apprenants en français et a construit son cours en fonction des difficultés des apprenants. Son cours consistait à enseigner la prosodie au moyen de geste, de répétition et de compréhension de la prosodie. Il a alors construit un parcours d'apprentissage pour enseigner les éléments qui faisaient défaut à ses apprenants. Ses cours étaient construits autour de la prosodie et visaient avant tout, le sens des énoncés ne comptant pas pour ce chercheur. Le dispositif proposait alors

aux apprenants de s'entraîner régulièrement à la production d'énoncés en appliquant les éléments vus au cours. Ces cours étaient complétés par des exercices à faire en distanciel pour que les apprenants continuent l'apprentissage chez eux, pour cela il utilisait une plateforme mise à disposition par l'institut. Cette plateforme fut difficile à utiliser pour les apprenants, mais leur a néanmoins permis d'apprendre à leur rythme sans jugement de la part des autres apprenants. Toutefois, les résultats de son mémoire n'ont pas été significatifs, principalement parce qu'il aurait fallu expérimenter le dispositif sur une période plus longue et avec des outils plus adaptés à cet apprentissage. Il relève également le fait que ses apprenants n'étaient pas très assidus et rataient régulièrement les cours. Cet absentéisme n'a alors pas permis d'avoir des résultats significatifs.

Le deuxième dispositif créé pour enseigner la prosodie est celui de Rassart (2018). Cette chercheuse a imaginé un dispositif d'apprentissage en ligne qui accompagnerait les cours de prononciation qu'elle donne aux élèves de l'Institut des Langues Vivantes. Elle a pensé ce dispositif en fonction des difficultés prosodiques des élèves. Elle a demandé aux apprenants de réaliser des productions orales et à partir de celles-ci, elle a pu déterminer ses objectifs et son cours en ligne. La particularité de ce dispositif est qu'il s'adresse à différents niveaux de langue. Différents parcours ont été créés, de sorte qu'en fonction de leur niveau de langue, les élèves doivent ou non les effectuer. Ce dispositif est accompagné du cours de prononciation que donne Rassart aux élèves de l'ILV. Son dispositif est mis en ligne sur la plateforme Moodle. Le fait qu'il soit en ligne permet aux apprenants d'avancer à leur rythme dans leur apprentissage. Durant ces parcours, les apprenants doivent souvent partir d'un texte oral à partir duquel ils doivent travailler un trait prosodique. Tout au long d'un parcours, les apprenants se concentrent sur un trait prosodique à la fois. Le dispositif traite alors par exemple des liaisons, des groupes accentuels et du débit. Lors de chaque parcours, les apprenants doivent répondre à des tests intermédiaires qui leur permettent de passer au parcours suivant. Ces tests permettent de s'assurer de la maîtrise d'un trait prosodique.

Ces dernières années, de nombreux dispositifs d'enseignement de la prosodie ont vu le jour. Ces différents dispositifs n'ont pas tous utilisé les mêmes méthodologies, le même public ou les mêmes conditions d'application. Certains ont donné des résultats probants d'autres non, nous savons donc à peu près ce qui semble fonctionner. Toutefois, nous ne disposons pas de données suffisantes à long terme, il est donc difficile d'établir un dispositif type qui fonctionnerait pour un enseignement global de la prosodie. De plus, ces dispositifs n'ont, pour la plupart, pas eu d'évaluation à court ou à long terme. C'est ce que nous développerons plus en détail dans le point suivant.

### 3.3 Les méthodes d'évaluation des dispositifs

Nous avons vu dans le point précédent que des chercheurs avaient mis en place différents outils ou dispositifs d'apprentissage de la prosodie. Nous allons voir, dans la suite de ce travail, quelles sont les méthodes d'évaluation et de suivis qui ont été ou non mises en place pour évaluer ces dispositifs eux-mêmes.

Il y a plusieurs dispositifs dont nous avons parlé dans le point précédent qui n'incluent pas du tout l'aspect d'évaluation qu'elles soient pour les apprenants ou pour le dispositif lui-même. C'est le cas notamment du dispositif de Loustau (2012), qui a créé un dispositif d'enseignement de la prosodie pour les enseignants. Le dispositif d'enseignement se déroulait en ligne et les enseignants devaient suivre les modules et réaliser régulièrement des travaux. Ce dispositif ne se déroulait que durant une courte période et n'était testé que par un nombre réduit d'enseignants. Cette chercheuse n'a pas mis en place une comparaison des cours dispensés par les enseignants avant et après avoir suivi la formation qu'elle proposait. De plus, les seuls retours qu'elle a eus sur son dispositif ont été les remarques des enseignants qui ont suivi la formation. En ne réalisant aucun test sur les acquis et les applications des enseignants, il est alors compliqué de savoir si ce dispositif est véritablement utile ou non. Afin de savoir si ce dispositif pourrait véritablement fonctionner à long terme, il aurait fallu comparer les cours donnés avant et après la formation et suivre les professeurs pour pouvoir les aider dans leurs préparations de cours. À partir de cela, la chercheuse aurait pu adapter son dispositif et pourquoi pas proposer aux enseignants de présenter comme travail leur préparation de cours de prosodie. Le fait que ce dispositif n'ait pas proposé d'évaluation pose donc question quant à son efficacité et n'incite pas à le réutiliser dans une nouvelle étude.

Il en va de même pour l'outil développé par Martin (2005). Il n'existe, à notre connaissance, aucune suite à sa création. Nous ne savons donc pas si son outil est utilisé couramment dans les cours de prosodie. De plus, il ne semble pas qu'il y ait eu des évaluations ou même des observations concrètes d'enseignants ou de cours utilisant le logiciel *WinPitch LTL* et quels résultats ce logiciel permettrait d'apporter à l'enseignement de la prosodie. Il est donc difficile de dire si cet outil est véritablement utile dans l'enseignement de la prosodie en langue étrangère.

D'autres dispositifs ont, eux, permis de mettre en place des évaluations des apprenants. Mais très souvent, la mise en place de ces évaluations était ponctuelle et n'apportait que des informations préalables à l'enseignement de la prosodie. C'est le cas notamment de l'étude d'Uvietta Blanc (2019) qui a testé ses élèves avant de dispenser son cours afin de cibler leurs problèmes prosodiques, mais qui n'a plus réitéré l'évaluation de ses apprenants. Ce test

préalable lui a alors permis de construire son parcours d'apprentissage sur les difficultés des apprenants. Mais en ne réalisant aucun test de sortie, elle ne sait pas si son parcours d'apprentissage a été utile aux apprenants ou pas et ne peut alors pas modifier et améliorer son dispositif. Son étude ne permet dès lors pas de savoir si son dispositif fonctionne réellement puisque nous n'avons pas de test final qui nous permettrait de comparer les résultats initiaux aux résultats finaux. Elle signale elle-même dans son mémoire qu'il aurait peut-être fallu faire des évaluations continues ou finales afin d'avoir une meilleure vision d'ensemble. De plus, ce dispositif n'a été mis en place que dans une classe, avec un groupe restreint d'élèves, nous ne savons donc pas ce qu'il donnerait dans une classe plus fournie.

Ensuite, nous avons également observé des dispositifs qui ont, eux, mis en place des évaluations en début et en fin d'apprentissage. Ces évaluations permettent de voir l'efficacité du dispositif au moment où les chercheurs les mettent en place. Mais très souvent ces dispositifs ne sont proposés qu'à un groupe d'élèves restreint et pendant un temps souvent très limité. C'est le cas notamment du dispositif de Cáceres (2019) qui a bien réalisé des tests initiaux et finaux de ses élèves, mais qui ne les a appliqués qu'à quatre apprenants tous hispanophones et, ce, durant une courte période d'enseignement. Nous ne savons donc pas comment ce dispositif peut s'appliquer à un nombre plus conséquent d'élèves, qui peuvent avoir des langues premières différentes. Avec ce type d'évaluation, nous savons que son dispositif, lors de sa mise en place a porté ses fruits et a été efficace. Il faudrait maintenant évaluer le dispositif en lui-même en comparant les résultats d'un plus grand nombre d'étudiants, en comparant leurs besoins, leurs réflexions et leur évolution pour l'améliorer.

Il en va de même pour le dispositif mis en place par Bourvon (2020), qui a également réalisé des tests initiaux et finaux, mais n'a pas testé ce dispositif avec un autre groupe d'élèves et pendant une période plus longue. Le problème de cette chercheuse est le même que pour le dispositif précédent. Les tests réalisés lors de la mise en place ont permis de créer et de mettre en place le dispositif, mais également d'évaluer l'efficacité du dispositif. Afin de savoir si le dispositif en lui-même est efficace dans toutes les situations, il faudrait le remettre en place, l'améliorer, le soumettre à un groupe d'élèves plus large et pendant plus longtemps. Sans cela, nous ne pouvons pas savoir si un dispositif d'apprentissage est réellement efficace ou non. Et s'il pourrait être utilisé dans le futur dans un autre contexte.

C'est également le cas de Ringle (2018) qui a dispensé son dispositif à une seule et même classe d'apprenants dont la langue première était le vietnamien. Il signale lui-même que les résultats obtenus ne sont pas significatifs puisqu'il aurait fallu expérimenter son dispositif sur une période plus longue avec d'autres outils. Ici aussi le manque d'évaluation pose question et

il faudrait réaliser une nouvelle étude sur un public différent pendant une période plus longue afin de voir si le dispositif créé et mis en place par ce chercheur est efficace et peut être utilisé dans le futur.

Comme nous venons de le voir, tous ces dispositifs devraient faire l'objet d'une nouvelle étude pour déterminer leur efficacité à long terme. Cette évaluation des dispositifs permettrait alors de proposer un modèle efficace dans des contextes variés et permettrait sans doute d'ouvrir l'enseignement de la prosodie à plus d'enseignants. Malgré ce manque d'évaluation sur les dispositifs, ces derniers ont réalisé des évaluations d'entrées et de sorties de leurs apprenants. Ces tests nous indiquent l'efficacité ou non des dispositifs et nous donne alors des pistes de recherches plus précises. Nous pensons qu'une évaluation plus longue, sur différents aspects et qui évalue non pas seulement les apprenants, mais le dispositif lui-même permettrait peut-être de trouver un dispositif efficace de la prosodie. C'est pourquoi nous allons, dans ce mémoire, analyser en profondeur le dispositif de Rassart (2018) en analysant et comparant des évaluations d'élèves, mais également en récoltant leurs réflexions sur les exercices et la réalisation de ceux-ci. De plus, cette évaluation se basera sur deux groupes d'étudiants ayant des langues premières différentes et venant de tous les horizons.

### **3.4 Conclusion**

Tout au long de ce chapitre, nous avons vu l'importance de la prosodie, qui aujourd'hui est reconnue comme essentielle à l'enseignement d'une langue étrangère. Mais comme nous l'avons déjà souligné de nombreuses fois, l'enseignement de la prosodie reste pourtant rare dans l'enseignement des langues. Ce domaine est en effet difficile à enseigner et bon nombre d'enseignants n'y sont pas préparés. C'est pour cela que de nombreuses études ont vu le jour sur la création d'outils qui permettent d'aider les enseignants dans leur parcours d'enseignement de la prosodie, mais également dans la création de parcours d'apprentissage. Ces différents parcours ont permis d'en savoir aujourd'hui un peu plus sur l'enseignement de la prosodie et nous pouvons dès lors tirer des conclusions des expériences menées dans le passé. De fait, les études semblent montrer que la prosodie doit être enseignée pour que chaque apprenant aille à son rythme et acquiert petit à petit les différentes composantes de la prosodie. C'est ce qu'a notamment démontré le mémoire de Ringlé (2018). L'étude de Loustau (2012) nous a aussi démontré que l'enseignement uniquement disponible en ligne ne donnait pas de résultats très probants, que ce soit pour la formation des enseignants ou l'enseignement de la prosodie aux apprenants, un dispositif mis en place uniquement en ligne ne porte pas ses fruits.

C'est dans cette optique-là que Rassart (2018) a construit un dispositif d'apprentissage en ligne accompagnant un cours de prosodie et de prononciation.

Nous avons également relevé le fait que la majorité des dispositifs ou des outils créés pour enseigner la prosodie n'était souvent pas évaluée et ne fournissait alors pas de résultats. Les seules évaluations que nous avons relevées sont celles des apprenants, mais peu de chercheurs remettent en question l'efficacité même du dispositif. C'est pour cela que notre étude se penchera à la fois sur l'apprentissage de la prosodie par les apprenants, mais également sur l'efficacité du dispositif.

## Deuxième partie

### Chapitre 4. Rappel des objectifs de la recherche et des méthodologies

#### 4.1 Le dispositif d'évaluation

Afin d'évaluer le dispositif d'apprentissage de la prosodie, nous avons créé un dispositif d'évaluation. La première partie de ce dispositif est l'évaluation des productions des apprenants. En effet, afin de connaître l'efficacité du dispositif d'apprentissage nous avons choisi d'évaluer la progression des apprenants. Nous leur avons donc demandé de répondre à un test initial ainsi qu'à un test final selon la méthodologie de la recherche-action. C'est alors au moyen de cette méthodologie que nous avons pu déterminer la progression des élèves et par conséquent l'efficacité du dispositif d'apprentissage en lui-même.

Afin de compléter notre première étude, nous avons également mis en place des entretiens utilisant la méthodologie de la pensée à voix haute afin d'essayer de comprendre l'impact des langues premières des apprenants dans l'apprentissage de la prosodie en FLE.

#### 4.2 La mise en place du dispositif recherche-action

Pour mettre en place la première partie de notre dispositif, nous avons créé un test initial et final. Nous avons choisi de les réaliser en ligne afin que le support soit toujours identique tout au long du parcours. Les tests globaux destinés aux élèves de niveau B2 comportent un exercice en plus de ceux destinés aux étudiants de niveau B1. Cette différence s'explique par le fait que les élèves de niveau B2 réalisent lors de leur parcours Moodle un parcours en plus dans lequel il leur est demandé notamment de parler à un débit rapide. Les élèves de niveau B1 n'ont donc pas cet élément dans leur test global.

En ce qui concerne la mise en place du dispositif d'évaluation, nous avons soumis le test global initial aux élèves de niveau B1 et B2 le 15 septembre 2020. Nous leur avons demandé de répondre à celui-ci pour le 22 octobre 2020, 11 élèves ont répondu au test global initial (6 de niveau B1 et 5 de niveau B2). Les élèves ont alors commencé le 22 octobre 2020 la section de cours Moodle *Ottawa*. Le groupe d'apprenants de niveau B1 devait réaliser tous les parcours jusqu'au parcours B1 tandis que le groupe d'apprenants de niveau B2 devait aller jusqu'au parcours B2. Les élèves avaient donc du 22 octobre au 5 novembre 2020 pour réaliser la section de cours *Ottawa*. Nous avons alors fait passer notre test global final le 10 décembre 2020 afin de laisser plus d'un mois entre la fin du parcours Moodle et le test final. Ce test nous permet alors de vérifier si les acquis de la section de cours sont restés ou non après plus

d'un mois sans exercices sur ces domaines. La mise en place de ce dispositif peut se résumer par ce tableau.

		<b>B1 (6 élèves)</b>	<b>B2 (5 élèves)</b>
<b>Test global initial</b>	<b>15 octobre 2020</b>	Test global sur les 3 parcours qui reprend les tests des 3 parcours.	Test global sur les 4 parcours qui reprend les tests des 4 parcours.
<b>Moodle</b>	<b>Parcours 1 — A1</b>	<i>Les liaisons obligatoires</i>	
		Test 1 : les liaisons	
	<b>Parcours 2 — A2</b>	<i>L'élision et les liaisons interdites</i>	
		Test 2.1 : l'élision Test 2.2 : liaisons et intonation	
	<b>Parcours 3 — B1</b>	<i>Les liaisons et la vitesse</i>	
		Test 3.1 : vitesse de parole Test 3.2 : liaisons	
	<b>Parcours 4 – B2</b>		<i>Les liaisons facultatives et la continuité</i>
		Test 4.1 : liaisons Test 4.2 : liaison, fluidité, intonation	
<b>Semaines blanches [16/11-10/12]</b>			
<b>Test global final = test initial</b>	<b>10 décembre 2020</b>	Test global sur les 3 parcours qui reprend les tests des 3 parcours.	Test global sur les 4 parcours qui reprend les tests des 4 parcours.
<b>Nombre total de participants : 11 apprenants</b>			

Tableau 1 : Calendrier de la mise en place du dispositif d'évaluation.

Tout au long de la mise en place de ce dispositif, nous avons eu plusieurs problèmes notamment liés à la situation sanitaire exceptionnelle dans laquelle nous nous trouvons. La première difficulté à laquelle nous avons été confrontée a été le fait que peu d'étudiants ont suivi le cours de prononciation de l'ILV. Ces cours sont destinés aux étudiants internationaux de l'Université Catholique de Louvain. Mais cette année, le nombre d'étudiants internationaux en Belgique avait drastiquement chuté en raison de la crise sanitaire. Nous n'avons alors eu que peu de participants. Le deuxième problème auquel nous avons été confrontée a été le fait que les élèves suivaient les cours de prononciation de l'ILV à distance, les parcours Moodle étaient alors un élément en plus à travailler chez soi. Beaucoup d'étudiants ne l'ont alors pas fait ou en tout cas pas de manière appliquée. De plus, certains étudiants ont réutilisé des productions orales faites lors du test global initial pour répondre aux tests du parcours Moodle. Tous ces éléments ont donc interféré dans nos résultats et nous ont encouragé à créer une deuxième partie

à notre dispositif à savoir les entretiens de pensée à voix haute avec les apprenants afin d'avoir leur réflexion lorsqu'ils réalisaient les exercices.

### **4.3 La mise en place de la méthode de la pensée à voix haute**

Nous avons choisi d'apporter à notre analyse quantitative un volet qualitatif. Nous avons alors choisi la méthode de la pensée à voix haute. Cette méthode de suivi d'élèves a surtout été utilisée dans des études sur les capacités de compréhension à la lecture ainsi que pour déceler les difficultés de lecture chez les adolescents. La méthode de pensée à voix haute est une méthodologie, qui comme l'expliquent Falardeau, Pelletier & Pelletier (2014, p.45), « consiste à demander à un participant d'exprimer à voix haute tout ce à quoi il est en train de penser pendant qu'il exécute une tâche de lecture, pour rendre "observables" les différents mécanismes de la pensée utilisés en lisant ». Fournier (2015) complète cette définition en notant le fait que cette méthode consiste à observer une personne qui résout des exercices et verbalisent ses pensées et ses réflexions sur ceux-ci. Cette méthodologie didactique a très souvent été utilisée pour analyser les difficultés de lecture des apprenants ainsi que des élèves adolescents. Israel & Massey (2005) explicitent la méthode de la pensée à voix haute permet aux enseignants de détecter les bons lecteurs des lecteurs plus pauvres. C'est donc une méthodologie qui peut permettre aux enseignants de détecter les élèves ayant des difficultés avec la lecture. Toutefois, cette méthodologie n'est pas seulement utilisée dans le cadre de la lecture et de la détection de difficultés. Elle est également utilisée pour analyser la manière dont les étudiants d'une langue étrangère résolvent des exercices. C'est notamment ce que développe Fournier (2015) qui explique que la méthode de pensée à voix haute est une approche didactique qui correspond bien à l'analyse de résolution d'exercices dans une langue étrangère comme l'a montré son étude que nous avons vu précédemment dans le chapitre de l'état de l'art. Dans cette application-là, la méthodologie de la pensée à voix haute permet de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants. C'est alors dans cette approche-là que nous l'avons utilisée dans notre étude.

### **4.4 L'évaluation des productions dans le logiciel Praat**

Tout au long du dispositif recherche-action, les apprenants ont répondu à des tests et ont réalisé des productions orales. Dans ce point, nous allons déterminer et mettre en place une méthodologie d'évaluation de ces productions. Nous diviserons dès lors ce point en deux catégories : l'évaluation de la mise par écrit d'une question d'oralité et l'évaluation des productions orales. Le gros de notre travail se concentrera sur l'évaluation des productions

orales, parce qu'à notre sens c'est avec ce type de production que nous pouvons évaluer au mieux la prosodie d'un locuteur. Les tests globaux que nous avons réalisés reprennent les mêmes exercices que les tests proposés dans les parcours Moodle que nous évaluons. À l'issue du dispositif d'évaluation, nous avons obtenu les productions des étudiants et les avons évaluées à partir des grilles d'évaluation et des dispositifs d'évaluations présentés à la fin de ce chapitre. Les exercices portant sur les élisions et les liaisons étaient des exercices à choix multiples, l'évaluation et l'analyse de ces résultats a donc simplement été une addition des résultats. Les deux autres exercices évalués demandaient aux étudiants de s'enregistrer et de produire un énoncé. Nous détaillerons alors plus en détail l'évaluation de ceux-ci.

#### 4.4.1 L'évaluation de la perception orale sous forme écrite

Comme nous l'avons signalé plus tôt dans ce travail, nous avons soumis aux apprenants des tests. Les apprenants ont donc dû répondre à un test global initial avant de commencer le parcours Moodle, aux tests présents tout au long du parcours Moodle ainsi qu'à un test global final deux semaines après avoir fini le parcours *Ottawa*. Au total, les apprenants ont dû répondre à ces tests sur une période de trois mois. Ceux-ci reprenaient globalement des exercices similaires. De fait, dans les tests initiaux que nous avons créés nous pouvons retrouver des exercices sur les élisions qui diffèrent très légèrement de ceux des tests présents sur Moodle. Le reste des exercices proposés dans les tests globaux est identique aux exercices mis en place sur Moodle. Nous avons alors pu comparer sans problème les résultats des tests globaux et des tests de Moodle puisque les questions étaient, à peu de chose près, les mêmes. Grâce à ces tests, nous pouvons comparer les résultats des élèves avant, pendant et après la réalisation du parcours d'apprentissage *Ottawa*.

L'évaluation portera sur quatre exercices que nous avons utilisés dans nos tests globaux et présents dans le parcours Moodle. Le premier exercice demandait aux apprenants de déterminer si la liaison dans un énoncé est obligatoire ou interdite, le deuxième était un exercice de perception et demandait aux apprenants d'écrire ce qu'ils entendaient dans un audio. Les deux derniers exercices demandaient aux apprenants de répéter des phrases indiquées, de s'enregistrer et de nous l'envoyer.

#### 4.4.2 L'évaluation des productions orales

Les productions orales sont issues des deux exercices présentés précédemment qui demandaient aux apprenants de répéter des énoncés et de s'enregistrer. Le premier

enregistrement qu'ils devaient produire consistait à répéter ces trois phrases-ci. Nous nommerons cet exercice par la production des questions dans la suite de ce travail.

Et aujourd'hui ? /e o zuR dyi/

Quand es-tu arrivé au Canada ? /kã ε ty a ri ve o ka na da/

Comment on ouvre les écluses ? /kɔ mã õ nuvR lε ze klyz/

Le deuxième, lui, leur demandait de répéter le commentaire d'un match de hockey sur glace dont voici la transcription.

Envoi sur le côté gauche / vers Charal. //

Charal est bien placé. // Va-t-il tirer ? //

Non // il feinte / et passe la rondelle à Turriss. /

Et c'est le but ! //

Deuxième but du match / pour Turriss ! //

C'est 3-2 / pour les Sénateurs / d'Ottawa. //

Afin d'analyser les productions orales le plus précisément possible, nous avons utilisé le logiciel *Praat* qui permet d'analyser en profondeur la prosodie d'un locuteur. Pour parvenir à cette analyse, nous avons d'abord transcrit orthographiquement dans *Praat* les productions des étudiants, en alignant la transcription à l'audio. Ensuite, nous avons utilisé le plug-in *EasyAlign* dans *Praat*, ce plug-in transcrit phonétiquement l'audio. Les transcriptions orthographiques et phonétiques nous permettent d'analyser l'intonation et les liaisons présentes ou non dans les productions orales. Toutes les productions orales des étudiants seront transcrites de cette manière. Nous présenterons également dans ce point les grilles d'évaluation que nous utiliserons pour évaluer les productions des étudiants.

#### 4.4.2.1 Intonation

Le parcours d'apprentissage que nous analysons et évaluons dans ce travail enseigne l'intonation du français et plus particulièrement l'intonation relative aux questions et aux exclamations en français. Nous analyserons donc essentiellement ces deux aspects de l'intonation dans les productions orales des apprenants. Mais avant d'envisager l'évaluation des productions, il nous a fallu savoir reconnaître la courbe mélodique propre à l'intonation d'une question et d'une exclamation. Pour cela, nous nous sommes aidés du modèle présenté par Delattre en 1966 sur les différentes intonations du français.

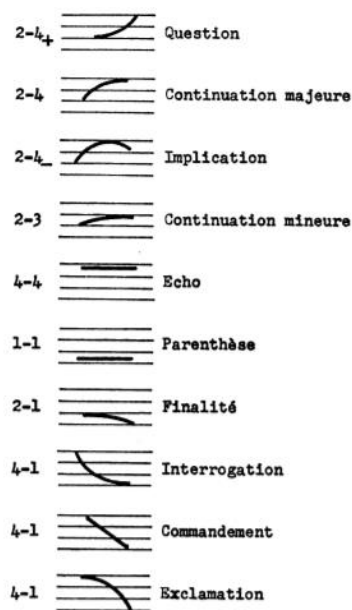


Figure 30 : *Tableau descriptif des différentes intonations du français décrites par Delattre (1966) p.4*

Ce modèle nous permettra d'avoir une idée des courbes mélodiques qui correspondent notamment aux genres de la question et de l'exclamation. Ces deux courbes mélodiques sont des courbes « en cloche », l'une est ascendante (la question) et l'autre descendante (l'exclamation). L'intonation d'une question en français correspond au fait que la hauteur de la dernière syllabe soit supérieure de deux hauteurs à la syllabe précédente selon Delattre. Tandis que pour l'exclamation, la hauteur de la dernière syllabe doit être inférieure à la syllabe précédente. Comme nous l'avons dit plus haut, les deux intonations n'ont pas une descente ou une montée brutale, le changement de hauteur est doux et crée alors une « cloche ». Comme le signale Delattre (1966), la courbe d'une question doit être : « une montée croissante » (Delattre, 1966, p.11). La courbe mélodique d'une exclamation est alors une descente décroissante.

Pour parvenir à évaluer l'intonation, il faut diviser l'énoncé en syllabes au moyen du plug-in *EasyAlign* et activer le paramètre *pitch* dans le logiciel *Praat*. Ce paramètre permet d'avoir un visuel de la fréquence fondamentale du locuteur, la fréquence fondamentale est la courbe mélodique du locuteur et représente son intonation. Afin que cette courbe soit affichée correctement sur le logiciel, il faut paramétrer la hauteur prise en compte par le *pitch*. En effet, les femmes ont en moyenne une hauteur de parole plus élevée que les hommes. Pour percevoir correctement la fréquence fondamentale des locuteurs il faudra paramétrer le *pitch* pour les locutrices entre les fréquences : 120 et 350 Hz tandis que les balises de fréquences seront pour les locuteurs entre 80 et 150 Hz. C'est alors en analysant cette courbe mélodique syllabe par

syllabe que nous pourrions voir si la courbe de la fréquence fondamentale suit bien le modèle défini. Pour une question, la courbe devra donc monter, tandis que pour une exclamation la courbe devra descendre. Nous analyserons donc les dernières syllabes des énoncés pour déterminer s'ils produisent correctement ou non les intonations.

Nous évaluerons les productions des apprenants à partir d'une grille d'évaluation mise en place par les enseignants de l'ILV. Les deux grilles d'évaluations complètes sont présentées ci-dessous. Dans ce point, nous allons présenter les critères qui évaluent l'intonation dans les deux productions orales des apprenants : les questions et le commentaire sportif. Pour évaluer ces deux productions orales, nous utilisons le logiciel *Praat* pour déterminer si l'intonation est appropriée ou pas et puis nous transformons cela en point chiffré en utilisant la grille d'évaluation présentée en fin de point.

En ce qui concerne l'enregistrement des questions, nous analysons l'intonation et regardons si elle est appropriée pour une question. S'il s'avère qu'elle l'est, l'élève obtient un point, si elle ne l'est pas l'élève n'obtient pas de point. Le total de cette grille d'évaluation complète est de six points, l'intonation intervient pour trois points, à savoir la moitié de l'évaluation.

Pour l'évaluation des enregistrements de commentaires sportifs, la grille d'évaluation prend en compte divers critères, dont l'intonation. L'intonation intervient pour deux points sur un total de huit. Dans ce commentaire nous évaluons le fait que l'intonation est ou non conforme à celle des journalistes sportifs. Cette grille d'évaluation prévoit trois niveaux de réalisation, s'il s'avère que l'intonation de l'apprenant n'est pas du tout conforme aux journalistes nous lui accorderons 0 point, si l'intonation n'est maîtrisée que partiellement nous lui accorderons un point, si l'intonation est tout à fait maîtrisée nous lui accorderons deux points.

#### 4.4.2.2 *Liaison*

Nous avons évalué la réalisation ou non des liaisons par deux biais. Tout d'abord, nous nous sommes fiée à notre oreille qui a l'habitude de repérer les liaisons en français. Ensuite, nous avons vérifié notre ressenti grâce au logiciel *Praat*. De fait, le plug-in *EasyAlign* lorsqu'il annote phonétiquement un enregistrement signale au moyen d'un astérisque les endroits où il pourrait y avoir des liaisons obligatoires en français. Le plug-in ne nous aide toutefois pas à repérer les liaisons interdites en français. Pour cela, nous aurons besoin du paramètre « phone segmentation ». Les liaisons interdites ne nous échappent alors plus dès l'instant où nous appliquons le programme « phone segmentation » du plug-in *EasyAlign*. Ce paramètre nous permet de diviser la transcription en syllabes et en phonèmes. Nous isolons alors tous les

phonèmes de la production. Par cela, nous repérons toutes les liaisons qu'il peut il y avoir dans un énoncé qu'elles soient interdites, obligatoires ou facultatives. Nous avons alors analysé dans les énoncés des apprenants l'absence de liaisons obligatoires et/ou la présence de liaisons interdites. Selon ces absences et/ou présences, nous évaluons les productions des apprenants. Les liaisons ne sont évaluées que dans l'enregistrement des questions que réalisent les apprenants de niveau B1 et B2 lors des tests globaux et du parcours de Moodle. L'évaluation de ces questions porte comme nous l'avons vu dans le point précédent sur l'intonation, mais également sur les liaisons interdites et obligatoires comme nous pouvons le voir dans la grille d'évaluation présentée en fin de point. Les apprenants obtiennent alors un point à chaque liaison interdite non réalisée ainsi qu'à chaque liaison obligatoire réalisée. Au total, les liaisons comptent pour cinq points sur neuf.

#### 4.4.2.3 Débit de parole

Le parcours d'apprentissage mis en place sur Moodle accorde une place assez importante à l'enseignement du débit de parole et de la vitesse de parole. Ces éléments sont surtout évoqués dans le parcours destiné aux apprenants B2, la dernière étape de ce parcours est d'ailleurs de réaliser un commentaire sportif en respectant une vitesse de parole proche de celle d'un commentateur sportif. Nous évaluerons donc le débit de parole des apprenants à partir de ce commentaire sportif enregistré par les apprenants de niveau B2. Nous avons alors choisi de calculer et d'évaluer le débit de parole qui correspond au nombre de syllabes prononcées par seconde en considérant les pauses. Ce choix s'explique par le fait que les commentaires sportifs sont truffés de pauses plus ou moins longues puis d'accélération lors d'une action importante. Calculer le débit d'articulation en évacuant les pauses n'aurait à notre sens pas suivi le modèle des commentaires sportifs.

Afin d'évaluer correctement la vitesse de parole et le débit de parole des apprenants, nous avons calculé leur débit de parole au moyen du logiciel *Praat* et de son plug-in *EasyAlign*. Ces deux éléments nous ont en effet permis de connaître le nombre de syllabes prononcé par le locuteur. Grâce à cette information, nous avons pu calculer pour chaque apprenant combien de syllabes il prononçait par seconde. Afin que ces résultats aient du sens, nous avons repris comme référence l'étude d'Avanzi, Simon, Goldman, & Auchlin (2010) sur la base de données C-PROM. La figure ci-dessous réalisée par Simon (2020) illustre parfaitement les débits de paroles moyens selon les genres de textes prononcés. Toutefois, ce tableau ne nous présente pas le débit de parole d'un commentaire sportif, nous ne pourrions alors que comparer le débit des apprenants avec ces genres-ci.

	<i>discours du roi</i>	<i>lecture neutre</i>	<i>journal parlé</i>	<i>bourse</i>	<i>récitation (FL)</i>	<i>interview (FL)</i>
taux d'articulation (%)	60.9	85.9	93.5	90.9	79.5	84
débit de parole (syll/sec)	2.4	4.9	5.7	5.8	4	4.2
débit d'articulation (syll/sec hors pauses)	3.9	5.7	6	6.3	5	5
durée moyenne des syllabes (ms)	259	175	165	158	200	200
étendue de f0 (registre usuel)	11.5	14.1	12	9.1	9	8.2
agitation mél. (DT/sec)	14.1	16.6	17.5	13.5	12.3	16
syllabes proéminentes (%)	49.6	31.2	33.8	24.2	25.6	34.7

Figure 31 : *Tableau du débit de parole selon les genres par Simon (2020). p.9*

Afin d'avoir une idée du débit de parole d'un commentateur sportif, nous avons calculé le débit de parole d'un commentaire d'un match de hockey sur glace. Ce résultat nous permet simplement d'avoir une idée de ce qui est possible comme débit de parole pour un commentaire sportif, mais ne constitue en aucun cas une moyenne du débit de parole du genre du commentaire sportif puisque nous n'avons qu'un résultat. Le résultat de ce calcul est de : 5 syllabes/seconde.

Afin d'évaluer les apprenants sur leur débit de parole, nous comparerons les résultats avec ceux du tableau présenté par Simon (2020) ainsi qu'avec le résultat du commentaire sportif. Le débit de parole est un critère que nous évaluons dans la production d'un commentaire sportif, les apprenants de niveau B1 ne seront donc pas évalués sur ce critère.

Nous estimerons qu'en dessous de 4 syllabes par seconde l'élève ne respecte pas le débit imposé par le genre du commentaire sportif. Le débit de 4 syllabes par seconde correspond, selon Simon (2020), au genre de la récitation. Nous ne trouvons sous ce chiffre que le genre du discours du roi, qui est un genre particulièrement lent en termes de débit et de vitesse de parole. C'est pourquoi, si l'apprenant produit un débit de parole inférieur à 4 syllabes par seconde, nous estimerons qu'il ne parvient pas à parler à un débit rapide, l'apprenant n'aura alors pas de point. Si le débit de parole de l'apprenant se situe entre 4 et 4,4 syllabes par seconde nous estimerons que l'élève parvient presque à parler à un débit rapide, nous lui accorderons alors un point. Si l'apprenant produit un débit de parole entre 4,5 et 5 syllabes par seconde nous estimerons qu'il parvient parfaitement à parler à un débit élevé, nous lui accorderons alors deux points. Lors du commentaire sportif, nous évaluerons également la fluidité de parole qui est liée au débit de parole. Ce critère ne sera évalué que sur base de notre ressenti auditif. Nous n'avons

effectivement pas trouvé de moyen d'évaluation plus objectif. Le nombre de points accordé aux élèves dépendra de leur facilité à enchaîner les mots.

#### 4.4.2.4 *Les pauses silencieuses*

Enfin, nous avons choisi d'évaluer les pauses. En français, nous pouvons parler à un débit très élevé, mais les pauses silencieuses restent très présentes dans nos discours. Il est donc utile que les étudiants sachent quand en français il faut réaliser une pause silencieuse courte et une pause silencieuse plus longue. Pour cela, nous utiliserons les transcriptions orthographiques et phonétiques réalisées par nous-même et par le plug-in *EasyAlign* sur le logiciel *Praat*. Ces transcriptions sont alignées avec l'audio, nous avons donc des intervalles de silence très précis. Les pauses seront évaluées dans l'enregistrement du commentaire sportif réalisé par les étudiants de niveau B2. Les élèves devaient reproduire un texte donné en respectant le débit d'un commentateur sportif ainsi que les pauses signalées au préalable par des barres obliques. Une double barre signifie que les apprenants doivent réaliser une longue pause silencieuse tandis qu'une simple barre signifie que les apprenants doivent produire une pause silencieuse plus courte. Voici le texte donné aux apprenants dans l'exercice :

Envoi sur le côté gauche / vers Charal. //  
Charal est bien placé. // Va-t-il tirer ? //  
Non // il feinte / et passe la rondelle à Turriss. /  
Et c'est le but ! //  
Deuxième but du match / pour Turriss ! //  
C'est 3-2 / pour les Sénateurs / d'Ottawa. //

Dans ce texte, les apprenants doivent réaliser sept longues pauses silencieuses et six courtes pauses silencieuses. Pour déterminer la durée que devaient avoir les pauses longues et les pauses courtes, nous nous sommes basée sur le syllabus de Simon (2020). Selon cette chercheuse, la pause silencieuse a une durée minimale de 200 ms et maximale de 2 secondes. Nous considérerons qu'une pause courte silencieuse a une durée qui varie entre 200 ms et 350 ms, la durée des longues pauses silencieuses sera alors de 350 ms à 2 secondes. Nous observerons donc si les apprenants respectent ces durées pour chaque pause qu'il leur a été demandé de réaliser. Puis, nous leur attribuerons des points en fonction du nombre de pauses correctement réalisées ou non. Les apprenants doivent réaliser treize pauses tout au long de cet enregistrement. Nous ne leur attribuerons aucun point s'ils ont réalisé moins de sept pauses au total ou sept pauses longues mais aucune pause courte. Nous leur attribuerons un point s'ils ont

réalisé plus de sept pauses au total et qu'il y a une pause de chaque type correctement réalisé. Enfin, nous leur attribuerons deux points s'ils ont réalisé plus de huit pauses.

#### 4.4.2.5 Les grilles d'évaluation

<i>Quand es-tu arrivée au Canada ?</i>	Intonation inappropriée pour une question. <b>0 pt</b>	Intonation appropriée pour une question. <b>1 pt</b>
<i>Quand es-tu arrivée au Canada ?</i>	Liaison après <i>quand</i> . <b>0 pt</b>	Pas de liaison après <i>quand</i> . <b>1 pt</b>
<i>Quand es-tu arrivé au Canada ?</i>	Liaison après <i>es</i> <b>0 pt</b>	Pas de liaison après <i>es</i> <b>1 pt</b>
<i>Comment on ouvre les écluses ?</i>	Intonation inappropriée pour une question. <b>0 pt</b>	Intonation appropriée pour une question. <b>1 pt</b>
<i>Comment on ouvre les écluses ?</i>	Liaison après <i>comment</i> . <b>0 pt</b>	Pas de liaison après <i>comment</i> . <b>1 pt</b>
<i>Comment on ouvre les écluses ?</i>	Pas de liaison après <i>on</i> <b>0 pt</b>	Liaison après <i>on</i> <b>1 pt</b>
<i>Comment on ouvre les écluses ?</i>	Pas de liaison après <i>les</i> <b>0 pt</b>	Liaison après <i>les</i> <b>1 pt</b>
<i>Et aujourd'hui ?</i>	Intonation inappropriée pour une question. <b>0 pt</b>	Intonation appropriée pour une question. <b>1 pt</b>
<i>Et aujourd'hui ?</i>	Liaison après <i>et</i> . <b>0 pt</b>	Pas de liaison après <i>et</i> . <b>1 pt</b>
<b>Total : /9</b>		

Tableau 2 : Grille d'évaluation de l'enregistrement des questions.

Le commentaire est facile à comprendre.	Non <b>0 pt</b>	Presque <b>1 pt</b>	Tout à fait <b>2 pts</b>
L'intonation est conforme à celle des journalistes.	Non <b>0 pt</b>	Presque <b>1 pt</b>	Tout à fait <b>2 pts</b>
Vous êtes capable de parler à un débit rapide.	Non [débit < 4] <b>0 pt</b>	Presque [débit <4,4] <b>1 pt</b>	Tout à fait [débit > 4,5] <b>2 pts</b>
Vous respectez les pauses imposées.	Non [< 7 pauses ou 7 mais pas un de chaque] <b>0 pt</b>	Presque [> 7 pauses dont 1 de chaque] <b>1 pt</b>	Tout à fait [>8 dont au moins deux de chaque] <b>2 pts</b>
<b>Total : /8</b>			

Tableau 3 : Grille d'évaluation de l'enregistrement du commentaire sportif.

## Chapitre 5. Présentation des résultats

À l'issue du dispositif d'évaluation, nous avons analysé les résultats que nous avons obtenus. Avant de détailler cette analyse, nous devons clarifier le fait que nous avons obtenu moins de résultats que ce que nous imaginions. En débutant ce mémoire, nous pensions pouvoir réaliser une étude avec un groupe important d'étudiants. Mais malheureusement, comme nous l'avons signalé dans le chapitre contextuel de ce travail, nous dépendons de l'Institut des Langues Vivantes qui donne essentiellement cours à des étudiants internationaux venus à l'UCLouvain pour un double diplôme ou un Erasmus. Le fait est que, cette année, la crise mondiale sanitaire a fait réduire drastiquement le nombre d'étudiants internationaux. Nous n'avons donc pas disposé du nombre d'élèves espéré et bon nombre d'étudiants n'ont d'ailleurs pas terminé leur Erasmus et sont repartis dans leur pays d'origine. Pour ces étudiants-là, nous ne disposons que de quelques résultats épars.

### 5.1 L'analyse des résultats au moyen du logiciel *Praat*

Dans ce point, nous développerons surtout les résultats des enregistrements réalisés par les apprenants. Ces productions ont été analysées grâce au logiciel *Praat*. Ce sont ces évaluations et résultats que nous développerons dans la suite de ce travail.

#### 5.1.1 L'enregistrement : Les questions

Cet exercice consistait à demander aux élèves de lire des questions et de s'enregistrer. Ces questions étaient toutes courtes et comprenaient des liaisons. Les élèves devaient alors se concentrer sur leur intonation ainsi que sur les liaisons qu'ils devaient ou non réaliser durant l'exercice. Avec cet exercice, nous avons choisi d'évaluer les élèves sur l'intonation de la question ainsi que sur les liaisons obligatoires et interdites comme le montre le tableau 2.

Afin de déterminer si les liaisons étaient bien réalisées, nous avons appliqué le script « phonetization » et « phone segmentation » du plug-in *EasyAlign* dans *Praat*. Le premier script de « phonetization » phonétise automatiquement la transcription orthographique faite d'un audio. À cette étape-là, le script nous signale si une liaison peut ou non exister en nous indiquant des astérisques. Prenons par exemple la phrase « Comment on ouvre les écluses » et la réalisation qu'en fait une étudiante de notre échantillon. Voici ce que transcrit phonétiquement le script « phonetization » du plug-in *EasyAlign* : « *kOma~ o~ n\*uvR@\* le z\*eklyz* ». Dans cette phrase, selon le script il peut y avoir deux liaisons différentes : le [n] entre *on* et *ouvre* et le

[z] entre *les* et *écluses*. Le logiciel nous signale également qu'un schwa peut être prononcé en final du verbe *ouvre*.

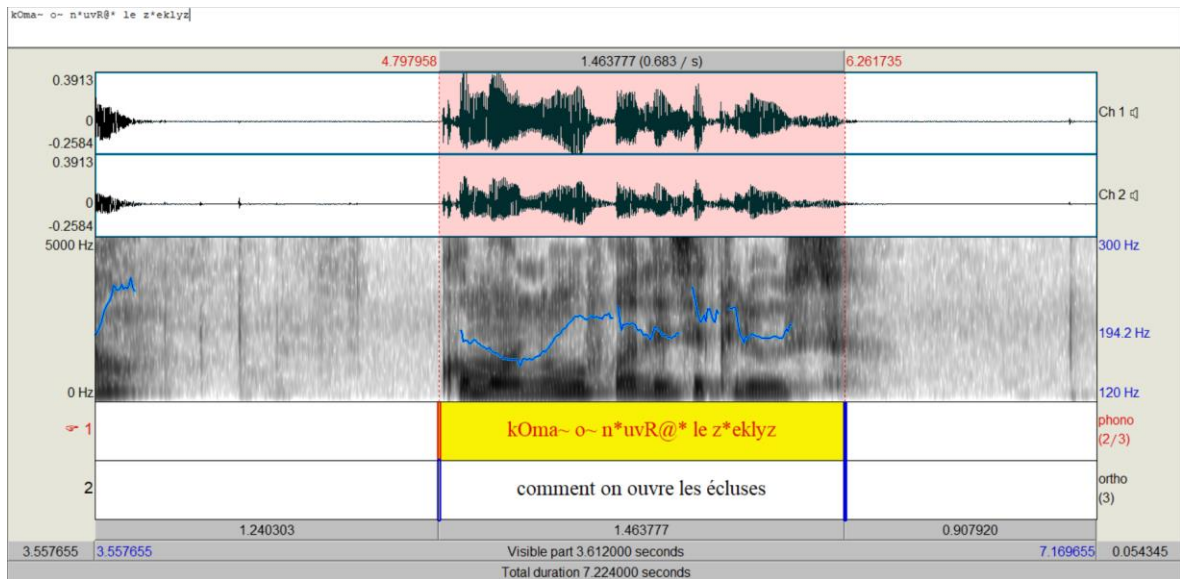


Figure 32 : *Transcription phonétique des liaisons de la phrase « comment on ouvre les écluses » dans le logiciel Praat.*

Nous avons ensuite déterminé si ces liaisons étaient ou non présentes dans les productions des élèves. Dans le cas de la figure 33, l'étudiante réalise en effet toutes ces liaisons, nous effaçons alors les astérisques de la transcription phonétique et laissons les liaisons [n] et [z] ainsi que le schwa. Cette élève a donc bien réalisé les deux liaisons obligatoires de cet énoncé.

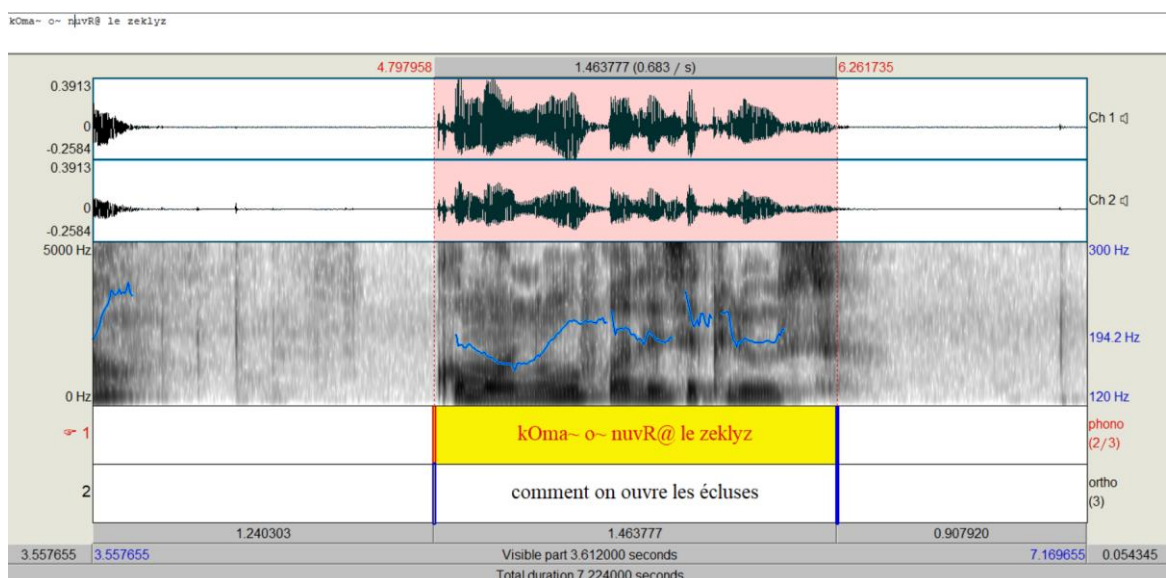


Figure 33 : *Transcription phonétique des liaisons de la phrase « comment on ouvre les écluses » revue dans le logiciel Praat.*

Ce script nous aide donc à remarquer les liaisons auxquels les natifs du français sont tellement habitués qu’elles peuvent passer inaperçues. Toutefois, il faut rester attentif parce que les apprenants produisent régulièrement des liaisons à des endroits où les locuteurs natifs n’en font pas. Le logiciel ne sait pas prédire ces « erreurs », c’est donc à nous de faire attention et de bien écouter les potentielles liaisons réalisées ou non par les apprenants.

Ensuite, pour évaluer l’intonation des apprenants dans ces énoncés, nous appliquons le script « phone segmentation » du plug-in *EasyAlign* qui permet, comme son nom l’indique, de séparer une transcription phonétique en phonèmes.

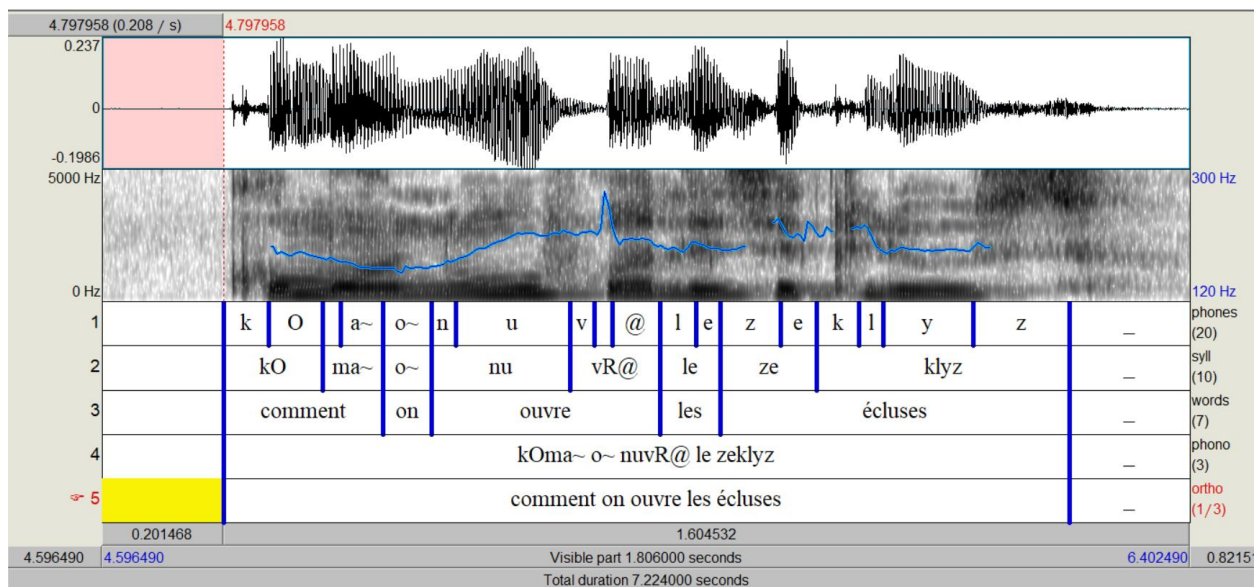


Figure 34 : *Transcription segmentée en phonèmes de la phrase « comment on ouvre les écluses » dans le logiciel Praat.*

Une fois le script appliqué, nous obtenons donc la transcription divisée en phonèmes ainsi qu’en syllabes. Cette étape est essentielle pour évaluer l’intonation d’un apprenant puisque, comme nous l’avons déjà évoqué, l’intonation porte sur les syllabes. Nous pourrions donc observer la courbe de l’intonation en fonction des syllabes et observer si l’intonation est bien réalisée sur la bonne syllabe ou non. Pour cela, nous devons modifier les « pitch setting » du logiciel *Praat* afin d’entrer les fréquences correspondant à notre locuteur. Dans ce cas-ci, notre élève étant une jeune femme, nous avons mis comme borne de fréquence : 120 – 350 Hz. Grâce à cet ajustement, nous avons pu observer l’intonation produite par l’apprenante en question. Dans cet énoncé, nous devrions avoir une intonation montante sur la dernière syllabe, à savoir [kluz]. La figure 35 nous montre toutefois bien que l’intonation n’est pas montante sur la dernière syllabe, elle est plutôt plate, voire descendante, par rapport au reste de l’énoncé. Ici,

l'intonation réalisée par l'apprenante ne correspond pas à l'intonation attendue en français dans une question.

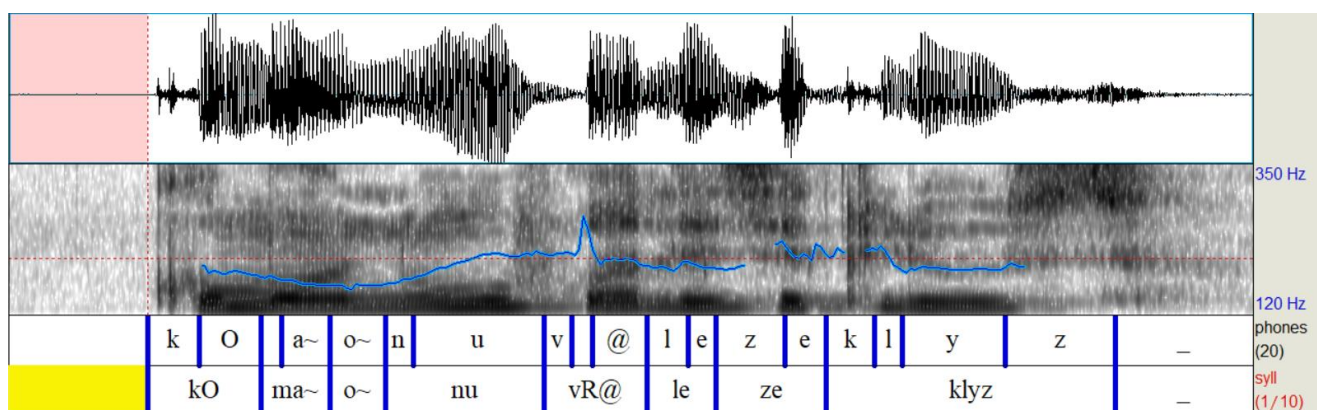


Figure 35 : Courbe mélodique de l'intonation de la phrase « comment on ouvre les écluses » dans Praat.

Nous avons alors reporté dans la grille d'évaluation le fait que cette intonation ne soit pas bien réalisée par l'apprenante. Si nous ne nous étions fiée qu'à notre oreille, nous aurions, dans ce cas-ci, perçu assez nettement que l'intonation employée par cette étudiante ne correspondait pas à l'intonation d'une question en français. Grâce au logiciel *Praat* et à l'emploi que nous en faisons, nous permet d'être certaine de ce que nous entendons et d'avoir une évaluation plus objective que si nous ne nous fions qu'à notre oreille subjective. Cette méthode d'évaluation nous a alors permis de récolter les résultats de tous les apprenants et d'évaluer leur intonation et leurs liaisons. Nous pouvons voir que cette méthode d'analyse de nos résultats nous a permis d'obtenir des chiffres précis sur les compétences prosodiques des étudiants.

Apprenants	Niveau	Enregistrement Questions		
		Test initial	Test Moodle	Test final
RA1	B1	8,8	8,8	9,9
HA1	B1	7,7	7,7	7,7
CE1	B1	6,6	7,7	7,7
FR1	B1	9,9	/	8,8
MA1	B1	6,6	/	7,7
YE1	B1	7,7	8,8	9,9
KE2	B2	6,6	/	8,8
MA2	B2	8,8	/	10
ST2	B2	6,6	/	6,6
SA2	B2	8,8	/	8,8
EL2	B2	8,8	/	8,8

Tableau 4 : Résultats totaux des apprenants aux trois tests pour l'enregistrement des questions.

Ces résultats nous indiquent différents éléments notamment le fait que la majorité des élèves progressent entre le test initial et le test final. Cette amélioration se remarque notamment si on observe les résultats des liaisons. Nous pouvons voir que la plupart des élèves obtiennent lors du test final 5/6 ou 6/6 soit le maximum pour cette partie-là. Les élèves semblent donc avoir beaucoup appris durant la section de cours *Ottawa* sur les liaisons et parviennent à les reproduire correctement plusieurs jours après avoir fini le parcours Moodle.

	Test initial	Test final
YE1	4	6
RA1	6	6
MA1	4	6
HA1	5	5
FR1	6	6
CE1	4	5
EL2	6	6
KE2	5	6
MA2	6	6
SA2	6	6
ST2	4	4

Tableau 5 : Nombre de liaisons réalisées par les élèves lors du test initial et du test final.

### 5.1.2 L'enregistrement : Le commentaire sportif

Le deuxième exercice que nous avons analysé plus en détail au moyen du logiciel *Praat* est l'enregistrement d'un commentaire sportif. Nous avons demandé aux élèves de lire un texte de commentaire sportif en imitant le style, l'intonation et la vitesse d'un commentateur sportif.

Cet exercice nous a permis d'évaluer l'intonation, le débit de parole ainsi que les pauses. Nous avons alors établi une grille d'évaluation à partir de ces critères. Chaque critère correspond à un maximum de deux points, les élèves peuvent obtenir 0, 1 ou 2 points pour chaque critère. Le premier critère de la grille d'évaluation porte sur la compréhension globale de l'énoncé, ce critère a été établi par les enseignantes utilisant la section de cours *Ottawa* dans leur cours de prononciation. Nous avons choisi de le garder, mais d'y ajouter des critères d'évaluation plus prosodiques.

Le commentaire est facile à comprendre	Non <b>0 pt</b>	Presque <b>1 pt</b>	Tout à fait <b>2 pts</b>
L'intonation est conforme à celle des journalistes.	Non <b>0 pt</b>	Presque <b>1 pt</b>	Tout à fait <b>2 pts</b>
Vous êtes capable de parler à un débit rapide. [sy/s]	Non [Débit < 4] <b>0 pt</b>	Presque [Débit <4,4] <b>1 pt</b>	Tout à fait [Débit > 4,5] <b>2 pts</b>
Vous respectez les pauses imposées.	Non <b>0 pt</b>	Presque <b>1 pt</b>	Tout à fait <b>2 pts</b>
			<b>Total : /8</b>

Tableau 6 : La grille d'évaluation du commentaire sportif.

En ce qui concerne l'évaluation de l'intonation, nous nous sommes concentrée sur les intonations des questions ainsi que sur celles des exclamations. Nous avons alors établi une liste des énoncés demandant une intonation de question ou d'exclamation et avons ensuite analysé les intonations des locuteurs sur ces énoncés en particulier. Nous avons identifié cinq énoncés demandant une intonation plus spécifique. Parmi eux un seul est une question et demande donc une intonation montante. Les quatre autres énoncés sont eux des exclamations et demandent alors des intonations descendantes comme l'explique Delattre (1966).

<b>Enregistrement initiaux – B2</b>					
	SA2	EL2	KE2	MA2	ST2
<i>Va-t-il tirer ?</i>	V	V	X	X	V
<i>Non</i>	V	V	V	V	X
<i>C'est le but</i>	X	V	X	V	X
<i>Du match pour Turris</i>	X	V	V	X	X
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Tableau 7 : La grille d'évaluation des intonations à réaliser dans l'enregistrement du commentaire sportif et les résultats des élèves.

Afin d'évaluer ces intonations, nous nous sommes basée sur les modèles de Delattre (1966) comme nous l'avons indiqué précédemment. Si l'intonation produite par l'élève correspond au modèle de l'intonation attendue, l'élève obtient un point. Si l'intonation ne correspond pas au modèle attendu, l'élève n'obtient alors aucun point. Pour savoir si l'intonation produite par l'élève était correcte ou non, nous avons utilisé la même méthode que dans l'exercice précédent. Nous avons donc utilisé le plug-in *EasyAlign* et appliqué le script « phone segmentation » pour pouvoir observer l'intonation correspondante à chaque syllabe. Prenons l'exemple de l'élève KE2. Nous pouvons voir, sur le logiciel *Praat*, que cet élève n'a

pas réalisé une intonation montante pour la question « va-t-il tirer ? » comme nous le montre la courbe mélodique ci-dessous. En effet, cette courbe est descendante et indique très fortement une descente abrupte.

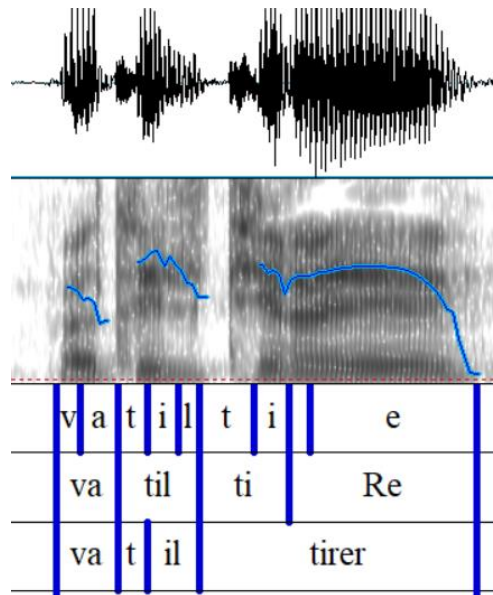


Figure 36 : Courbe de l'intonation de KE2 dans le commentaire sportif dans le logiciel Praat.

Toutefois, nous pouvons voir que ce même élève produit une très bonne intonation sur l'énoncé « non ». En effet, l'élève produit une intonation descendante attendue dans ce cas-ci, puisque c'est une exclamation.

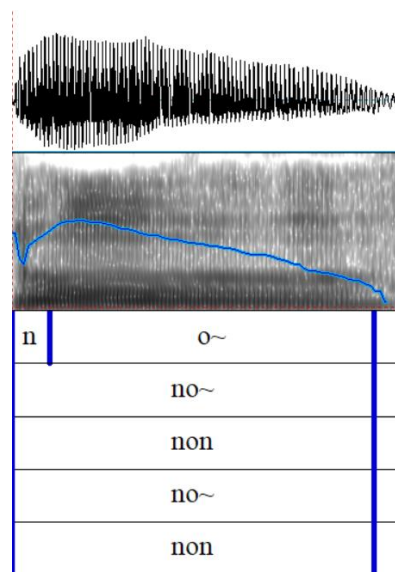


Figure 37 : Courbe de l'intonation du « non » de KE2 dans l'enregistrement du commentaire sportif dans le logiciel Praat.

Grâce au logiciel *Praat* et à son plug-in *EasyAlign*, nous avons pu évaluer et analyser les résultats des apprenants et observer les intonations produites par les étudiants. À partir de cet exemple et de notre analyse, nous pourrions penser que cet élève n'a pas compris la différence entre une intonation montante ou descendante.

Cet exercice nous a également permis d'évaluer les élèves sur le débit de parole. En effet, une des particularités du genre du commentaire sportif est le débit de parole qui s'adapte aux actions réalisées en direct. Le débit est donc souvent très rapide. Comme nous l'avons développé dans le chapitre sur l'évaluation, nous avons établi une moyenne qui correspondrait au débit de parole moyen d'un commentaire sportif qui est de 4,4 syllabes par seconde. Nous avons alors calculé le nombre de syllabes prononcées par l'étudiant en une seconde et selon son score nous lui avons attribué zéro, un ou deux points.

Voici les débits de parole des élèves lors des trois tests que nous avons évalués, exprimés en syllabes par seconde.

	<b>Test initial</b>	<b>Test Moodle</b>	<b>Test final</b>
SA2	3,2	3,2	3,4
EL2	4,1	3,6	3,9
KE2	3,2	4	3,8
MA2	3,9	3,9	4,3
ST2	3,6	4,4	3,8

Tableau 8 : *Débit de parole (nombre de syllabes par seconde) des apprenants dans l'enregistrement du commentaire sportif aux trois tests.*

Nous pouvons voir que la majorité des élèves éprouve des difficultés avec ce paramètre prosodique. Seul un élève adopte un débit de parole plus élevé que 4 syllabes par seconde lors du test final. Et tout au long de ces trois tests, nous n'enregistrons que quatre productions dans lesquels le débit de parole est égal ou supérieur à quatre syllabes par seconde. Remarquons, toutefois, que pratiquement tous les élèves ont réussi à un moment donné à produire un débit de parole supérieur à quatre. Seul un apprenant reste en dessous de ce chiffre en produisant au maximum 3,4 syllabes par seconde. En plus de cela, ces résultats semblent nous indiquer que les élèves n'ont pas progressé entre le premier et le dernier test. L'enseignement du débit de parole sur Moodle ne semble dès lors pas porter ses fruits dans ce cas-ci.

Le dernier élément que nous avons évalué avec cet exercice a été le respect des pauses. En effet, dans les consignes du texte présenté aux étudiants, nous pouvons retrouver des barres obliques, une barre seule signifie le besoin d'une pause courte tandis qu'une double barre oblique demande une pause plus longue. Les apprenants devaient donc faire attention à réaliser ces pauses aux moments adéquats dans leur commentaire sportif, pour évaluer et analyser du mieux possible les résultats, nous nous sommes basée sur les balises données par Simon (2020). Celle-ci détermine qu'une pause longue dure entre 250 et 2000 ms tandis qu'une pause courte a une durée de moins de 250 ms. À partir de ces balises, nous avons observé la réalisation des étudiants et avons alors déterminé si les apprenants respectaient les pauses et si elles correspondaient à la graphie des barres obliques de la consigne.

Enregistrement 0		SA2	EL2	KE2	MA2	ST2
Pauses longues : entre 250 et 2000 ms.	Vers Charal //	V	V	V	X	V
	Bien placé //	V	V	V	X	X
	Tirer ? //	V	V	V	V	V
	Non //	V	V	V	X	X
	Le but //	V	V	V	V	V
	Pour Turris //	V	V	V	X	V
	D'Ottawa //	V	V	V	V	V
Pauses courtes : Moins de 250 ms	Côté gauche /	V	V	V	X	V
	Feinte /	X	X	X	X	X
	À turris /	X	X	X	X	X
	Du match /	X	V	X	V	V
	3-2 /	X	V	X	X	X
	Sénateurs /	X	V	X	V	X
<b>Total :</b>		<b>8 (7+1)</b>	<b>11 (7+4)</b>	<b>8 (7+1)</b>	<b>5 (3+2)</b>	<b>7 (5+2)</b>

Tableau 9 : La grille d'évaluation des pauses réalisées par les élèves lors de l'enregistrement du commentaire sportif du test initial.

L'enregistrement du commentaire sportif demandait aux étudiants de réaliser 13 pauses au total, sept longues et six courtes. Nous avons choisi d'attribuer zéro point aux étudiants ayant réalisé six pauses ou moins, considérant que ces élèves-là n'avaient soit pas compris le paramètre prosodique des pauses, soit pas fait attention à cet élément-là lors de la production de leur commentaire sportif. Puis nous avons attribué un point aux étudiants ayant réalisé entre 7 et 9 pauses correctement. Enfin, nous avons attribué deux points aux élèves ayant réalisé plus de 9 pauses correctement.

	Test initial		Test Moodle		Test final	
	Pauses longues maîtrisées	Pauses courtes maîtrisées	Pauses longues maîtrisées	Pauses courtes maîtrisées	Pauses longues maîtrisées	Pauses courtes maîtrisées
SA2	7	1	7	1	4	1
Total	<b>8</b>		<b>8</b>		<b>5</b>	
EI2	7	4	7	5	7	6
Total	<b>11</b>		<b>12</b>		<b>13</b>	
KE2	7	1	4	4	5	3
Total	<b>8</b>		<b>8</b>		<b>8</b>	
MA2	3	2	3	2	4	3
Total	<b>5</b>		<b>5</b>		<b>7</b>	
ST2	5	2	6	4	6	2
Total	<b>7</b>		<b>10</b>		<b>8</b>	

Tableau 10 : *Nombre de pauses réalisées correctement par les élèves lors de l'enregistrement du commentaire sportif des trois tests.*

Dans ce tableau récapitulatif, nous pouvons voir que les élèves réalisent plus de pauses longues que de pauses courtes. Un seul apprenant obtient un résultat supérieur à 10 lors du test final. Cette analyse et ces résultats finaux semblent tous nous indiquer que les élèves qui, dès le départ arrivaient à réaliser ces pauses ont progressé au fur et à mesure du parcours Moodle. Toutefois, les étudiants qui avaient des difficultés à réaliser au bon endroit les pauses dans un énoncé ne se sont pas grandement améliorés. En effet, SA2 est passé de huit pauses bien réalisées à cinq et KE2 a maintenu un nombre de huit pauses bien réalisées tout au long de son apprentissage.

Ces analyses et ces résultats nous ont alors permis d'établir nos premières observations. Il semblerait que ces deux exercices et les traits que nous avons analysés dans ceux-ci, à savoir : l'intonation, le débit, les pauses et les liaisons n'ont pas permis à tous les étudiants de s'améliorer. Nous allons toutefois analyser plus en détail les résultats globaux de ces exercices dans le point suivant et verrons si ces résultats sont significatifs ou non, afin d'en tirer des conclusions plus objectives.

## 5.2 L'analyse des résultats

Les élèves ont réalisé les tests comprenant quatre exercices. Ces tests ont été réalisés avant, pendant et après la réalisation des parcours Moodle que nous évaluons dans ce travail. Pour chaque test initial et final, nous avons obtenu onze réponses sauf pour le dernier exercice qui porte sur le commentaire sportif qui lui, ne compte que cinq résultats.

Toutes les notes sont sur un total de dix. Afin de pouvoir les analyser au mieux, nous avons utilisé le logiciel statistique JMP. Afin de réaliser ces recherches, nous avons choisi de ne pas prendre en considération les résultats des tests réalisés pendant le parcours Moodle, parce qu'un bon nombre d'élèves n'avaient pas répondu à ces tests contrairement aux tests finaux et initiaux qui ont été complétés par les onze élèves. Le tableau 11 présente les moyennes des résultats, avant et après les exercices Moodle.

	Moyenne	Ecart-type
Elisions T1 – n = 11	9,87	0,42
Elisions T2 – n = 11	10,00	0,00
Liaisons T1 – n = 11	7,36	2,58
Liaisons T2 – n = 11	8,27	1,49
Enregistrement Questions T1 – n= 11	7,90	1,19
Enregistrement Questions T2 – n = 11	8,61	1,09
Enregistrement Commentaires T1 – n = 5	4,25	1,90
Enregistrement Commentaires T2 – n = 5	5,70	2,70

Tableau 11 : *Moyennes et déviations standard des résultats aux quatre épreuves, au début (T1) et à la fin (T2) de l'entraînement sur Moodle.*

Ces résultats nous indiquent différents éléments, tout d'abord, nous pouvons relever le fait que les élèves ont tous réussi d'emblée l'exercice sur les élisions. Lors du test initial, la moyenne était déjà de 9,87. Nous pouvons donc voir que c'est une matière que les élèves maîtrisaient avant de réaliser la section de cours *Ottawa* sur Moodle.

Pour les exercices sur les liaisons et l'enregistrement des questions, nous pouvons observer une augmentation de la moyenne entre le test initial et le test final et une diminution de l'écart type. En effet, si nous observons les résultats des liaisons, nous pouvons voir que la moyenne passe de 7,36 à 8,27 et augmente alors de pratiquement un point, tandis que l'écart type lui diminue également en passant de 2,58 à 1,49. Ces deux indicateurs nous indiquent que les élèves semblent s'être améliorés après avoir suivi la section de cours *Ottawa*. Pour l'enregistrement des questions, cette différence entre la moyenne du test initial et du test final est statistiquement significative pour l'enregistrement des questions (test de Wilcoxon :  $S=21,5$  ;  $p<0,05$ ). Les résultats de l'exercice du commentaire sportif semblent également aller dans ce sens, puisque la moyenne augmente de plus d'un point et que l'écart-type augmente. Toutefois, pour ce dernier exercice, nous n'avons pas assez de données pour être certaine que cette évolution soit significative. Ces résultats sont également représentés dans le graphique suivant.

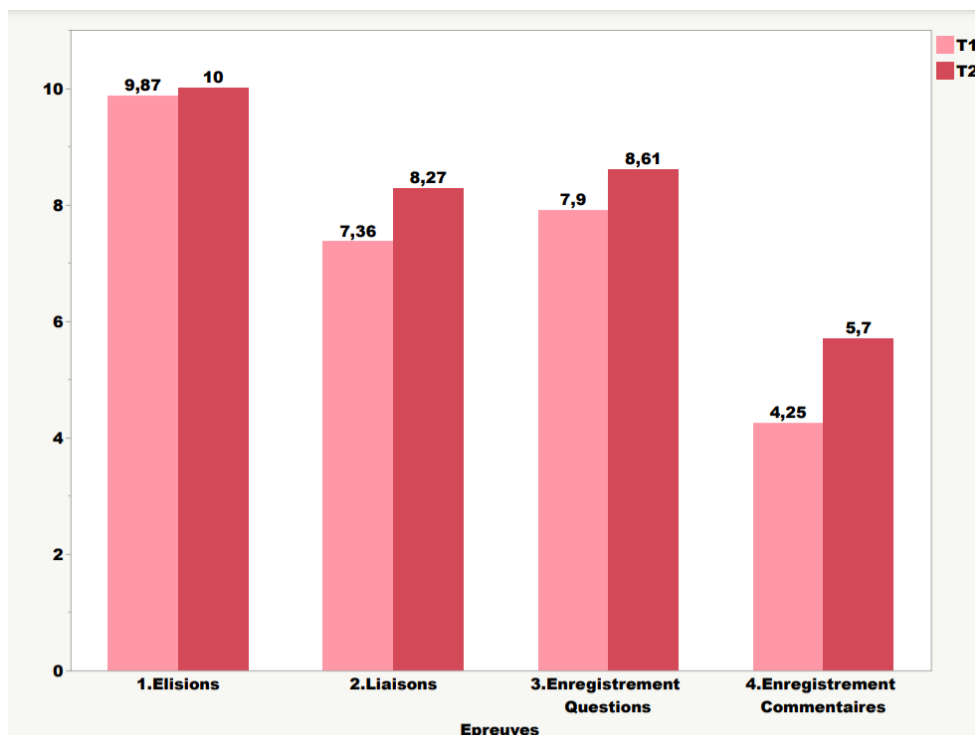


Figure 38 : Graphique des moyennes des élèves lors du test initial et final pour les quatre exercices.

Ces résultats sont donc encourageants et semblent nous indiquer que la section de cours *Ottawa* permet aux apprenants de s'améliorer et d'acquérir des notions prosodiques.

### 5.2.1 L'analyse des résultats de l'enregistrement des questions

Après avoir analysé plus en détail les résultats de chaque exercice, nous nous sommes aperçue que nous avons obtenu des résultats statistiquement significatifs dans un exercice : celui de l'enregistrement des questions. Cet exercice consistait à demander aux élèves de lire trois questions et de s'enregistrer. Les élèves devaient alors se concentrer sur leur intonation ainsi que sur les liaisons qu'ils devaient ou non réaliser durant l'exercice.

Voici les résultats de cet exercice lors des tests initiaux et finaux. Les résultats des onze élèves se situent donc entre 6,6 et 9,9 sur dix lors du test initial et entre 6,6 et 10 lors du test final.

Apprenants	Niveau	L1	Enr Q T1	Enr Q T2
RA1	B1		8,8	9,9
HA1	B1	turc	7,7	7,7
CE1	B1	italien	6,6	7,7
FR1	B1	italien	9,9	8,8
MA1	B1	espagnol	6,6	7,7
YE1	B1	espagnol	7,7	9,9
KE2	B2		6,6	8,8
MA2	B2		8,8	10
ST2	B2		6,6	6,6
SA2	B2	chinois	8,8	8,8
EL2	B2		8,8	8,8

Tableau 12 : *Les résultats totaux des élèves pour l'enregistrement des questions lors du test initial et du test final.*

Ces résultats sont donc encourageants. Afin d'établir une conclusion plus construite, nous avons décidé de nous pencher sur les langues premières des apprenants pour voir si cette nouvelle information joue ou non un rôle dans l'apprentissage de la prosodie et si la section de cours *Ottawa* correspond et aide tous les apprenants. Nous avons alors repris les résultats des années précédentes disponibles sur la plateforme Moodle et les avons encodés.

### 5.2.2 L'impact de la langue première dans l'apprentissage de la prosodie

Après l'analyse des résultats totaux des élèves, nous nous sommes aperçue que deux élèves avaient eu des résultats particulièrement bas lors de l'enregistrement du commentaire sportif. Le premier (SA2) avait obtenu 3,75 au test initial puis 1 sur dix au test final. La deuxième élève (MA2) avait obtenu 2,75 lors du test initial et du test Moodle, mais s'était amélioré au test final et avait obtenu 7,5. Nous avons alors choisi de nous pencher sur les langues premières de ces apprenants afin de voir si celles-ci avaient un impact ou non dans l'apprentissage de la prosodie et si elles pouvaient expliquer des résultats plus bas. Malheureusement, après avoir voulu encoder toutes les langues premières nous nous sommes rendu compte que nous ne disposions que de quelques langues premières.

Apprenants	Niveau	L1	Liaisons T1	Liaison Moodle	Liaisons T2	Enr Q T1	Enr Q Moodle	Enr Q T2	Enr C T1	Enr C Moodle	Enr C T2
RA1	B1		7	7	9	8,8	8,8	9,9			
HA1	B1	turc	7	9	7	7,7	7,7	7,7			
CE1	B1	italien	3	10	7	6,6	7,7	7,7			
FR1	B1	italien	9		7	9,9		8,8			
MA1	B1	espagnol	2	9	9	6,6		7,7			
YE1	B1	espagnol	8	10	6	7,7	8,8	9,9			
KE2	B2		8		7	6,6		8,8	6,25	6,25	6,25
MA2	B2		9		9	8,8		10	2,5	2,5	7,5
ST2	B2		9		10	6,6		6,6	2,5	6,25	6,25
SA2	B2	chinois	9	10	10	8,8		8,8	3,75	3,75	1
EL2	B2		10		10	8,8		8,8	6,25	6,25	7,5

Tableau 13 : Résultats des apprenants à tous les exercices.

Nous ne connaissons donc que la langue première du premier apprenant et pas du second. Ce premier avait comme langue première le chinois. Nous avons remarqué qu'il était le seul apprenant (dont nous connaissions la langue première) à avoir une langue première tonale. Nous avons alors voulu voir si d'autres apprenants ayant une langue première tonale avaient réalisé la section de cours *Ottawa* et s'ils avaient des résultats plus faibles que les autres ou pas. Voici le tableau que nous avons alors obtenu lorsque nous avons regroupé tous les résultats.

Apprenants	Niveau	L1	Liaisons T1	Liaison Moodle	Liaisons T2	Enr Q T1	Enr Q Moodle	Enr Q T2	Enr C T1	Enr C Moodle	Enr C T2
RA1	B1		7	7	9	8,8	8,8	9,9			
HA1	B1	turc	7	9	7	7,7	7,7	7,7			
CE1	B1	italien	3	10	7	6,6	7,7	7,7			
FR1	B1	italien	9		7	9,9		8,8			
MA1	B1	espagnol	2	9	9	6,6		7,7			
YE1	B1	espagnol	8	10	6	7,7	8,8	9,9			
KE2	B2		8		7	6,6		8,8	6,25	6,25	6,25
MA2	B2		9		9	8,8		10	2,5	2,5	7,5
ST2	B2		9		10	6,6		6,6	2,5	6,25	6,25
SA2	B2	chinois	9	10	10	8,8		8,8	3,75	3,75	1
EL2	B2		10		10	8,8		8,8	6,25	6,25	7,5
ER3				9							
AM3	B2			9			10			7,5	
FY3				7			10				
DC3				9							
PT3	B2	vietnamien		2			4				
MY3				8							
PD3	B1	russe		10							
LA3	B1	italien		10			8,3				
BH3	B1	espagnol		8			10				
SV3	B1	italien		9			10				
MS3	B1	italien		5							
SS3	B1	espagnol		9			8,3				
LR3	B1	espagnol		10			8,3				
DA3	B1	vietnamien		7			10				
BK3	B1	portugais		9							
CK3	B2	espagnol		10			8,8			3,75	
AJ3	B2			8						6,2	
LR3	b1	anglais		8			10				
MW3	B1	hindi		9			8,8				
TO3							5,5				
YF3	B2									6,2	

Tableau 14 : Tableau récapitulatif des résultats de tous les apprenants dans la section de cours *Ottawa*.

Lors de l’encodage des anciens résultats, nous avons essayé de voir si une tendance se dégageait selon les langues premières des apprenants. Nous avons alors été étonnée de voir plusieurs résultats très bas par rapport à la moyenne générale des autres élèves. L’élève PT3 a eu la note de deux sur dix aux exercices sur les liaisons et quatre lors de l’enregistrement des questions. La moyenne du groupe pour ces deux exercices était supérieure à cinq sur dix. La langue première de cet élève est le vietnamien. Nous avons alors regardé les résultats d’un autre élève ayant également le vietnamien comme langue première, celui-ci a eu des résultats nettement supérieurs et a obtenu 7 et dix sur dix aux deux exercices problématiques pour l’élève PT3. Il s’avère que parmi les onze élèves ayant répondu aux différents tests, seuls trois élèves ont une langue première tonale. Et comme nous venons de le voir, deux élèves sur trois ont obtenu des notes bien inférieures aux autres élèves dans plusieurs exercices comme le résume ce tableau.

<b>Apprenants</b>	<b>Niveau</b>	<b>L1</b>	<i>Liaisons Moodle</i>	<i>Enr Q. Moodle</i>	<i>Enr Q. T2</i>	<i>Enr. C Moodle</i>	<i>Enr C. T2</i>
SA2	B2	Chinois	10	/	6,6	3,75	1
PT3	B2	Vietnamien	2	4	/	/	/
DA3	B2	Vietnamien	7	10	/	/	/

Tableau 15 : *Les résultats de trois étudiants ayant une L1 tonale aux tests de la section de cours Ottawa.*

Au moyen de ce tableau, nous remarquons que les résultats des trois apprenants ne sont pas toutes basses, mais que se côtoient des notes très hautes et d’autres nettement inférieures. Nous avons alors voulu approfondir cet élément en réalisant une étude centrée sur les apprenants ayant comme langue première une langue tonale. En effet, après avoir relu et revu l’approche d’enseignement des parcours Moodle nous nous sommes demandé si ceux-ci convenaient vraiment aux apprenants ayant comme langue première une langue tonale. C’est pour cela que nous avons alors demandé à trois volontaires ayant comme langue première respectivement le vietnamien et le chinois de réaliser les exercices Moodle en réalisant la méthode de la pensée à voix haute.

### **5.3 Conclusion**

Au cours de cette étude des résultats, nous avons pu observer que la plupart des élèves avait progressé avec la section de cours *Ottawa*. Celle-ci semble donc porter ses fruits et permettre aux étudiants de s’améliorer. Afin de compléter cette première observation, nous avons choisi de réaliser des entretiens utilisant la méthode de la pensée à voix haute. Ceux-ci permettront d’analyser le potentiel impact des langues premières sur l’apprentissage de la

prosodie en FLE. Nous avons réalisé que les quelques étudiants ayant comme langue première des langues à tons semblent avoir plus de difficultés à réaliser les exercices de la section de cours *Ottawa*. Grâce à ces entretiens, nous avons pu analyser l'impact des langues premières tonales sur l'apprentissage de la prosodie.

## **Chapitre 6. Les apprenants ayant une langue première tonale rencontrent plus de difficultés**

### **6.1. La mise en place de la méthodologie de la pensée à voix haute**

Pour pouvoir réaliser cette deuxième partie pratique, nous avons demandé à des apprenants ayant une langue première tonale de nous aider. Trois étudiants ont bien voulu réaliser ces entretiens de pensée à voix haute, tous possédaient le niveau de langue en français C1 selon le CECRL. La section de cours *Ottawa* étant destinée aux apprenants de niveau A2 jusque B2, ces trois apprenants avaient des niveaux supérieurs au public cible. Nous savions donc qu'ils auraient des facilités à réaliser certains exercices. Parmi ces trois étudiants, deux avaient comme langue première le vietnamien tandis que la troisième étudiante avait comme langue première le chinois.

Avant de commencer les entretiens, nous avons choisi de ne réaliser avec les trois étudiants que trois parcours de la section de cours *Ottawa* à savoir les niveaux : A2 ; B1 et B2. Ce choix s'explique par le fait que lors de la première partie de notre étude nous avons observé que les résultats pour le parcours A1 sur les élisions étaient tous excellents dès le départ. Nous avons donc choisi de nous concentrer sur les trois parcours suivants. Nous avons ensuite réalisé les entretiens dans les bureaux de l'ILV. Durant ceux-ci, nous avons demandé aux apprenants de réaliser les exercices Moodle et de nous dire tout ce à quoi ils pensaient. Nous avons réalisé trois entretiens par apprenant (un parcours par entretien) durant trois semaines.

Malgré les quelques appréhensions des premières minutes, les apprenants se sont tous détendus et ont alors osé dire tout ce à quoi ils pensaient. Le seul élément que nous n'avions pas anticipé était le fait que bon nombre d'exercices dans les parcours d'*Ottawa* utilisaient des audios et demandaient aux apprenants de percevoir des phonèmes, des liaisons ou des pauses. Pour ces différents exercices de perception, la majorité des apprenants nous signalaient simplement : j'écoute, j'entends et je note. Nous avons donc à chaque fois posé des questions afin d'en savoir plus sur les stratégies mises en place ainsi que sur leur compréhension globale.

## 6.2. Les compétences prosodiques des élèves avant et après les entretiens

Lors du premier et du dernier entretien de chaque apprenant, nous avons choisi d'isoler quelques minutes (entre une et trois minutes) durant lesquelles ils s'exprimaient plus librement et racontaient souvent leur quotidien. Ces quelques minutes nous ont donné l'occasion de pouvoir analyser le parler des trois apprenants et leur pratique ou non des phénomènes vus dans le parcours Moodle à savoir : les liaisons, l'élision et l'intonation. Nous avons alors transcrit phonétiquement ces extraits dans le logiciel *Praat* afin d'analyser ces éléments prosodiques. Ces enregistrements vont nous permettre de comparer la production des étudiants avant et après la réalisation des exercices Moodle. Nous verrons donc s'ils appliquent les éléments qu'ils ont vu au cours des parcours. Au moyen de cette analyse, nous verrons également le niveau des élèves et les éléments qu'ils maîtrisaient déjà avant de commencer les exercices. Afin de détailler les résultats que nous avons eu, nous passerons en revue, tour à tour, les trois éléments travaillés dans la section de cours, à savoir : l'élision, les liaisons (obligatoires, interdites et facultatives) ainsi que l'intonation.

### 6.2.1 La réalisation des élisions

Deux de nos trois apprenants réalisaient dès le départ toutes les élisions dans leurs énoncés. Ils connaissaient donc la règle et n'avaient pas besoin de s'améliorer sur ce cas-là. Leur deuxième enregistrement confirme cet élément puisqu'ils réalisent toujours correctement les élisions lors de la troisième et dernière entrevue. Une de nos apprenants a toutefois plus de difficultés avec ce point. Dès le départ, elle réalise une grande majorité des élisions correctement, mais elle semble avoir des difficultés à réaliser l'élision avec la locution « parce que » comme nous le montre cet extrait : « paR sk@ a~ fE » (HO1 ; 2,06 min.). Lors de son dernier enregistrement cette élève reproduit cette erreur dans un énoncé similaire : « paR sk@ a~ fEt » (HO3, 40,4 min.). Cette erreur est la seule que nous ayons pu relever dans ses transcriptions. Cette apprenante semble donc connaître le phénomène de l'élision mais a des difficultés à l'appliquer avec la locution « parce que ». L'élision n'est donc pas un souci dès le commencement des exercices, les élèves n'ont donc pas besoin de s'améliorer sur ce point.

### 6.2.2 La réalisation des liaisons

Lors de l'analyse des transcriptions des enregistrements réalisés, nous avons remarqué qu'une des apprenants réalisait parfaitement les liaisons qu'elle rencontrait. Elle a donc réalisé toutes les liaisons obligatoires sans réaliser les liaisons interdites. En ce qui concerne les liaisons facultatives, elle ne les a généralement pas réalisées tout comme les deux autres apprenants.

Cet élément s'explique sûrement par le fait qu'ayant le même âge et étant tous les quatre étudiants nous avons immédiatement établi une relation amicale plutôt qu'une relation professionnelle. Il nous semble donc logique qu'ils aient employé un registre plus familier lors de ces entretiens. Les deux autres étudiants n'ont eu aucune difficulté avec les liaisons interdites et n'en ont jamais réalisé au cours de ces enregistrements. Cependant, nous pouvons analyser plus en détail le cas des liaisons obligatoires qui, pour ces deux apprenants-là pose plus de problèmes. La majorité des liaisons obligatoires sont bien réalisées. Toutefois, nous remarquons que certaines ne sont pas réalisées. Il semblerait que chacun d'eux ait des difficultés à réaliser ces liaisons avec certains énoncés/locutions. Pour la première apprenante, elle ne réalise pas les liaisons obligatoires dans l'enregistrement initial lorsqu'elle utilise « c'est » ainsi que dans l'énoncé « très intéressant » comme nous le montre ces deux extraits : « e Z@ tRuv k@ s@ kuR e vREma~ **tRE tRE e~teResa~** puR mwa » (HO1 ; 2,03 min.), « **se 9~** p2 difisil » (HO1 ; 3,05 min.). Nous ne pouvons pas savoir si la difficulté liée à l'énoncé « très intéressant » se corrige ou non avec les parcours Moodle puisque dans l'enregistrement final elle ne le redit pas. Toutefois, nous pouvons observer que cette apprenante ne parvient toujours pas, après avoir réalisé les exercices sur les liaisons dans le parcours, à prononcer la liaison obligatoire qui suit la locution « c'est » : « paRfwa le ko~sinj de zEgzERSis **se 9~** p2 difisil a ko~pRa~dR » (HO3 ; 40,9 min.). Le deuxième apprenant semble lui avoir des difficultés à réaliser la liaison dans un seul cas. En effet, tous les autres cas de liaisons obligatoires sont correctement prononcés. Le seul élément qui lui crée une difficulté est le cas de l'adjectif « premier » dans l'énoncé : « le premier exercice ». Il ne réalise pas la liaison du /R/ avec le /E/ et prononce alors : « l@ pR@mje **EgzERSik** l@ pR@mje **EgzERSis** » (CH1 ; 32,25 min.). Cette difficulté ne revient toutefois pas dans le deuxième enregistrement réalisé à la fin du parcours Moodle parce qu'il ne le prononce pas. Nous ne savons donc pas si cette difficulté persiste ou non puisqu'elle semble tellement spécifique à cet élément-là que nous ne pouvons pas la vérifier. En effet, pour ces deux derniers apprenants, mis à part les cas que nous venons d'énoncer, ils réalisent correctement tous les cas de liaisons. Nous ne pouvons pas tirer une quelconque conclusion sur ces résultats trop spécifiques.

### 6.2.3 La réalisation des intonations

En ce qui concerne l'analyse des intonations, nous avons été confrontée à une grosse difficulté que nous n'avions pas anticipée. Dans les parcours Moodle, les seules intonations décrites et enseignées sont celles des exclamations et des interrogations. Toutefois, dans les enregistrements que nous avons réalisés avec les trois étudiants, nous ne retrouvons

pratiquement aucune interrogation ni exclamation de leur part. La plupart du temps, ces trois étudiants nous expliquaient pourquoi ils étaient en Belgique, quels étaient leurs difficultés d'adaptation, leurs besoins face à la crise sanitaire, etc. Mais ils n'ont à aucun moment produit d'exclamation et d'interrogation. Nous avons alors choisi d'analyser, malgré tout, les intonations produites. Mais il nous semble évident que celles-ci n'ont pas pu évoluer entre le premier et le dernier enregistrement, puisque ce n'est pas un phénomène étudié très en profondeur dans la section de cours *Ottawa*. C'est pour cela que nous passerons très rapidement sur les éléments qui nous ont interpellés dans ce point en utilisant le modèle de Delattre (1966). Parmi nos trois apprenants, une réalise la plupart du temps des intonations parfaitement « normales » en fonction des contextes des énoncés. La deuxième apprenante, elle, réalise souvent des intonations exclamatives qui s'apparentent à celles réalisées lorsqu'un natif francophone pose une question. Son intonation devrait donc être une courbe descendante. Or, comme nous pouvons le voir dans cet élément, son intonation est bien plus montante que descendante, comme si sa phrase n'était pas finie ou attendait une réponse.

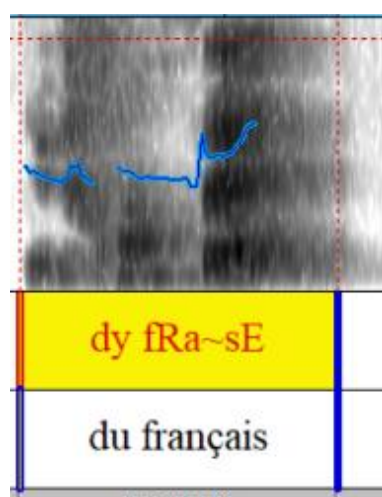


Figure 39 : Courbe montante de l'intonation de HO dans le logiciel Praat lors de l'enregistrement initial.

Cet élément n'est toutefois pas revenu lors de son enregistrement final. Enfin, le troisième apprenant que nous avons interrogé réalise des intonations assez « plates ». Ses intonations ont donc, souvent, très peu de relief comme le montrent ces figures 40 et 41.

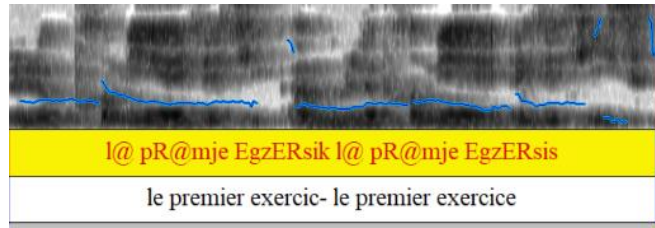


Figure 40 : *Courbe plate de l'intonation de CH dans le logiciel Praat lors de l'enregistrement initial.*

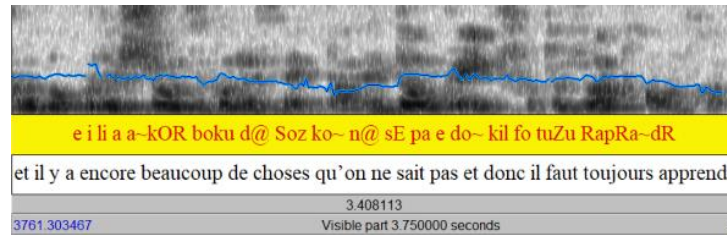


Figure 41 : *Courbe plate de l'intonation de CH dans le logiciel Praat lors de l'enregistrement final.*

Ces quelques éléments sur l'intonation des apprenants ne nous indiquent donc pas si la section de cours *Ottawa* leur a ou non permis d'améliorer leur compétence prosodique. Toutefois, tout au long de ce point, nous avons pu développer les connaissances et compétences des étudiants qui ont réalisé les exercices et les entretiens de la pensée à voix haute. Nous savons donc que leur niveau en français et plus particulièrement leur compétence prosodique étaient assez élevés dès le départ. Ils connaissaient donc certainement déjà un bon nombre d'éléments étudiés dans la section de cours *Ottawa*.

### 6.3. Analyse des entretiens de la pensée à voix haute

Une fois les entretiens réalisés, nous les avons transcrits orthographiquement. À partir de ces transcriptions orthographiques, nous avons appliqué l'analyse de la catégorisation afin de mettre en évidence les éléments pertinents des entretiens.

Dans cette analyse des résultats des entretiens, nous allons passer en revue les éléments qui ont facilité certains exercices, les difficultés rencontrées par les élèves ainsi que les stratégies qu'ils ont mis en œuvre pour résoudre leurs difficultés. Nous observerons également l'influence qu'aurait pu avoir leur langue première tonale dans les difficultés qu'ils ont rencontrées ainsi que dans les stratégies mises en place.

### 6.3.1 Les difficultés rencontrées

Nous allons à présent détailler les différentes difficultés qu'ont rencontrées les apprenants lors de la réalisation de la section de cours *Ottawa*. Certaines de ces difficultés sont sans doute liées à l'influence de leur langue première à tons, nous évoquerons alors dans les points concernés l'influence que pourrait avoir la langue première des apprenants dans la réalisation des exercices.

#### 6.3.1.1 *La difficulté de compréhension des consignes*

L'une des premières difficultés que peuvent rencontrer les apprenants lorsqu'ils réalisent des exercices se situent dans les consignes. En ce qui concerne les exercices de la section de cours *Ottawa*, les élèves ont, la plupart du temps, compris les consignes sans trop de problèmes. Les apprenants ont rencontré plus de difficultés lors de deux exercices. Le premier est un exercice présent dans le parcours A2 dans lequel les étudiants doivent compter le nombre de syllabes que contient un mot ou un énoncé. Les apprenants doivent alors écouter et choisir la bonne réponse entre : 2 syllabes, 3 syllabes, 4 syllabes et 5 syllabes. À côté de ces quatre propositions, nous trouvons un exemple de syllabes ti-ta ; ti-ti-ta, etc. comme l'indique la figure 42.

Ecoutez les extraits du dialogue. Combien de syllabes entendez-vous ?  
Indice : passez la souris sur le son à gauche pour voir la transcription phonétique

	2 syllabes: ti - TA	3 syllabes: ti - ti - TA	4 syllabes: ti - ti - ti - TA	5 syllabes: ti - ti - ti - ti - TA
▶ 0:00 / 0:00	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
▶ 0:00 / 0:00	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
▶ 0:00 / 0:03	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
▶ 0:00 / 0:02	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Figure 42 : *Exercice du parcours A2 sur le nombre de syllabes dans un énoncé.*

- (1) « H : (chuchote) j'étudie... Pour la troisième question j'ai pas bien compris la question, il y a deux syllabes Ti TA ou tri syllabes TITITA. **Pourquoi c'est TI, TI et TA ressemble à chaque syllabe ? Mais pourquoi ils ont mis TI et puis TA ? Je comprends pas bien. C'est bizarre. Ok.** » (HO1 9-11)

L'apprenante ici ne comprend pas l'intérêt de la présence des éléments TI et TA dans les propositions de l'exercice. Pourtant, la difficulté ne vient pas de l'incompréhension de la notion de syllabe mais bien de la présence de cet élément qui est indiqué pour aider les élèves à comprendre cette notion. Dans la consigne de cet exercice, nous retrouvons un tableau dans lequel il est indiqué : une syllabe : TI ; deux syllabes : TITA ; etc. C'est la présence de ces « TI » et « TA » qui pose problème à l'apprenante. Elle ne comprend pas si elle doit entendre ces syllabes-là dans les énoncés ou non. Cet élément qui, à l'origine, a été mis en place pour aider les apprenants à réaliser les exercices a, pour cette élève, créé une difficulté en plus. Ce sont donc les éléments présents dans la consigne qui ont compliqué la compréhension de l'exercice et non l'exercice lui-même.

Les consignes d'un deuxième exercice ont posé problème aux trois apprenants cette fois. Dans celui-ci, l'élément problématique est la présence d'un lien visuel entre des mots.

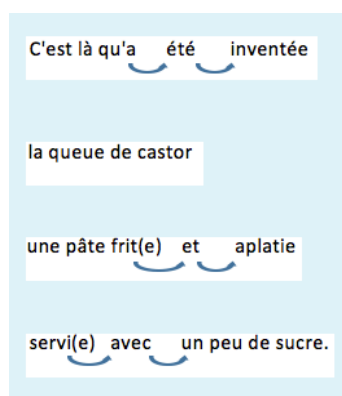


Figure 43 : *Exercice du parcours B1 sur l'enchaînement vocalique.*

Ce lien est le même que celui utilisé dans les exercices sur les liaisons, sauf que dans cet exercice-ci, il indique simplement que les mots doivent se dire d'une traite sans faire de pause. Les trois apprenants interrogés ont tous cru qu'ils devaient réaliser une liaison entre les mots reliés.

(2) « H : en fait je comprends pas et **j'entends pas la liaison** entre les mots dans frite et aplatie.

F : c'est parce que ce signe est mis pour lier les mots et pas pour signaler une liaison.

H : oui c'est pour ça que je comprends pas, c'est un peu bizarre **on dirait des liaisons mais c'est pas possible entre les voyelles.** »

(HO2 79-83)

Comme l'indique cet extrait, l'apprenante se rend compte lors de la réalisation de l'exercice que la liaison entre deux mots commençant et terminant par une voyelle est impossible. Toutefois, avant de s'en rendre compte, cette élève a d'abord tenté de faire cet exercice en réalisant des liaisons entre ces mots. Cet élément textuel, qui pourrait passer inaperçu, a donc induit en erreur une élève qui avait compris le phénomène des liaisons.

Ces quelques éléments qui, à l'origine, étaient tous les deux là pour aider les élèves, les ont induit en erreur et les ont parfois poussés à commettre des erreurs. Les éléments présents dans les consignes peuvent donc constituer une véritable difficulté pour les étudiants. Ces difficultés ne sont pas spécifiques aux langues premières des apprenants. Nous pourrions alors supposer qu'elles ont également été rencontrées par d'autres étudiants.

### 6.3.1.2 La difficulté de compréhension des traits prosodiques

Le deuxième élément qui peut constituer une difficulté dans la réalisation des exercices est l'incompréhension des énoncés ou des concepts. Ces difficultés liées à la matière même de l'exercice peuvent tout d'abord être liées à la difficulté d'une notion ou aux exceptions. C'est notamment le cas de l'élision qui est un élément que les trois apprenants connaissaient et réalisaient sans problème. Toutefois, un apprenant a tout de même soulevé le fait que la réalisation d'un exercice était compliquée. Celui-ci lui demandait de déterminer quelle voyelle était remplacée par l'apostrophe à partir d'enregistrement audio. Ces enregistrements étaient accompagnés d'une transcription. Deux propositions étaient fournies à l'apprenant, il devait donc écouter l'audio puis sélectionner la bonne réponse.

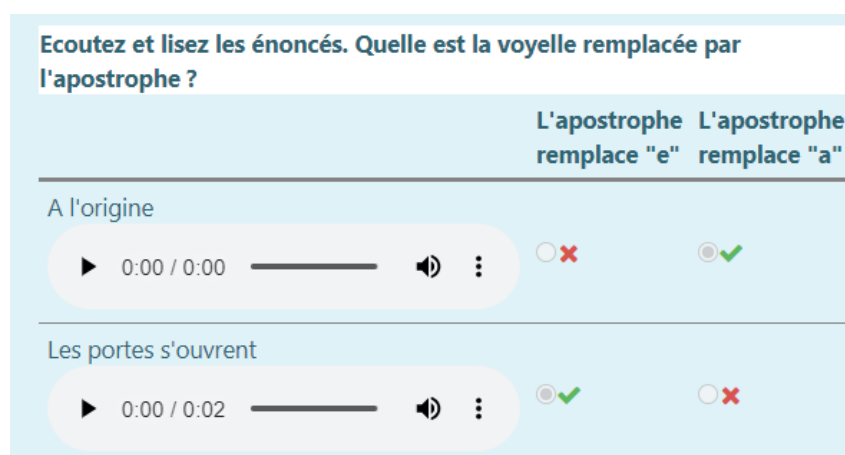


Figure 44 : Exercice du parcours A2 sur les voyelles remplacées par l'élision.

- (3) « C : heu il faut, pour moi il faut heu comment dire il faut regarder le mot pour retrouver les catégories grammaticales. Par exemple pour la première phrase les portes s'ouvrent, on a les portes et s'ouvrent et c'est le verbe ouvrir. Et le

verbe s'ouvre c'est un verbe pronominal, si on parle d'un verbe pronominal et bien il faut le pronom « se » qui doit être là. Mais on peut remplacer par un a si on dit l'université da Ottawa, mais ça n'a pas de sens donc c'est un/e/parce que c'est de Ottawa. **Mais si les apostrophes remplacent les articles c'est plus difficile par exemple oui. Parce que j'ai rencontré une difficulté pour l'été, parce qu'il faut mémoriser le genre des noms.** Par exemple pour l'été il faut un petit peu de temps pour me rappeler que c'est un nom féminin et donc il me faut du temps pour me dire que c'est un /a/ pour **la été et pas le.** »

(CH1 23-32)

Ce problème n'est pas lié directement aux élisions, mais bien au genre des noms en français et plus particulièrement le genre des noms commençant par une voyelle. Ici, l'apprenant ne parvient pas à savoir le genre du nom commun « été » parce qu'en français on ne peut utiliser ce nom commun qu'avec un déterminant article défini élidé : « l'été ». Il n'y a qu'en utilisant le déterminant article indéfini « un » qu'on peut voir que ce mot est masculin. Cette difficulté est donc liée à la grammaire du français, mais n'est pas directement liée au phénomène d'élision qui est l'élément central de cet exercice.

Dans un exercice sur les liaisons interdites, un autre élément suscite des difficultés. Après avoir visionné une vidéo sur les cas des liaisons interdites, les apprenants doivent répéter des énoncés et réaliser ou non la liaison. Dans la liste d'énoncés à répéter nous ne retrouvons que des mots commençant par un « h » comme le montre la figure 45 ci-dessous.

**Etes-vous capable de faire croire à votre téléphone que vous êtes francophone ?**

**Attention aux mots qui commencent avec "H". Faut-il faire la liaison ou non ?**

**Enregistrez les 7 énoncés ci-dessous sur le dictaphone de votre smartphone.**

1. J'ai vu les héros
2. Un hasard étonnant
3. Les huit rebelles
4. Ils hantent la ville
5. Ils habitent en ville
6. Les halles universitaires
7. Les herbes coupées.

Figure 45 : *Exercice du parcours B1 sur les liaisons interdites.*

Cette particularité ayant été soulignée dans la vidéo de théorie sur les liaisons interdites l'exercice permet de revenir sur le cas du « h » dans les liaisons. Toutefois, tous les apprenants

ont eu des difficultés à réaliser cet exercice puisqu'ils ne parvenaient pas à savoir quel « h » était aspiré ou pas.

- (4) « J : j'ai vu les héros, un hasard étonnant, les huit — **on dit ou on dit pas ? – les – z – huit – rebelles ? Pourquoi on dit pas ?** » (JI2 49-50)

Dans cet extrait, l'apprenante nous demande si on doit dire ou pas la liaison, puis elle se demande pourquoi est-ce qu'on ne dit pas la liaison. En effet, bien que dans la vidéo explicative le cas des « h » ait été abordé il n'a jamais été expliqué aux apprenants comment savoir quel « h » est aspiré ou non. La vidéo ne propose pas non plus de listes de mots courants ayant des « h » aspirés. Un autre apprenant a également eu cette difficulté et nous a fait part de sa connaissance sur le sujet.

- (5) « C : oui mais en fait pour moi à l'université d'Hanoi on a eu un cours de phonétique et on a étudié aussi la liaison interdite comme ça mais je trouve que la plus grande difficulté c'est le « h » mais en fait je viens de voir un clip sur Facebook pour voir comment distinguer un « h » aspiré et un « h » muet. Pff il n'y a pas de façon **il faut juste apprendre par cœur**. Et donc pour les liaisons c'est compliqué. Pour moi il faut découvrir d'abord mais je pense, c'est pas je pense c'est la vérité. Parce que la langue française même si elle est romantique elle a beaucoup **d'exception et il faut accepter, il faut accepter. Il faut apprendre par cœur, pas d'autres façons.** » (CH2 41-47)

Cet apprenant nous a donc expliqué que pour réaliser cet exercice sur les liaisons il devait connaître par cœur les mots qui possèdent un « h » aspiré et qu'il n'y avait aucune autre manière pour lui de savoir quels mots devaient avoir une liaison ou non. La théorie précédant l'exercice ne lui a donc pas permis de réaliser correctement l'exercice. Dans ce cas-ci, c'est donc un cas particulier pour la réalisation des liaisons qui pose problème : le cas du « h ».

Un autre exercice qui a engendré de nombreuses difficultés est celui sur les pauses. Celui-ci demandait aux apprenants d'indiquer dans un texte écrit les différentes pauses qu'il faudrait réaliser une fois le texte oralisé. Les apprenants ont tous eu des difficultés à savoir où ils pouvaient ou non mettre des pauses.

- (6) « H : pour l'exercice sur les pauses ça va mais juste il y a une addition et ça **je comprends pas comment je peux savoir où on doit faire les pauses** : plus trois, moins quatre. Plus trois moins quatre. Plus trois. Moins quatre. Je sais pas. » (HO2 14-16)

- (7) « J : Mais pour faire ça faut d'abord **savoir comment on divise les groupes et où on doit mettre la pause. Et je sais pas où je peux mettre la pause.** »

(JI2 23-24)

Ces deux apprenantes ont la même réflexion lors de la réalisation de l'exercice, elles ne savent pas où elles peuvent mettre les pauses dans un texte. Selon la deuxième étudiante, cette difficulté viendrait du fait qu'elle ne comprend pas comment diviser les groupes accentués en français. Elle a donc peur de commettre une erreur et ne sait pas où elle peut placer ces pauses. Ces deux élèves ont alors fini par intégrer quelques pauses par-ci, par-là sans comprendre véritablement la notion de pause en français.

- (8) « H : Mais si la phrase est trop longue je **la coupe en deux un peu au hasard** comme **ça c'est plus facile à dire.**

F : ok très bien.

H : Je **pense que ça (les pauses) dépend du style de chacun, de comment il parle.** C'est pas obligatoire de couper à certaines places. Chacun fait comme il veut. » (HO2 22-26)

Une apprenante nous signale même qu'elle coupe un peu au hasard au milieu d'une phrase pour que la phrase soit plus facile à prononcer. Elle a donc bien compris qu'une pause servait notamment à reprendre son souffle, mais elle n'a pas saisi la nuance du groupe accentué et coupe dès lors une phrase au hasard. Cet extrait illustre donc parfaitement le fait que cette apprenante n'a pas saisi toutes les nuances du phénomène de la pause. Elle explique cette méthode en supposant que les pauses doivent dépendre du style de chacun en français et que les locuteurs font alors comme ils veulent. Cette supposition n'est pas totalement fautive, tous les locuteurs ne font pas les mêmes pauses aux mêmes endroits selon les contextes et les énoncés. Toutefois, la majorité des pauses ont une fonction dans la prononciation d'une phrase comme nous l'avons vu précédemment et elles ne peuvent pas se placer n'importe où dans un énoncé.

L'autre apprenante ayant exprimé avoir des difficultés avec cet exercice nous explique le fait qu'elle ne sait pas exactement ce qu'est un groupe accentué.

- (9) « J : Franchement ça c'est compliqué. C'est ça que je me demande, dès le début **on nous parle de groupes accentués mais on nous a pas appris à séparer et à identifier les groupes accentués. Je sais pas le faire.** » (JI2 29-31)

Pour cette apprenante, c'est parce que dans le parcours il n'y a aucune explication sur les groupes accentués qu'elle ne parvient pas à réaliser cet exercice sur les pauses. Elle ne parvient pas à savoir où commencent et où s'arrêtent les groupes accentués et ne sait donc pas où placer les pauses dans un discours.

### 6.3.1.3 *La difficulté de perception et de compréhension des énoncés*

En plus des difficultés liées à la grammaire du français, les apprenants ont souvent eu des difficultés avec le vocabulaire utilisé dans certains exercices. De nombreux exercices utilisent des textes ou des vidéos de présentation de la ville d'Ottawa et de ses particularités. Parmi ceux-ci, le vocabulaire employé est parfois très spécifique. Les apprenants ont donc eu quelques difficultés de compréhension du vocabulaire.

- (10) « C : je pense que ça va, je ne suis pas sûr. Pour moi il y a seulement une réponse c'est : en été il fait le bonheur des... et **je connais pas le mot**, je peux pas le dire. Ok alors il faut **vraiment connaître le vocabulaire et le contexte parce que là j'entendais : riger, mais c'est ériger**. Donc c'est que comme en français beaucoup parlent et disent comme ça été au lieu de ça a été. Donc c'est parce qu'il faut que j'entende mieux. Et connaître le contexte. » (CH3 1-5)

Dans cet extrait (12), l'apprenant nous décrit avoir des difficultés à comprendre les mots qu'il doit retrouver. Le premier mot qui lui pose problème est « plaisanciers » qu'il n'avait jamais entendu et ne parvenait pas à identifier les phonèmes qu'il entendait et à les séparer correctement pour former le mot « plaisanciers ». Ce problème de perception et de compréhension est alors lié directement à sa méconnaissance du vocabulaire. Il poursuit en signifiant qu'il entend « riger » et non « ériger ». La question du vocabulaire pose problème dans ce cas-ci puisqu'il ne connaît pas le mot. Il n'entend pas correctement les phonèmes et ne parvient pas à identifier le mot entièrement. Lors de l'écoute, il a entendu « riger » et non pas « ériger ». La phrase étant « ... a été érigé » il a attribué le phonème /e/ comme étant la fin du mot précédent à savoir « été ». Pour lui, ces difficultés viennent du fait qu'il n'a pas saisi le sens de la vidéo, il ne comprend donc pas de quoi elle parle. Cette erreur est elle aussi liée directement au manque de compréhension du contexte global de la vidéo. Les difficultés de perception et de compréhension sont alors immédiatement liées. Lorsqu'un apprenant ne parvient pas à percevoir les phonèmes, il ne pourra pas comprendre le sens de l'énoncé. La difficulté de perception des phonèmes crée donc la difficulté de compréhension. Pour pallier

cette difficulté, la présence d'une transcription textuelle pourrait aider les apprenants. C'est notamment la présence d'éléments textuels qui a permis à un apprenant de résoudre une de ses difficultés dans un autre exercice.

- (11) « C : Pour la première question il n'y a pas de difficultés parce qu'il **y a la vidéo, les images et les consignes. Donc on n'a pas de souci à comprendre parce que c'est noté ou montré.** » (CH2 1-2)

Dans cet extrait (11), l'apprenant nous signale qu'il parvient à comprendre ce qui est dit puisque c'est montré en vidéo et écrit. Il n'a donc aucune difficulté dans cet exercice. Ce même apprenant complète cet élément dans la suite en expliquant que c'est grâce aux lignes et aux consignes qu'il peut deviner ce qui est dit. Toutefois, même avec ces éléments qui l'aident, il évoque le fait que ceux-ci lui permettent de deviner ce qui est dit dans le document audiovisuel. Sans ces derniers, cet apprenant aurait donc potentiellement eu des difficultés à réaliser l'exercice.

- (12) « C : pour la première question c'est assez facile pour moi.

C : je pense que comme on est à Ottawa, au Canada que c'est un accent québécois n'est-ce pas ? Parce que c'est un peu différent. Oui c'est ça. **Mais grâce aux lignes et aux consignes on peut deviner ce qu'ils disent.** »

(CH1 3-6)

La présence d'un document textuel semble être d'une plus grande d'aide encore pour les apprenants que les outils audiovisuels. C'est cet élément textuel qui manque à l'étudiant dans l'exercice précédent.

En plus de cette difficulté de perception des phonèmes, les apprenants ont également rencontré une difficulté de compréhension liée au vocabulaire parfois trop spécifique ou complexe. Cette difficulté s'ajoute alors en plus à celle de perception des phonèmes et empêche encore plus les apprenants de percevoir et de comprendre les énoncés.

- (13) « J : ça va pas. Déjà je connais pas ce sport, je connais pas du tout. Et heu **le vocabulaire c'est très étrange pour moi. Je comprends pas.** Il y a des mots que je connais mais je connais pas le sport alors je comprends rien. »

(JI3 50-52)

Cette étudiante nous explique qu'elle ne connaît pas le sport qui est décrit et que même si elle pense connaître quelques mots de vocabulaire le tout est incompréhensible pour elle. Il est très difficile pour elle de réaliser un exercice sur base du texte qu'elle ne comprend pas.

#### 6.3.1.4 La difficulté de perception et de compréhension due à l'accent québécois

La section de cours *Ottawa* sur Moodle est centrée sur cette ville du Canada. Tous les textes et vidéos présentés évoquent la ville d'Ottawa et ses particularités. La majorité des vidéos et des audios utilisés sont alors réalisés par des Québécois puisque les documents sont souvent authentiques. Malgré le fait que les locuteurs québécois sont, dans ces vidéos, pour les natifs francophones parfaitement compréhensibles, il n'en est pas de même pour des apprenants de FLE. Tout au long du parcours, les trois étudiants ont tous éprouvé des difficultés à cause de l'accent québécois des locuteurs.

(14) « F : tu as pu comprendre la vidéo ?

J : Non. Mais à la fin, à la fin le Canada a gagné c'est ça ? C'est tout ce que j'ai compris.

F : parce que ça allait trop vite ?

J : oui et **surtout l'accent. Je comprends vraiment pas.** » (JI3 45-48)

(15) « J : ok, j'ai entendu deux filles mais une parle avec un accent **parfois difficile à comprendre** mais en général ça va. » (JI1 1)

(16) « C : je pense que comme on est à Ottawa, au Canada que c'est un accent québécois n'est-ce pas ? Parce que **c'est un peu différent**. Oui c'est ça. Mais grâce aux lignes et aux consignes **on peut deviner ce qu'ils disent.** »  
(CH1 4-6)

Dans ces extraits les apprenants signalent à chaque fois la difficulté qu'ils ont eu à comprendre les énoncés et les vidéos lorsqu'elles étaient réalisées par des locuteurs québécois. Dans les extraits (18) et (19), l'apprenante explique qu'elle ne comprend pas les vidéos à cause de l'accent québécois. Dans l'extrait (20), un autre apprenant nous explique qu'il parvient à deviner ce qui est dit mais que ce qu'il entend ne correspond pas à ce qu'il devine.

(17) « C : non c'est l'accent, **c'est pas clair ce que j'entends. C'est pas ça que j'entends.** C'est l'accent québécois qui est compliqué vraiment. **C'est trop dur.** Sans toi j'aurais pas trouvé. » (CH2 18-19)

(18) « H : ah d'accord, je pensais qu'elle était pas native mais j'ai pas l'habitude de parler avec des québécois donc **j'entends pas bien ces sons.** » (HO1 4-5)

Pour les trois apprenants, la difficulté était de percevoir correctement les phonèmes et de reconnaître les mots prononcés. C'est ce que décrit l'apprenant dans l'extrait (21) en expliquant que ce qu'il entend n'est pas clair et qu'il ne comprend donc pas ce qui est dit. Une autre apprenante rejoint ce témoignage dans l'extrait (22) en expliquant cette fois plus clairement que ce sont les « sons » qu'elle n'entend pas correctement. Elle ne perçoit donc pas les mêmes phonèmes que si c'était un locuteur français ou belge. Cette difficulté de perception et de compréhension a été présente tout au long du parcours, mais quelques énoncés ont été plus difficiles que les autres pour les apprenants.

(19) « C : Il me semble qu'elle prononce **l'hiver /yvEr/ c'est pas l'hiver /yvEr/** c'est pourquoi oui. » (CH 2 15)

(20) « H : mais **hiver /yvER/ j'entends quelle prononce comme hiver /yvER/**. Oh c'est pourquoi je comprends pas. Oh oui l'accent est vraiment très fort. » (HO2 6-7)

(21) « H : **J'entends vraiment pas l'hiver**, j'entends comme /yvER/, **je coche la réponse que je pense qui est correcte mais en fait j'entends pas vraiment ça.** » (HO2 14-15)

Un des éléments qui a posé le plus de problèmes lors de la réalisation des exercices a été la compréhension du syntagme nominal « l'hiver ». Les apprenants ont tous éprouvé des difficultés à comprendre cet énoncé. Les deux étudiants ayant comme langue première le vietnamien nous ont décrit entendre un autre phonème que celui attendu dans l'énoncé « l'hiver ». Étant une native francophone nous avons eu des difficultés à identifier le phonème qu'ils entendaient différemment de nous. Toutefois, il nous a semblé que, lors des extraits (23), (24) et (25), les deux apprenants ont tous les deux eu tendance à ouvrir encore plus le /E/ lorsqu'ils répétaient ce qu'ils percevaient. Nous ne sommes pas parvenue à retranscrire phonétiquement cette ouverture puisqu'elle n'existe pas en français. Dans ce cas-ci, l'accent et la prononciation québécoise empêchent les apprenants de percevoir les phonèmes puisqu'ils entendent un phonème totalement différent pour eux. Il semblait alors inconcevable pour eux que ce qu'ils entendaient dans cet audio soit le syntagme nominal « l'hiver ». Toutefois, comme le signale l'apprenant dans l'extrait (25), son niveau de langue en français fait qu'il a pu comprendre et deviner ce qui était dit, il a donc coché la réponse qu'il pensait correcte alors qu'il n'entendait pas du tout cela. L'apprenante ayant le chinois comme langue première a, elle,

eu des difficultés à percevoir ce syntagme, mais ne semble pas avoir entendu de phonèmes différents. Toutefois, cette élève a rencontré des difficultés avec d'autres mots dans la suite des exercices.

(22) « J : Même si c'est déjà écrit ici le **mot patin c'est bizarre quand je l'ai écouté**, oui c'est bizarre on fait du, c'est du ou pas attend je sais plus mais entre la il y a quelle prononciation ? **Et là aussi c'est bizarre les gens aiment faire du /pato/**. C'est bizarre. » (JI1 6-8)

(23) « J : Ça va mais ici je suis **pas sure ce que j'ai entendu, c'est Ottawa, Ottawé mais heu... Bah il y a pas dans les propositions.** » (JI3 3-4)

Dans ces deux extraits, cet apprenant nous signale avoir des difficultés de perception des phonèmes dans des énoncés. Il explique notamment avoir perçu /pato/ au lieu de /bato/ ainsi qu'/otawE/ au lieu d'/otawa/. Ces difficultés de perception des phonèmes dans les audios empêchent très souvent les apprenants de réaliser les exercices. De plus, de nombreux exercices sont basés sur des enregistrements et des vidéos réalisés par des locuteurs québécois. Les apprenants ont donc souvent été confrontés aux prononciations québécoises lors de la réalisation des exercices. Comme nous l'avons déjà soulevé précédemment, lorsque les apprenants ont des difficultés à percevoir les phonèmes d'un énoncé, ils ne parviennent pas à comprendre les mots qui composent l'énoncé et ne comprennent alors pas le sens de cet énoncé. L'accent québécois empêche donc la compréhension des énoncés à cause de sa difficulté de perception. Dans la section de cours *Ottawa* la majorité des documents audiovisuels introduisant les parcours sont produits par des locuteurs québécois. La majorité de ces vidéos n'est donc pas comprise par les apprenants à cause de cette difficulté de perception et donc de compréhension. La perception et la compréhension sont liées et un apprenant ne peut pas comprendre un énoncé s'il ne l'a pas perçu correctement.

#### 6.3.1.5 *La difficulté de perception et de compréhension due à la vitesse de parole*

En plus de l'accent et de la prononciation québécoise, un autre élément a été problématique dans les audios : la vitesse de parole. Pour deux apprenantes, la vitesse de parole a surtout posé problème dans les exercices où on leur demandait de répéter ou de produire un texte oral à la même vitesse qu'une présentatrice, par exemple. Les deux apprenantes nous ont à chaque fois partagé leurs craintes.

- (24) « H : Oh mais elle parle trop vite ! Oh c'était trop rapide. En fait je suis un peu stressée parce que **je dois attraper et puis je crois que parfois je parle plus vite qu'elle parce que j'ai peur de pas aller assez vite**. Mais je trouve que c'est un bon exercice, ça nous aide à parler plus vite. » (HO2 26-28)
- (25) « J : Oh ok, là c'était compliqué.  
J : je n'arrive **pas à parler si vite que la présentatrice** et j'ai un grand clivage des groupes, j'aurais aimé que ce soit écrit et mieux séparé. »  
(JI2 11-12)
- (26) « J : Oh je comprends pas bien, **je dois parler si vite ? Mais j'y arriverai pas**. » (JI3 58-59)

Ce qui ressort de ces trois extraits est le fait que les deux apprenantes ont, toutes les deux, peur de ne pas y arriver. L'une des deux apprenantes l'exprime dans l'extrait (28) en signalant qu'elle a tellement peur de ne pas aller aussi vite qu'elle finit par aller parfois trop vite et écorche alors quelques mots. L'autre apprenante a eu une autre réaction, face à cette vitesse excessive pour elle. Elle exprime directement le fait qu'elle ne parviendra pas à réaliser l'exercice et que cela sera trop compliqué pour elle. Il s'avère que la réalisation de l'exercice fut plus compliquée pour cette étudiante que pour les deux autres. Ceci peut notamment s'expliquer par le fait qu'elle semble s'être mis une lourde pression pour réaliser cet exercice.

#### 6.3.1.6 *L'absence des notions prosodiques de la langue première*

Les langues premières des apprenants peuvent influencer les élèves dans leur apprentissage du français. Certains domaines de la prosodie sont parfois compliqués à comprendre pour les apprenants parce que ceux-ci n'existent pas dans leur langue première.

- (27) « H : **oui en Vietnamien ça n'existe pas et il n'y a ni enchainement ni liaison** et puis c'est peut-être parce que j'ai pas su suivre les cours de phonétique à Hanoi donc je pense que XX y arrivera mieux parce qu'il a eu des cours. **Mais c'est compliqué à comprendre. Et puis c'est bizarre d'ajouter une lettre à un mot sans que ça change le sens**. C'est bizarre. » (HO2 32-35)
- (28) « J : Mais si dans un endroit où on doit pas faire la liaison on la fait pas ça a quoi comme effet ?

F : Heu on comprend ce qui est dit, juste on va trouver ça bizarre. On sent que c'est pas normal mais on comprend, ça ne change pas le sens. Et puis nous on le fait naturellement.

J : En chinois, **si on ajoute une lettre comme ça à un mot ça change le sens, si on change le ton aussi. C'est bizarre que ça change pas le sens.** Et puis les liaisons existent pas, mais j'aimerais être mieux accepté et donc je veux parler comme les autres en français. » (JI2 56-62)

Ces deux apprenantes ont toutes les deux le même souci de compréhension face aux liaisons facultatives. L'élément qui leur semble étrange et qu'elles ont du mal à concevoir est le fait qu'en français l'ajout d'un phonème ne change pas la sémantique d'un énoncé. En effet, il change le registre et l'image que nous avons du locuteur, mais ne change en aucun cas le sens de l'énoncé. Cette difficulté s'explique non seulement par le fait que ce phénomène n'existe pas dans leur langue première, mais que, dans celles-ci, l'ajout d'un phonème ou d'un ton dans un énoncé peut totalement changer le sens de celui-ci.

(29) « H : c'est un peu compliqué pour moi. Surtout le h, les liaisons ça va mieux c'est plus clair.

F : est-ce que tu y arrives mieux ?

H : oui mais vraiment **il n'y a pas ça en vietnamien, donc j'ai du mal à la comprendre et à l'appliquer.** Je l'oublie beaucoup et c'est compliqué à faire quand je parle. » (HO3 97-100)

Cette difficulté a touché les trois étudiants lors de la réalisation des exercices sur les liaisons, cette apprenante développe le fait que malgré les explications et les vidéos de théorie supplémentaires elle ne parvenait pas toujours à comprendre et à l'appliquer au quotidien.

Une autre apprenante théorise également les difficultés qu'elle a face à certains éléments en français. Selon elle, les éléments qui lui paraissent les plus compliqués en français sont la prononciation des consonnes occlusives, l'intonation, le rythme et l'enchaînement des groupes. Elle explique que ces éléments sont difficiles à réaliser pour elle parce qu'ils n'existent pas dans sa langue première qui est le chinois.

(30) « J : pour l'apprentissage du français c'est un peu compliqué, il y a des éléments qui **n'existent pas dans notre langue** et ils parlent hyper vite dans la vraie vie. Ce qu'on a appris dans le manuel quand j'étais en Chine c'est totalement différent, les mots, les expressions que j'ai appris en Chine ne sont

pas très utilisés. On dirait que je parle de manière très officielle et puis dans la prononciation **il y a des choses qui n'existent pas dans notre langue comme les occlusives entre le/p/et le/b/**. Ça c'est vraiment le plus difficile. Sinon l'intonation, le rythme, le clivage des groupes l'enchaînement c'est difficile aussi. » (JI2 63-69)

### 6.3.1.7 L'attachement à l'écrit

Une des apprenants ayant réalisé les exercices à nos côtés est très attachée à l'écrit. Cet attachement semble influencer sa perception orale lors de la réalisation des exercices. L'exercice qu'est en train de réaliser l'étudiante dans cet extrait (31) demande d'écouter des audios et de repérer les liaisons qui sont prononcées. Les élèves doivent choisir parmi quatre propositions le phonème qu'ils entendent.

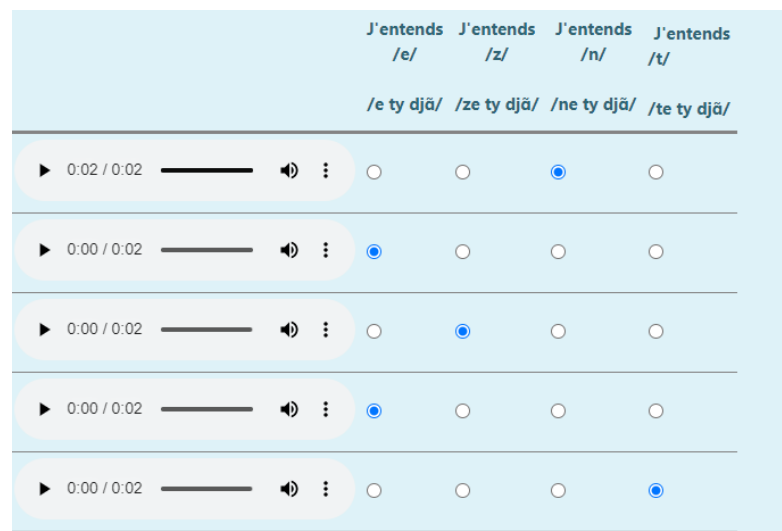


Figure 46 : Exercice du parcours A2 sur les liaisons obligatoires dans le mot « étudiant ».

(31) « J : un grand -d-étudiant, /d/.

F : ok. Tu entends/d/ ?

J : **oui et puis ça s'écrit avec un/d/alors ça doit être un/d/** » (JI1 46-48)

Nous pouvons voir dans l'extrait qu'elle nous signale d'abord entendre une liaison avec la consonne « d ». Puis, lorsque nous lui demandons si elle entend la consonne « d » elle nous répond qu'effectivement elle entend /d/ et que le mot précédent la liaison finit par un « d » ça doit donc bien être un /d/ qu'elle entend. Or, dans l'énoncé : « un grand étudiant » la liaison entre l'adjectif *grand* et le nom *étudiant* n'est pas un /d/ mais bien un /t/, nous dirons donc : /e~gRa~tetydia~/ . Ce phénomène s'explique par le fait que cette élève s'est rattachée à l'écrit lors d'une perception d'un phonème. Au lieu de se centrer sur l'audio, elle a également utilisé l'écrit

et celui-ci l'a influencée et a confirmé sa première écoute. Elle justifie alors ce qu'elle a entendu par l'écrit du mot précédent.

- (32) « J : Bah je sais pas si j'ai bien compris le consigne parce que ici : au début du mot étudiant, la syllabe qui précède c'est ça ? Bah par exemple ici : (fait écouter l'audio) **un grand étudiant, c'est /d@/**. » (JI1 52-54)

Dans la suite de la réalisation de l'exercice, l'élève se demande si elle a bien compris les consignes de l'exercice parce qu'elle se rend compte que ce qu'elle perçoit n'est pas proposé comme réponse. Elle ne repère donc son erreur que grâce aux propositions données par l'exercice. Toutefois, elle ne parvient pas à trouver d'où vient son erreur ni à la corriger.

Cet attachement à l'écrit nous paraît être une véritable difficulté pour cette apprenante. Les trois apprenants nous ont tous signifié à la fin de la réalisation des trois entretiens qu'ils n'étaient pas familiers des enregistrements et des outils audiovisuels dans leur apprentissage du français. Deux étudiants nous ont d'ailleurs signalé le fait qu'ils ne réalisaient pratiquement que des exercices écrits. La méthode d'enseignement d'une langue étrangère semble alors, au Vietnam ainsi qu'en Chine, privilégier les outils écrits. Cette habitude d'enseignement peut alors influencer et induire les élèves à percevoir différemment des éléments.

### 6.3.2 Les stratégies mises en place pour surmonter les difficultés

Lors de la réalisation des exercices, les apprenants ont rencontré de nombreuses difficultés que nous avons énumérées précédemment. Pour résoudre celles-ci, les apprenants ont mis en place des stratégies pour les surmonter. La majorité de ces stratégies ont été mises en place pour résoudre des difficultés de perception des phonèmes. Comme nous l'avons souligné dans le point précédent, une des principales difficultés rencontrées par les étudiants a été la perception des phonèmes et la compréhension des énoncés. Ces stratégies-ci ont toutes été mises en place pour répondre à ces difficultés souvent liées à l'accent québécois des locuteurs.

#### 6.3.2.1 *Le retour sur la théorie*

La première stratégie mise en place par les apprenants lorsqu'ils rencontraient des difficultés liées aux traits prosodiques était de revenir à la théorie. Dans la majorité des cas, les élèves énonçaient à voix haute les règles qu'ils connaissaient.

- (33) « C : je réfléchis parce que je me souvenais pas si /bre/ était une syllabe, mes professeurs m'ont dit à l'université de Hanoi que **une syllabe il faut**

**absolument une voyelle et puis une consonne.** Le /oui/ c'est une syllabe, et onze c'est un syllabe, c'est deux. Et donc /bre/ **bah non non pas une syllabe.** C'est quatre syllabes. Parce que on dit pas le /e/ à septemBRE. Donc non. »  
(CH1 9-12)

(34) « C : vous aurez, vous — z — aurez, « s » **endormi donc liaison.** Et donc j'entends /z/. Voilà. Oui. » (CH2 3)

Dans ces deux extraits, les apprenants énoncent les théories qu'ils connaissent ou qu'ils viennent de lire dans la section de cours *Ottawa*. Dans l'extrait (33), l'apprenant ne sait plus si /bre/ est une syllabe ou non, il revient et répète alors la théorie qu'il connaît, à savoir qu'une syllabe est constituée d'une consonne et d'une voyelle. Ce n'est qu'après avoir énoncé la théorie, qu'il revient sur le cas de /bre/ et en conclut que cela n'était pas une syllabe. Cet apprenant a donc mis en place la stratégie de la répétition de la théorie sur les syllabes. Il en va de même pour l'extrait (34), où l'apprenant répète l'énoncé avec et sans liaison, puis énonce la théorie pour déterminer si la consonne /s/ est ou non une consonne endormie.

(35) « C : Il y en — n — a pour tous les goûts, ça vous donne un outil, **est-ce qu'on peut faire la liaison entre un article et un mot déterminé ? Je pense, c'est facultatif mais je crois que oui.** On — n — en compte une trentaine. »  
(CH2 31-33)

(36) « J : si **c'est lié, la consonne et la voyelle sont liées sinon elles sont séparées,** et je répète pour être sûre si c'est connecté ou pas. » (JI2 40-41)

Dans ces deux extraits-ci, les apprenants énoncent la théorie qu'ils ont vue ou qu'ils supposent être correcte. Dans l'extrait (36), l'apprenante énonce la théorie qu'elle vient de voir, puis nous explique qu'elle répète l'énoncé pour savoir s'il y a bien une liaison ou non. Le fait d'énoncer la théorie lui a alors permis de se rappeler les éléments qu'elle devait observer. Les autres extraits vont dans ce sens aussi et nous indiquent bien que le fait d'énoncer et de répéter la théorie d'un élément posant problème permet de surmonter la difficulté rencontrée.

### 6.3.2.2 *La préférence de l'écrit*

La deuxième stratégie développée par les étudiants est l'utilisation de l'écrit. Cette technique a été utilisée essentiellement pour résoudre la difficulté liée à l'accent et à la prononciation québécoise. Les élèves se sont rapidement rendu compte qu'ils ne parvenaient

pas à réaliser des exercices et à percevoir les bons phonèmes à cause de la prononciation québécoise. Ils ont alors, tous les trois, opté pour la même stratégie : ils ont arrêté d'écouter les audios lorsqu'il y avait une transcription.

- (37) « H : En fait, la question après la partie théorique ça a été et c'était très facile. **J'écoute pas les audios parce que j'aime pas comment les Québécois parlent donc je lis et je réponds. J'ai pas besoin de l'enregistrement.** »  
(HO2 16-18)

- (38) « F : Tu n'utilises pas l'audio ?  
C : **Non comme ils ont un accent et puis je sais comme ça ce que c'est.** »  
(CH2 34-35)

Ces deux apprenants nous avouent tous les deux ne pas écouter l'audio dans certains exercices et privilégier l'écrit parce qu'ils savent ce qui est écrit, ce qui n'est pas le cas lorsqu'ils écoutent les audios à cause de l'accent québécois. Dans l'extrait (37), l'apprenante nous explique même ne pas avoir besoin de l'enregistrement pour pouvoir réaliser l'exercice.

- (39) « H : ah en fait, avant d'écouter **je devine avec l'écrit** et puis je vérifie. Parce qu'en fait si on parle et que moi je vois les solutions en même temps j'arrive pas à suivre. Alors je préfère faire ça. Parce qu'il y a trois solutions alors la première fois, je vais essayer de éliminer une solution, il me reste seulement deux solutions. Et puis j'écoute et je trouve la réponse.  
F : D'accord, et tu élimines la première solution grâce à la phrase écrite ?  
H : **Oui. J'ai plus l'habitude de l'écrit et comme ça je suis sûre de bien comprendre et pas de douter à cause du québécois.** » (HO2 57-63)

Dans cet extrait, nous pouvons observer que l'apprenante n'utilise l'audio que dans un deuxième temps. D'abord, elle élimine des propositions sur base de ce qui est écrit puis vérifie en écoutant l'enregistrement. Elle explique cette habitude en signalant que c'est parce qu'elle a plus l'habitude de l'écrit.

Cette stratégie a donc permis aux trois étudiants de contourner leur difficulté de compréhension et de perception qu'ils rencontraient à cause de l'accent québécois. Il semblerait également que cette stratégie ne soit pas seulement liée aux problèmes de compréhension de l'accent et de la prononciation québécoise mais est également liée aux habitudes didactiques qu'ont eu les apprenants durant leur apprentissage du français. Ces deux apprenants nous ont

dit avoir rarement eu des exercices utilisant des audios et ont plus eu l'habitude de travailler l'apprentissage du français via le médium de l'écrit.

### 6.3.2.3 *La segmentation des énoncés*

Une autre stratégie mise en place par les apprenants a été de segmenter les énoncés trop longs ou trop complexes. Seule une apprenante nous explique pourquoi elle le fait, les autres élèves nous ont simplement signifié qu'ils segmentaient.

- (40) « J : j'écoute plusieurs fois, mais c'est c'est ma faiblesse. Mmh j'ai pas arrêté la première fois mais heu pour la première fois j'arrive seulement à savoir quand c'est la fin de la phrase. **Après dans une phrase c'est plus difficile, les deuxième et troisième fois je me concentre sur la pause dans la phrase.** »  
(JI2 15-18)

Cette apprenante nous explique écouter d'abord l'audio une première fois sans réaliser de pauses puis réécouter une deuxième fois en segmentant alors l'enregistrement afin de pouvoir se concentrer sur un autre élément dans l'audio. La segmentation des énoncés vient souvent résoudre les difficultés liées à la vitesse de parole, mais également à celles liées à l'accent québécois. En écoutant plusieurs fois et en divisant un long énoncé rapide en quelques extraits plus courts, il est plus simple pour les apprenants de se concentrer sur un élément à la fois.

### 6.3.2.4 *La répétition des énoncés*

La dernière stratégie mise en place par les apprenants pour répondre à leur difficulté a été celle de la répétition des énoncés. Tous les apprenants l'ont réalisée durant les exercices, c'est de loin la stratégie qui a été le plus mise en place par les apprenants. Toutefois, lorsque nous demandions aux apprenants ce qu'ils faisaient et pourquoi ils faisaient cela, très peu avaient conscience de répéter les énoncés. Deux des trois étudiants le faisaient d'ailleurs en chuchotant comme l'indiquent ces extraits.

- (41) « J : (chuchote) on fait du pat... patin à glace. » (JI1 5)

- (42) « J : (chuchote) les gens, ok [écoute et répète les audios] » (JI1 57)

- (43) « H : (chuchote) j'étudie... » (HO2 9)

Un seul des apprenants a donc théorisé ce qu'il faisait et nous a alors expliqué que le fait de répéter l'énoncé lui permettait de mieux comprendre les sons produits.

(44) « C : Si je **répète je peux imiter les sons** et puis j'entends une autre fois pour voir si j'ai bien fait ou pas. » (CH2 47-48)

La répétition des énoncés dans lesquels les apprenants doivent donc percevoir des phonèmes particuliers comme les liaisons ou l'élision leur permet de se rendre compte des phonèmes produits et de réaliser l'exercice.

## **Chapitre 7. La section de cours *Ottawa* permet la progression des élèves**

Dans cette deuxième partie, nous avons développé deux dispositifs d'évaluation du parcours Moodle. Le premier était basé sur la méthodologie recherche-action et utilisait les résultats des élèves aux parcours Moodle ainsi qu'aux tests initiaux et finaux. À partir de ces résultats, nous avons remarqué que les élèves semblaient progresser et amélioraient leurs compétences prosodiques surtout au niveau de la réalisation des liaisons. Au terme de cette première analyse, nous nous sommes aperçue que les résultats de certains élèves étaient bien inférieurs aux autres. Nous nous sommes alors rendu compte que ces élèves avaient comme langue première des langues asiatiques tonales. Connaissant le système de ces langues tonales comme étant très différent du système prosodique du français, nous nous sommes intéressée au potentiel impact que pouvaient avoir ces langues premières dans l'apprentissage de la prosodie française. C'est pourquoi nous avons alors mis en place un deuxième dispositif d'évaluation du parcours Moodle.

Cette deuxième évaluation était basée sur la méthode de la pensée à voix haute en suivant trois étudiants. Ce suivi nous a permis de comprendre les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves ayant comme langue première une langue tonale. Parmi ces difficultés, nous pouvons en relever trois plus spécifiques : la difficulté de perception des phonèmes lorsque ce sont des locuteurs québécois qui les énoncent, la difficulté d'utilisation des outils audiovisuels ainsi que la compréhension des liaisons facultatives en français. Ces trois éléments indiquent que ces étudiants rencontrent des difficultés spécifiques à leur langue première que les autres apprenants ne rencontreraient sans doute pas. Toutefois, ces difficultés n'ont pas toutes un lien avec leur langue première. La seule que nous ayons identifiée comme étant en lien direct avec leur langue première est la difficulté liée à l'accent québécois. Parce qu'il semblerait qu'en plus d'avoir des difficultés à percevoir les phonèmes prononcés par les locuteurs québécois les apprenants ayant comme langue première le vietnamien perçoivent des phonèmes totalement différents de ceux que les natifs francophones perçoivent. Cette perception différente s'explique simplement par le fait que le système phonétique du vietnamien est différent de celui du

français, ils doivent donc entendre une voyelle plus ouverte que celle qui existe en français. Le deuxième élément propre aux étudiants ayant une langue première tonale asiatique est l'attachement qu'ils ont à l'écrit. Les trois apprenants interrogés nous ont tous signalé avoir plus l'habitude de l'écrit dans leur apprentissage du français et plus globalement dans l'apprentissage des langues étrangères. Ils ont donc du mal à écouter les enregistrements jusqu'au bout, et à y percevoir les phonèmes. Lorsqu'ils ont le choix entre un enregistrement audio et une transcription, ils opteront pour la transcription écrite. Il faut tout de même relever un élément important qui est que ces trois étudiants ont réalisé cette section de cours en totale autonomie. Les parcours Moodle sont tous faits pour être réalisés en parallèle des cours de prononciation. Ils ont donc surement rencontré des difficultés que les étudiants suivant les cours de prononciation n'auront pas. Cet élément explique certainement les difficultés de compréhension des consignes.

Ces deux analyses nous amènent au même constat : la section de cours *Ottawa* permet aux apprenants de FLE d'améliorer leurs compétences prosodiques et présente les règles prosodiques souvent oubliées des cours de FLE. Toutefois, les élèves ayant comme langue première une langue tonale rencontrent des difficultés plus spécifiques, notamment au niveau de la perception. Cette difficulté pose problème parce qu'un bon nombre d'exercices de la section de cours sont des exercices de perception. À cause de cette difficulté de perception, les apprenants ne parviennent généralement pas à résoudre les exercices. De plus, nous devons signaler que les apprenants que nous avons suivis lors des enregistrements de la pensée à voix haute ont un niveau en français C1 selon le CECRL. Ils ont donc un niveau supérieur que ceux à qui les parcours s'adressent, il n'est donc pas étonnant que les élèves ayant un niveau inférieur et une langue tonale comme langue première n'obtiennent pas des résultats très élevés dans cette section de cours. Ces étudiants ont peut-être compris et assimilé les phénomènes prosodiques vus au cours du parcours, mais leurs notes lors des exercices de perception restent faibles. La difficulté majeure pour ces élèves semble être l'utilisation en grand nombre d'exercices de perception basés sur des audios québécois afin d'évaluer les compétences prosodiques des apprenants.

## Conclusion générale

Dans ce mémoire, nous avons tenté de déterminer l'efficacité de la section de cours *Ottawa* dans l'apprentissage de la prosodie en ligne. Pour cela, nous avons réalisé un dispositif d'évaluation en créant des grilles d'évaluation, des cotations et des tests initiaux et finaux selon la méthodologie de la recherche-action. Puis nous avons mis en place des entretiens de la pensée à voix haute afin de suivre plus précisément quelques apprenants durant la réalisation des exercices.

Après avoir réalisé nos différentes analyses, nous en sommes arrivées à la conclusion que la section de cours *Ottawa* semble être efficace pour l'apprentissage de la prosodie du français. Cependant, elle nous paraît ne pas être adaptée à tous les élèves ni à tous les contextes. Comme nous l'avons développé précédemment, les apprenants ayant une langue à tons comme langue première rencontrent plus des difficultés. Celles-ci sont notamment dues au fait que le parcours d'apprentissage présente de nombreux exercices de perception basés sur des audios québécois. Ces apprenants ont, de fait, des difficultés à percevoir les phonèmes énoncés dans ces audios à cause de l'accent québécois des locuteurs. La section de cours *Ottawa* ne semble pas non plus correspondre à un apprentissage de la prosodie en totale autonomie. En effet, le dispositif d'apprentissage a été créé pour accompagner les cours de prononciation de l'ILV, il n'est donc pas étonnant que les élèves ne suivant pas ce cours rencontrent plus de difficultés de compréhension notamment pour les consignes.

Tout au long de cette étude, nous avons rencontré plusieurs difficultés, dont certaines liées à la crise sanitaire mondiale actuelle. La première a été le manque de données dont nous disposions. En effet, lors de notre étude peu d'étudiants suivaient le cours de prononciation et seuls quelques-uns ont accepté de réaliser nos tests initiaux et finaux. Le manque de données s'est également fait sentir lorsque nous avons voulu approfondir notre recherche sur les langues premières des apprenants. L'ILV ne disposant pas de ces données, nous n'avons eu que quelques données lacunaires pour réaliser notre recherche. Ces deux éléments nous ont alors empêchés de mener notre étude comme nous l'espérions. C'est pourquoi nous pensons qu'il faudrait récolter plus de données sur les étudiants qui réalisent les parcours d'apprentissage de la prosodie sur Moodle afin de poursuivre cette étude. De fait, il nous semble essentiel de prendre en considération l'impact des langues premières des étudiants dans l'apprentissage de la prosodie. Selon nous, il faudrait réaliser une étude recensant les langues premières de tous les participants afin d'affirmer ou d'infirmer notre hypothèse qui est que les élèves ayant une

langue première tonale rencontrent plus de difficultés et ne progressent pas autant que les autres élèves.

La deuxième difficulté que nous avons rencontrée a été le manque de participants à nos tests et leur implication dans ceux-ci. Nous avons, en effet, remarqué avec l'aide d'Emmanuelle Rassart que bon nombre d'élèves ne participaient que très peu aux exercices des parcours. Nous expliquons ce manque de participation par le fait que les élèves ayant déjà tous leurs cours en ligne, il a été compliqué pour eux de faire des exercices une nouvelle fois en ligne en plus du suivi de leurs cours. La plupart ont alors eu des difficultés à s'impliquer dans les exercices Moodle ainsi que dans nos tests globaux. Puisque, cette année ce complément en ligne s'est fondu dans la masse de travail et d'exercices à faire en ligne. Nous pensons donc qu'il faudrait peut-être reprendre qu'il serait judicieux de reprendre cette étude lorsque les cours de prononciation de l'ILV auront repris en présentiel. Les étudiants n'auront alors plus que cette tâche à réaliser en ligne. Cela permettra d'avoir un taux de participation plus élevé et plus représentatif.

À l'issue de ce mémoire, et sur base de nos analyses, nous avons pu analyser l'efficacité du dispositif d'apprentissage. Nous avons vu que la section de cours *Ottawa* semble permettre aux apprenants d'améliorer leur compétence prosodique lorsqu'ils suivent en parallèle le cours de prononciation du français à l'Institut des Langues Vivantes. Toutefois, cette section de cours ne semble pas convenir à tous les apprenants, notamment à ceux qui ont une langue première tonale. Malgré cet élément, nous pouvons affirmer que la section de cours *Ottawa* est un moyen efficace pour améliorer le niveau d'acquisition de la prosodie des apprenants en cours de FLE lorsqu'ils suivent le cours de prononciation de l'ILV.

## Bibliographie

Alazard, C. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue étrangère*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage. Toulouse : Université Toulouse le Mirail – Toulouse II. En ligne, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00944968/>, consulté le 30 décembre 2020.

Avanzi, M., Simon, A.C., Goldman, J.-P. & Auchlin, A. (2010). C-PROM. Un corpus de français parlé annoté pour l'étude des proéminences. *Actes des 23èmes journées d'étude sur la parole*. Mons, Belgique.

Billerey, B., Dańko, M. & Hamm, D. (2018). Accéder au sens et en donner à la parole : de l'importance des constituants prosodiques dans l'enseignement de l'oral en FLE. *Obris Linguarum*, vol.50. En ligne, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-96278b46-df8b-4ce0-a04d-74af11c0138c>, consulté le 30 décembre 2020.

Borrell, A. & Salsignac, J. (2002). Chapitre 4. Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2 : La phonétique verbo-tonale* (pp. 163-182), Raymond Renard éd., Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. En ligne, [https://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=DBU\\_RENAR\\_2002\\_01\\_0163](https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_RENAR_2002_01_0163), consulté le 27 octobre 2020.

Bouanor-Zemour, N. (2017). La considération des éléments prosodiques dans l'apprentissage du FLE. *Revue d'expressions n° 4*. En ligne, <https://fac.umc.edu.dz/fil/images/expressions4/Nawel%20BOUANOR-ZEMOUR.pdf>, consulté le 20 octobre 2020.

Bourvon, M-F. (2020). Enseigner/apprendre la prosodie par la lecture à voix haute de textes littéraires. *Corela*. En ligne, [https://www.researchgate.net/publication/334587379\\_Enseignerapprendre\\_la\\_prosodie\\_par\\_la\\_lecture\\_a\\_voix\\_haute\\_de\\_textes\\_litteraires](https://www.researchgate.net/publication/334587379_Enseignerapprendre_la_prosodie_par_la_lecture_a_voix_haute_de_textes_litteraires), consulté le 31 octobre 2020.

Briet, G., Collige, V. & Rassart, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble : PUG.

Cáceres, A. (2019). *Corps et voix Enseignement de la prosodie en FLE à partir d'une perspective multimodale*. Mémoire en Département Sciences du langage et français langue

étrangère, section Didactique du FLE, Université de Grenoble Alpes. En ligne, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281589/document>, consulté le 27 octobre 2020 Di Cristo, A. (2013). *La prosodie de la parole*. De Boeck : Belgique.

Delattre, P. (1966). Les Dix Intonations de base du français. *The French Review*, 40 (1), 1-14. En ligne, <http://www.jstor.org/stable/385000>, consulté le 30 novembre 2020.

Detey, S. & Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ?. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xvii (1), 81-96. En ligne, <https://doi.org/10.3917/rfla.171.0081>, consulté le 10 mars 2021.

Falardeau, E., Pelletier, C. & Pelletier, D. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. *Éducation et didactique* 8-3. En ligne, <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2022>, consulté le 3 janvier 2021.

Faraco, M. (2008). Gestes et prosodie didactiques dans l'enseignement des structures langagières en FLE. *Actes du colloque Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, 20-22 mars 2008. En ligne, <http://gramm-fle.ulb.ac.be/95/enseigner-les-structures-langagieres-en-fle-bruxelles-20-22-mars-2008-actes/>, consulté le 27 septembre 2020.

Fournier, L. (2015). *Stratégies directes et indirectes d'usage de la langue. L'exemple d'élèves d'école élémentaire en filière franco-allemande*. Université franco-allemande Deutsch-Französische Hochschule. En ligne, [https://www.dfh-ufa.org/app/uploads/2018/07/Fournier\\_resume-FR.pdf](https://www.dfh-ufa.org/app/uploads/2018/07/Fournier_resume-FR.pdf), consulté le 05 mars 2021.

Goldman, J-P. (2010). EasyAlign: an automatic phonetic alignment tool under Praat. *Interspeech'11, 12th Annual Conference of the International Speech Communication Association. Firenze (Italy)*. En ligne, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18188>, consulté le 12 mars 2021.

Herment, S. (2013). *De l'emphase à la phonologie de la proéminence, pour une approche perceptuelle de la prosodie de corpus*. Université Paris Diderot (Paris 7) Sorbonne Paris Cité. En ligne, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01626556/document>, consulté le 2 janvier 2021.

Herment, S. (2018). Apprentissage et enseignement de la prosodie : l'importance de la visualisation. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XXIII. En ligne, <https://doi.org/10.3917/rfla.231.0073>, consulté le 5 octobre 2020.

Israel, S. E. & Massey, D. (2005). « Metacognitive ThinkAlouds: Using a Gradual Release Model With Middle School Students ». In S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 183-198). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Loustau, C. (2012). *Conception d'un cours en ligne de phonétique française et de correction phonétique pour la formation d'enseignants de FLE à l'Université Nationale Autonome du Mexique*. Mémoire de Sciences de l'Homme et société, Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble. En ligne, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00755000>, consulté le 27 octobre 2020.

Martin, P. (1973). Les problèmes de l'intonation : recherches et applications. *Langue française*, 19, 4-32. En ligne, [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1973\\_num\\_19\\_1\\_5638](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_19_1_5638), consulté le 30 décembre 2020.

Martin, P. (2005). WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie. *Alsic*. Vol. 8, n° 2 | 2005. En ligne, <https://journals.openedition.org/alsic/332>, consulté le 05 octobre 2020.

Martin, P. (2005). *Linguistique de l'oralité : description de la prosodie et analyse instrumentale*. En ligne, [https://www.researchgate.net/publication/278004182\\_Linguistique\\_de\\_l%27oralite\\_Descripti](https://www.researchgate.net/publication/278004182_Linguistique_de_l%27oralite_Descripti)  
[on de la prosodie et analyse instrumentale](https://www.researchgate.net/publication/278004182_Linguistique_de_l%27oralite_Descripti), consulté le 30 décembre 2020.

Martin, P. (2019). Enseignement de l'intonation en FLE aujourd'hui. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-1. En ligne, <http://journals.openedition.org/rdlc/4431>, consulté le 30 décembre 2020.

Rassart, E. (2018). Concevoir un parcours d'auto-apprentissage guidé de la prononciation du FLE sur Moodle. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N° 11.

Rassart, E. (2021). Hybrider l'apprentissage de la prononciation du français dans un cours universitaire : rôle des dynamiques interactionnelles. *Recherches et Applications*, N° 69.

Ringlé, J. (2018). *L'efficacité d'une approche prosodique dans l'enseignement de la phonétique du FLE à des apprenants vietnamiens adultes de niveau A1*. Mémoire en sciences de l'Homme

et société, université Grenoble Alpes. En ligne, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01835384>, consulté le 01 novembre 2020.

Simon, A-C. (2020). *Syllabus du cours de phonologie et prosodie (LCLIG2210)*. UCLouvain, Louvain-La-Neuve.

Uvietta Blanc, V. (2019). *Des exercices de voix chantée pour une approche multimodale de l'enseignement de la prosodie en classe de FLE*. Mémoire en sciences de l'Homme et société, Université Grenoble Alpes. En ligne, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02194236>, consulté le 22 octobre 2020.

Wachs, S. (2011). *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français langue étrangère*. Paris 3- Sorbonne nouvelle. En ligne, <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9687>, consulté le 2 janvier 2021.

## **Annexe**

### Figures :

Figure 1 : *Schéma de l'organisation des sections de cours et de leur parcours.*

Figure 2 : *Schéma de l'organisation des quatre parcours de la section de cours Ottawa.*

Figure 3 : *Exercice de syllabation du français du parcours A1 dans la section de la section de cours Ottawa.*

Figure 4 : *Exercice de perception sur la liaison obligatoire dans le parcours A1 de la section de cours Ottawa.*

Figure 5 : *Exercice de production et de répétition de la conjugaison du verbe « écouter » dans le parcours A1 de la section de cours Ottawa.*

Figure 6 : *Test de validation sur les liaisons obligatoires dans le parcours A1 de la section de cours Ottawa.*

Figure 7 : *Exercice de perception des syllabes dans le parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

Figure 8 : *Exercice sur les élisions du parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

Figure 9 : *Test de validation des connaissances sur les élisions du parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

Figure 10 : *Exercice de perception des liaisons avant le mot étudiant dans le parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

Figure 11 : *Exercice de perception des liaisons dans le parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

Figure 12 : *Test de validation de la liaison interdite dans le parcours A2 de la section de cours Ottawa.*

Figure 13 : *Exercice de perception sur les liaisons dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.*

Figure 14 : *Exercice de production sur l'enchaînement consonantique dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.*

Figure 15 : *Exercice de perception des voyelles dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.*

Figure 16 : *Exercice de production de l'enchaînement vocalique dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.*

Figure 17 : *Test de validation sur l'enchaînement dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.*

- Figure 18 : *Exercice sur les liaisons dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 19 : *Exercice de production sur les liaisons dans le parcours B1 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 20 : *Test de validation sur les liaisons interdites et obligatoires du parcours B1 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 21 : *Exercice de perception des liaisons dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 22 : *Exercice sur les liaisons facultatives dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 23 : *Test de validation sur les liaisons facultatives du parcours B2 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 24 : *Consignes de l'exercice sur les pauses dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 25 : *Exercice de compréhension sur les matchs de hockey dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 26 : *Exercice de perception des syllabes dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 27 : *Exercice sur l'inversion des questions dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 28 : *Test de validation du commentaire sportif dans le parcours B2 de la section de cours Ottawa.*
- Figure 29 : *Tableau descriptif des différentes intonations du français décrite par Delattre (1966) p.4*
- Figure 30 : *Tableau descriptif des différentes intonations du français décrite par Delattre (1966) p.4*
- Figure 31 : *Tableau du débit de parole selon les genres par Simon (2020). p.9*
- Figure 32 : *Transcription phonétique des liaisons de la phrase « comment on ouvre les écluses » dans le logiciel Praat.*
- Figure 33 : *Transcription phonétique des liaisons de la phrase « comment on ouvre les écluses » revue dans le logiciel Praat.*
- Figure 34 : *Transcription segmentée en phonèmes de la phrase « comment on ouvre les écluses » dans le logiciel Praat.*

Figure 35 : *Courbe mélodique de l'intonation de la phrase « comment on ouvre les écluses » dans Praat.*

Figure 36 : *Courbe de l'intonation de KE2 dans le commentaire sportif dans le logiciel Praat.*

Figure 37 : *Courbe de l'intonation du « non » de KE2 dans l'enregistrement du commentaire sportif dans le logiciel Praat.*

Figure 38 : *Graphique des moyennes des élèves lors du test initial et final pour les quatre exercices.*

Figure 39 : *Courbe montante de l'intonation de HO dans le logiciel Praat lors de l'enregistrement initial.*

Figure 40 : *Courbe plate de l'intonation de CH dans le logiciel Praat lors de l'enregistrement initial.*

Figure 41 : *Courbe plate de l'intonation de CH dans le logiciel Praat lors de l'enregistrement final.*

Figure 42 : *Exercice du parcours A2 sur le nombre de syllabes dans un énoncé.*

Figure 43 : *Exercice du parcours B1 sur l'enchaînement vocalique.*

Figure 44 : *Exercice du parcours A2 sur les voyelles remplacées par l'élision.*

Figure 45 : *Exercice du parcours B1 sur les liaisons interdites.*

Figure 46 : *Exercice du parcours A2 sur les liaisons obligatoires dans le mot « étudiant ».*

### Tableaux :

Tableau 1 : *Calendrier de la mise en place du dispositif d'évaluation.*

Tableau 2 : *Grille d'évaluation de l'enregistrement des questions.*

Tableau 3 : *Grille d'évaluation de l'enregistrement du commentaire sportif.*

Tableau 4 : *Résultats totaux des apprenants aux trois tests pour l'enregistrement des questions.*

Tableau 5 : *Nombre de liaisons réalisées par les élèves lors du test initial et du test final.*

Tableau 6 : *La grille d'évaluation du commentaire sportif.*

Tableau 7 : *La grille d'évaluation des intonations à réaliser dans l'enregistrement du commentaire sportif et les résultats des élèves.*

Tableau 8 : *Débit de parole (nombre de syllabes par seconde) des apprenants dans l'enregistrement du commentaire sportif aux trois tests.*

Tableau 9 : *La grille d'évaluation des pauses réalisées par les élèves lors de l'enregistrement du commentaire sportif du test initial.*

Tableau 10 : *Nombre de pauses réalisées correctement par les élèves lors de l'enregistrement du commentaire sportif des trois tests.*

Tableau 11 : *Moyennes et déviations standard des résultats aux quatre épreuves, au début (T1) et à la fin (T2) de l'entraînement sur Moodle.*

Tableau 12 : *Les résultats totaux des élèves pour l'enregistrement des questions lors du test initial et du test final.*

Tableau 13 : *Résultats des apprenants à tous les exercices.*

Tableau 14 : *Tableau récapitulatif des résultats de tous les apprenants dans la section de cours Ottawa.*

Tableau 15 : *Les résultats de trois étudiants ayant une L1 tonale aux tests de la section de cours Ottawa.*

**UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN**  
**Faculté de philosophie, arts et lettres**

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | [www.uclouvain.be/fial](http://www.uclouvain.be/fial)