



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'anacrouse comme modèle pour appréhender le travail phonétique en langue française

Cécilia Debergh

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne
cecilia.debergh@uab.cat

Reçu le 23-11-2016 / Évalué le 28-01-2017 / Accepté le 12-03-2017

Résumé

Cet article explore le parallèle que l'on peut établir entre musique et parole dans le cas de la langue française, en particulier dans le domaine du rythme. À partir de l'état des lieux qu'il dresse sur la question, il se propose de montrer que l'on peut développer une analogie entre la figure de l'anacrouse et la logique rythmique du français, et que l'exploitation de cette analogie peut être particulièrement féconde dans la création d'activités pédagogiques visant à faciliter l'assimilation de certaines spécificités (suprasegmentales mais aussi segmentales) de la langue française par les apprenants étrangers. Il rappellera également à cet égard que ce postulat ne peut être opérant que dans une démarche pédagogique intégrative et globale, envisageant la parole et le mouvement comme des phénomènes indissociables.

Mots-clés : anacrouse, rythme, accent, musique, mouvement, verbo-tonal

La anacrusa como modelo para aprehender el trabajo fonético en lengua francesa

Resumen

Este artículo explora el paralelismo que se puede establecer entre música y habla en el caso de la lengua francesa, en particular en el ámbito del ritmo. Partiendo de un recapitulativo acerca del tema, pretende mostrar que se puede proponer una analogía entre la figura de la anacrusa y la lógica rítmica del francés, y que el uso de esta analogía puede ser muy fértil a la hora de crear actividades pedagógicas para facilitar la asimilación de algunas especificidades (suprasegmentales y segmentales) de la lengua francesa de parte de los alumnos extranjeros. Recordaremos también que esta propuesta sólo llegará a ser eficiente dentro de un enfoque integrador y global, considerando el habla y el movimiento como fenómenos indissociables.

Palabras clave : anacrusa, ritmo, acento, música, movimiento, verbotonal

Upbeat as a model to apprehend phonetics in French language

Abstract

This article explores the parallel between music and speech in the case of French language, particularly in the field of rhythm. Beginning with an overview of the subject our study proposes to demonstrate that an analogy can be proposed between the musical figure of the upbeat and the rhythmical logic of French. The use of this analogy can be useful in the creation of educational activities aimed at facilitating the assimilation of some particularities of the French language by foreign learners. In this article we will also recall that this proposal can only be operative in an integrated and global pedagogical approach, considering speech and movement as an inseparable phenomena.

Keywords: upbeat, rhythm, accent, music, movement, verbotonal

Le parallèle entre musique et langage est à la fois consensuel et largement inexploré dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Étrangement familier, il s'apparente à un mirage qui s'éloigne à mesure que l'on s'en rapproche. Si l'on ressent une intuition profonde du potentiel que représente cette lecture particulière, on se retrouve démuné pour analyser la parole à travers ce prisme, ou pour construire des outils pédagogiques concrets qui en tirent parti.

Nous allons ici nous intéresser particulièrement au domaine du rythme, non seulement parce qu'il fait partie de ces notions ambiguës dont l'apparente évidence s'évanouit dès que l'on cherche à les définir, mais aussi parce que les verbo-tonalistes s'entendent sur la priorité à lui accorder dans la correction phonétique, allant jusqu'à considérer que *la notion de progression en prononciation du français est liée à la maîtrise de plus en plus grande du rythme* (Pagel et al, 2012 : 138).

Notre idée est ici de définir et de proposer un outil qui soit en même temps opératoire pour sensibiliser les apprenants au « rythme » du français, pour appréhender et manipuler la matière première musicale que nous utilisons dans nos cours (chanson, slam, etc.) et pour créer des activités qui envisagent le rythme à la fois comme objectif et comme support.

Il conviendra tout d'abord de revenir sur les spécificités prosodiques du français parlé, que nous envisagerons immédiatement à travers le lexique musical, ce qui nous amènera naturellement à proposer le modèle rythmique de l'anacrouse, entendue comme la présence d'une note ou d'un ensemble de notes avant le premier « temps fort » d'une phrase musicale. Nous nous attacherons ensuite à observer que cette figure est naturellement récurrente lorsque la langue est mise en musique. Observer la langue pour comprendre la musique, observer la musique

pour comprendre la langue... Dans ce va-et-vient, nous proposerons des orientations d'activités rythmiques concrètes pour faciliter l'appréhension des caractéristiques prosodiques et segmentales du français dans un contexte didactique.

1. Rappel des caractéristiques prosodiques du français du point de vue musical

a. Intonation, mélodie

Dans le domaine du français langue étrangère, il est habituel d'associer intuitivement la phonétique, et notamment la prosodie, à des termes et des concepts musicaux¹. L'exemple le plus évident qui vient à l'esprit est celui de l'intonation, pour laquelle on fait généralement appel au terme de mélodie, présentant souvent ces deux concepts comme synonymes voire comme des termes interchangeables, comme nous pouvons le relever dans la définition qu'en propose R. Renard : *par ce mot, nous entendons la courbe mélodique telle qu'elle est abstraite, dans sa globalité, par l'auditeur.* (Renard, 1979 : 31).

b. Le rythme du français

La notion de rythme, bien qu'on y ait également largement recours, est beaucoup plus difficile à manipuler malgré son apparente simplicité car, comme le souligne S. Pollicino, elle est et reste *sous le signe de l'ambiguïté* (Pollicino, 2011 : 36). Si l'on ne peut donc évidemment pas avoir la prétention d'aboutir en quelques lignes à une définition globale et satisfaisante, on peut cependant affirmer que celui de la langue française standard tend à être isosyllabique, c'est-à-dire que dans la chaîne parlée, le locuteur s'attachera inconsciemment à donner le même poids, la même importance à chaque syllabe (Intravaia, 2013 : Chapitre 4-2) :

Toutes les syllabes non accentuées sont égales en durée et en intensité et sont toutes prononcées distinctement. Aucune mise en relief significative, en dehors de l'accent d'insistance à valeur expressive. En français, en gros, toutes les syllabes se valent.

Pour reprendre certains qualificatifs de la langue courante fréquemment accolés au terme de « rythme », on pourrait ainsi qualifier celui de la langue française de régulier et fluide (par opposition à des rythmes hachés, syncopés ou saccadés, par exemple²).

Comme le relève Julio Murillo, le rythme se manifeste avant tout par une « discontinuité dans le flux phonique », qui s'exprime elle-même, *au plan de l'expression, en premier lieu par des pauses mais aussi par une véritable*

agglutination des allophones pour constituer des mots phoniques (Murillo, 2002 : 301). Au-delà de la pause, l'élément structurant et indissociable du rythme est l'accent, aussi bien pour la musique que pour la langue. Autour de lui s'organisent les fameux *mots phoniques* que décrit J. Murillo, également observés et analysés par Pagel sous le terme de *mot phonétique* (Pagel et al., 2012 : 25).

c. L'accent et l'accentuation

Le *Dictionnaire de la Musique* Larousse définit l'accent comme un *signe musical indiquant l'intensification conférée à un son, afin d'obtenir un relief rythmique ou expressif particulier par rapport aux autres sons d'une ligne mélodique* (2001 : 3). Même si ce terme possède un fort pouvoir évocateur, on conçoit assez facilement le problème épistémologique que pose son utilisation pour décrire les phénomènes acoustico-phonologiques liées à l'accentuation fondamentale du français parlé : en effet, il a été observé que l'accent français primaire se manifeste plus volontiers par un allongement syllabique (critère de durée), souvent doublé d'un sommet mélodique (variation de F_0), et non pas par un pic d'intensité. Cet état de fait a amené la plupart des spécialistes du domaine à préciser le terme, préférant parler d'« accent rythmique » ou d'« accent de groupe » (mettant ainsi en exergue le fait que l'accent français n'est pas lexical), voire évitant simplement son utilisation. D. Pagel, par exemple, parlera plutôt d'*allongement plus ou moins marqué de la dernière syllabe prononcée*, de *position forte* ou de *statut privilégié* de la dernière syllabe du mot phonétique (Pagel, 2012 : 70).

En réalité, le terme d'« accent », si on le considère dans son acception musicale, s'accorde beaucoup mieux en linguistique française à celui d'« accent d'insistance », ou « accent emphatique », à « valeur expressive », qui se manifeste par une intensité acoustique clairement supérieure au reste de la chaîne parlée. L'accent primaire, ou accent de groupe, quant à lui, possède des caractéristiques bien plus proches du *temps fort* de la mesure en musique : un temps « appuyé », un point de repère qui permet à l'auditeur de se situer pour structurer les phrases musicales. Il constitue une sorte de « pulsation » du discours.

Il nous reste à nous pencher sur un dernier aspect essentiel de la structuration rythmique du français : notre langue fait partie des langues « tête à droite », comme le relève J. Murillo, qui observe que *les syllabes non accentuées (y) sont tributaires de la syllabe accentuée suivante et pointe le projet phonatoire qui est en cours à chaque instant* dans la production de la chaîne parlée (Murillo, 2002 : 302). Autrement dit, la logique rythmique et phonologique du français relève de l'intention, de l'anticipation, de la préparation du prochain temps fort que constitue la dernière syllabe du *mot phonique*.

Musique	Langue
Mélodie	Intonation
Rythme	Rythme
Mesure	Groupe rythmique
Note	Syllabe
Temps fort	Accent primaire, accent de groupe
Accent	Accent secondaire, d'insistance, expressif

2. Justification de la pertinence d'un modèle pédagogique basé sur l'anacrouse

À partir des caractéristiques fondamentales du rythme du français parlé, nous avons donc recoupé un certain nombre d'observations et de concepts, musicaux et linguistiques. Imaginons maintenant de pousser plus loin le raisonnement. Même si, bien évidemment, cette proposition ne saurait être exacte scientifiquement parlant, nous suggérons de développer le parallèle entre syllabe accentuée (nous ferons toujours référence ici à l'accentuation primaire, et pas à l'accent d'insistance) et temps fort, ou premier temps de la mesure. Nous avons observé que le fonctionnement naturel du français ne réside pas dans ce qui suit, mais dans ce qui précède (syllabes non accentuées du mot phonique, non séparables par une pause, qui préparent la syllabe finale « appuyée »). Ce phénomène d'anticipation du temps fort, premier (celui qui structure et donne sens), a été observé et défini en musique sous le terme d'anacrouse (ou levée): *note ou groupe de notes dépourvues d'accentuation, commençant une phrase musicale ou une composition, et précédant immédiatement le premier temps fort* (2001 : 24). Pour avoir une idée concrète de ce phénomène, on peut par exemple chanter le début de la *Marseillaise*, pour prendre un morceau connu de tous, et sentir qu'il commence sur une sorte d'élan avant le premier temps fort (situé lui sur /fā/).

Poursuivons notre parallèle : le terme de « phrase musicale » nous indique tout d'abord que nous avons ici affaire à une unité de sens du point de vue musical qui, transposée à notre domaine, peut être assimilée à une phrase. Les premières notes (syllabes) de cette phrase musicale sont inaccentuées, précédant l'arrivée d'une note mise en valeur en début de mesure (pour nous groupe rythmique), sur le temps fort (dernière syllabe du groupe rythmique).

Par ailleurs, l'anacrouse étant, on l'a vu, une préparation, une anticipation du premier temps fort du morceau, elle ne commencera pas, par définition, elle-même sur un temps fort mais sur un silence, autrement dit, pour le musicien (ou pour le

3. Observation d'un corpus (fables de La Fontaine mises en musique, slam, rap)

Pour illustrer et donner une autre perspective à nos propos, nous allons observer comment se « comporte » la langue lorsqu'elle est mise en musique. Pour ce faire, nous avons sélectionné des extraits de trois genres différents : une fable de La Fontaine (adaptée pour un chœur), un slam de Grand Corps Malade et un rap de Diam's. Bien évidemment, notre objectif n'est pas de prétendre établir une règle formelle de fonctionnement, puisque les exemples contradictoires sont légion, mais de mettre en exergue une tendance naturelle, qui vient à la fois confirmer nos analogies et nous servir de base pour une grille de lecture de la matière première que nous avons à notre disposition pour nos cours de langue, ainsi que pour la création d'activités.

La Cigale et la fourmi, Jean de La Fontaine

La célèbre *Cigale et la fourmi* de La Fontaine est structurée à partir d'heptasyllabes et de trisyllabes. Nous travaillerons à partir d'une version mise en musique pour être chantée par un chœur d'enfant.

La cigale et la fourmi

Marimba $\text{♩} = 80$

1 La ci- gale a- yant chan- té tout l'é-

2

3 té se trou- va fort dé pour vue quand la bri se fut ve

4

5 nue

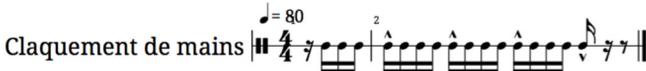
Nous retrouvons non seulement le phénomène d'anacrouse au début du morceau, pour introduire le premier vers (le premier temps fort correspond à /gal/, troisième note et troisième syllabe), mais aussi de nombreux silences situés en fin de groupes rythmiques. La syllabe de fin de groupe rythmique est donc mise en valeur à double titre : parce qu'elle est placée sur le temps fort de la musique, et parce qu'elle est comme « suspendue » par le silence qui la suit. À la fin de la première strophe, nous pouvons également observer une accélération finale, conséquence de l'allongement de la dernière syllabe du groupe rythmique précédent (« dépourvue »), qui

oblige à « doubler » les notes, dans ce cas, à passer de croches à des doubles croches afin d'arriver « au bon moment » à la fin de la mesure, sur le temps fort suivant. (équivalent de l'accélération du débit auquel nous faisons référence dans la première partie de cet article).

Le slam de Grand Corps Malade

Dans le cas de Grand Corps Malade, une observation du corpus nous permet de remarquer qu'il fonctionne sur un modèle rythmique - pour ne pas dire poétique - fixe, et qui varie légèrement et uniquement en fonction des nécessités en syllabes de chaque groupe rythmique : 3+4+4+4. Il peut être symbolisé musicalement de la sorte :

Modèle rythmique Le Grand Corps Malade



*À chaque époque on s'cherche un peu
Et on s'demande si on s'connait*

En général, on retrouve une « respiration », matérialisée par l'anacrouse, en début de cycle (les cycles correspondant à des phrases ou à des groupes de sens). À chaque temps correspond un groupe rythmique d'entre 3 et 4 syllabes, l'accent de groupe tombant inexorablement sur le temps fort. Même s'il existe une certaine variation dans le « flow » du slameur, on est étonnés de l'impression de régularité rythmique qui s'en dégage (qu'on l'apprécie ou non, par ailleurs).

Le rap de Diam's : *la Boulette*

*Y'a comme un goût de haine, quand je marche dans ma ville
Y'a comme un goût de gêne, quand je parle de ma vie
Y'a comme un goût d'aigreur, chez les jeunes de l'an deux mille
Y'a comme un goût d'erreur, quand j'vois le taux de suicide
Me demande pas ce qui les pousse à casser des vitrines
J'suis pas la mairie, j'suis qu'une artiste en devenir moi
J'suis qu'une boulette, me demande pas si j'ai le bac, j'ai que le rap, et je
l'embarque, ou je l'embrasse, je le mate car je l'embrasse
Y'a comme un goût d'atten-tat, comme un goût de Bertrand Can-tat, comme un
goût d'anthrax pendant l'entracte
Y'a comme un goût de foulek foulek chez les mômes
Comme un goût de boulette boulette sur les ondes*

Boulette, Diam's

♩ = 80

Hand Clap | 4/4

1 ja ko mœ gu də 'en kã zə maʁ fə dã ma 'vi:l ja ko mœ gu də

2 'zœn kã zə pa ʁlə də ma 'vi ja ko mœ gu de 'gʁœʁ fe le zœn də lã dœ 'mil ja ko mœ gu de

3 'bœʁ kã zɔvwa lə to də sɥi 'si dmœ də mã tpa sə ki le 'pu sa ka se de vi 'tʁin fɥi pa la me

4 'ʁi fɥi ky naʁ tis tã də 'vni mwa fɥi kyn bu 'le tmœ də mã 'tpa si zə lə 'ba gʁe kə lə 'ʁa pe zə lã

5 'baʁ ku zə lã 'bʁa sa zə lə 'mat kaʁ zə lã 'bʁas ja ko mœ gu də 'tã 'ta ko mœ gu də bœʁ tʁã

6 'kã 'ta ko mœ gu dã 'tʁagz pã dã lã 'tʁak ja ko mœ gu də 'fu le 'gfu le gfe le mo:m

7 ko mœ gu də 'bu led 'bu le tsy ʁle 'zɔ: (da) (lɔʁ)

♩ = 70

Pour Diam's, l'analyse est un peu plus complexe mais d'autant plus intéressante. Le début de la strophe fonctionne sur un modèle 6+7, prenant toujours comme base l'anacrouse en début de groupe de parole, ainsi que l'accent de groupe sur le temps fort de la mesure, mis en valeur par un accent d'intensité et par un allongement supérieur à celui de la parole « libre ». De plus, dans le deuxième groupe de 7 notes, le temps fort secondaire de la musique correspond presque systématiquement à une syllabe de fin de mot phonétique (*“marche”, “parle”, “jeunes”, “casser”...*).

Cependant, une fois ce principe mis en place en début de strophe, Diam's s'amuse à jouer rythmiquement autour de ce modèle. Tout d'abord, dans un deuxième temps, elle place un accent d'intensité sur chaque temps, donnant une impression d'accélération et de tension :

J'suis qu'une boulette, me demande pas si j'ai le bac, j'ai que le rap, et je l'embarque, ou je l'embrace, je le mate car je l'embrasse

Notons cependant qu'elle continue à faire correspondre systématiquement les accents primaires naturels de la langue avec la pulsation.

Dans la dernière partie, elle opère finalement un déplacement accentuel sur les mots “foulek” et “boulette”, plaçant l'intensité respectivement sur les syllabes “fou” et “bou”, en contre-temps. On peut y voir aussi bien la transcription musicale d'un accent d'insistance, emphatique, qu'un choix rythmique pour donner du relief à son rap (une interprétation n'excluant par l'autre). Il est également intéressant de relever le fait qu'elle choisit d'appliquer cet effet sur deux termes argotiques.

À travers ces trois exemples, nous avons voulu mettre en évidence le fait que le rythme de la langue parlée tend naturellement à se fondre dans la structure rythmique musicale, et qu'inversement, la structure musicale est fréquemment conçue, consciemment ou non, pour épouser les contours rythmiques naturels de la parole. Il apparaît comme essentiel, pour pouvoir manipuler la langue dans le domaine musical, d'une part de :

- s'entraîner à « lire » ce dialogue entre langue et musique au sein des morceaux que l'on sélectionne et « didactise » pour les apprenants, pour relever aussi bien les passages de « fusion » entre le rythme de la parole et celui de la musique que les moments où, au contraire, l'artiste prend des libertés et s'éloigne de cette correspondance ;
- maîtriser les « patrons rythmiques » fréquemment utilisés quand la parole est mise en musique.

Dans ce cadre, le modèle de l'anacrouse nous semble pertinent de par sa récurrence, et en raison de ses caractéristiques, qu'elle partage avec celles du rythme du français parlé. Modèle pertinent, mais aussi fécond, comme nous allons le constater dans notre dernière partie.

4. Utilisation du modèle à des fins pédagogiques

a. Utiliser la matière première musicale

Lorsque nous nous retrouvons face à une chanson, nous sommes bien souvent démunis pour l'exploiter musicalement avec nos élèves. Nous travaillons généralement la chanson (ainsi que le rap ou le slam) sous forme de compréhension orale, globale, détaillée, à travers des activités de texte à trous, par exemple. Lorsque nous considérons que nous sommes « venus à bout » de cette exploitation, nous proposons aux apprenants de chanter, et le tour est joué. Il faudrait cependant

ajouter des étapes à ce travail, si nous souhaitons réellement tirer profit de la matière première formidable que constitue la chanson : il s'agit notamment pour l'enseignant de comprendre la structure rythmique de la chanson et de la mettre en parallèle avec le fonctionnement musical qu'il pourrait attendre de ces mots, pour savoir sur quoi il va pouvoir s'appuyer, ou à quoi il va devoir prendre garde.

Prenons l'exemple d'un extrait de chanson de Luciole, « Quand t'es pas là » :

*C'est **fou** comme c'est **flou**, comme c'est **mm...** , quand t'es pas **là***

*Un **coup** qui me **cloue**, qui me **mm...** , quand t'es pas **là***

*Un **tout**, un grand **trou** qui me **tue** , quand t'es plus **là***

*C'est **fou** comme c'est **flou** je me **mue**, dans tes pas **las***

*C'est **fou** comme c'est **flou** comme c'est **mm...** quand t'es pas **là***

*Une **roue** qui tourne en **continue** quand t'es pas **là***

*Une **moue** sur mon visage **ému** quand t'es plus **là***

*C'est **fou** comme c'est **flou** je me **mue** dans tes pas ... **las***

La chanson commence, comme on s'y est déjà habitué, en anacrouse. Ce modèle sera globalement conservé tout au long de la chanson, sauf pour certains débuts de vers où la première syllabe est en quelques sorte « doublement anticipée » : elle tombe sur le troisième temps (au lieu du quatrième) de la mesure précédant celle qui contient le premier mot phonétique accentué de la phrase, et est suivi d'une courte respiration. Luciole rompt la monotonie et met ainsi en valeur la syllabe qui suit (« **C'est ... fou** »).

On remarque que les dernières syllabes de mots phonétiques tombent systématiquement sur des temps forts : premier temps de la mesure pour ceux qui « posent le thème » (« **c'est fou** », « un **coup** », « un **tout** ») ou concluent la phrase (« quand t'es pas **là** ») ou temps fort secondaire (3^e temps de la mesure) pour les autres (« **comme c'est flou** », « un grand **trou** », ...). Les dernières syllabes de la deuxième strophe sont une exception qui vient confirmer la règle : la parolière met en valeur son jeu de mot par un déplacement rythmique, en évitant de poser le « **las** » final sur un temps fort. Il est également intéressant de noter le pouvoir évocateur du « **mmm...** » (bien évidemment à une position stratégique, sur le principal temps fort de la mesure), qui prend la place d'un adjectif imaginaire.

Il nous semble important d'avoir établi ces quelques observations préliminaires avant de vouloir chanter avec les étudiants, pour pouvoir mettre en place des stratégies de découpage, de respiration, d'accentuation. Il faudra notamment travailler sur les groupes de souffle, sur la respiration initiale, sur la manière d'appuyer les syllabes de fin de groupe rythmique ou mot phonétique (plus dans la

durée et dans l'intention que dans l'intensité). Et ce ne serait que le début d'une exploitation complète car, si notre travail s'attache ici au rythme, il est évident qu'il y aurait également beaucoup à explorer à partir de la mélodie de la chanson et des sons sur lesquels joue Luciole, domaine dans lequel la méthode verbo-tonale nous serait d'une grande utilité. La structuration rythmique serait la base ferme sur laquelle nous pourrions travailler, affiner, corriger le segmental.

b. Créer des activités en rythme

Le rythme comme objectif et comme outil... Ce point de départ ouvre des perspectives multiples, dont nous voudrions offrir une courte exemplification.

Les présentations

Commençons par une activité utilisable avec des débutants complets. L'objectif en est de les sensibiliser à la logique rythmique fondamentale de la langue française : « accent » sur la dernière syllabe du groupe, régularité syllabique. Ce travail nous semble essentiel dans la mesure où nous considérons avec François Wioland que *l'appropriation de ces modèles rythmiques par l'apprenant est d'importance parce qu'ils lui permettent d'apprendre à rythmer "à la française" ce qu'il dit. Tout énoncé est rythmiquement structuré et il est important d'en prendre conscience car il n'est pas perçu spontanément comme tel.* (Pagel et al, 2002 : 75).

Pour toute la séquence, les participants sont debout, en ronde.

La première étape consiste à demander aux apprenants de prononcer leur prénom en rythme « à la française » (sur des doubles croches, en anacrouse : par exemple, *papapa*). Pour établir un tempo collectif, nous avons deux options : ou bien marcher sur place tous ensemble, en appuyant le pas du pied droit, ou bien choisir un morceau instrumental au tempo adapté à l'activité, avec un rythme marqué et de préférence plutôt entraînant. On peut d'ailleurs combiner les deux. Avant de commencer, l'enseignant donne l'exemple avec son propre prénom. Éventuellement, il peut même mettre en évidence comment se prononcerait en rythme son prénom dans la langue maternelle des participants (si elle est commune), puis prononcer ce même prénom « à la française ». Il s'aidera de gestes (cf IV.c) pour mettre en valeur la syllabe accentuée. Avant de demander à chacun de prononcer son propre prénom, l'animateur peut faire pratiquer les différents modèles rythmiques au groupe-classe par un jeu de « ping-pong » par exemple (« Je donne le modèle, vous répétez, en respectant le rythme ») : une syllabe (**pa**), deux syllabes (**papa**), trois syllabes (**papapa**), quatre syllabes (**papapapa**). On prendra

garde à ne pas trop intensifier la syllabe accentuée et à insister sur la régularité (« monotonie ») de chaque syllabe. On sera exigeant sur le placement rythmique de la dernière syllabe. Lorsqu'un étudiant accentue mal son prénom, la structure rythmique collective mise en place le mettra en évidence. Dans ce cas, on aide l'étudiant à se corriger : d'abord en lui donnant la possibilité de répéter, puis si nécessaire en prononçant son prénom ou en lui donnant le modèle sous forme de « papa » ; finalement si cela ne suffit pas, en invitant le groupe à reproduire le prénom collectivement, jusqu'à ce que le participant prenne confiance.

La deuxième étape consiste à passer du prénom à une petite phrase de présentation. On pourra donner quelques modèles⁴ :

Je m'appelle ... (3 syllabes + ...)

Moi, c'est... (2 syllabes +...)

Je suis ... (2 syllabes + ...)

J'suis ... = /ʃi/ (1 syllabe + ...)

J'm'appelle ... (2 syllabes + ...)

On remarque que même si les étudiants n'ont aucun niveau de français, on peut parfaitement introduire un amuissement (4^e et 5^e exemple) puisque la segmentation par syllabes/notes va nous permettre de le travailler sans devoir le théoriser ou l'expliquer, ou encore moins passer par l'écrit, évitant ainsi des difficultés provenant souvent de réticences psychologiques ou du rapport phonie/graphie. On peut par contre leur préciser qu'il est très normal pour les Français de parler de cette manière, ce qui est généralement très motivant pour les apprenants, qui valorisent toujours le fait de parler une langue la plus « authentique » possible. Il faudra prendre soin de travailler /ʒma/ comme une seule note, en utilisant éventuellement le découpage progressif. Le participant reste donc libre de choisir le modèle qu'il va utiliser, mais les règles du jeu sont claires : dernière syllabe sur le temps fort, régularité rythmique, la dernière syllabe est la seule qui doit être appuyée (sauf cas particuliers comme par exemple : « **Moi**, c'est Silvina », où /mɔ/ tombe sur un temps fort et peut être mis en valeur dans la prosodie).

On peut également ajouter « et toi ? » après une courte respiration (« toi » sur prochain temps fort), pour asseoir encore plus la logique rythmique, travailler la pause, et donner plus de piquant à l'activité : on invitera le participant à accompagner le /tɔ/ d'un geste et d'un regard pour indiquer la prochaine personne (celle à qui il pose la question), et ainsi de suite.

Modèle pour se présenter

Hand Clap $\text{♩} = 80$ $\frac{2}{4}$

3ma pel sil 'vi e 'tça

Le rap du vouvoiement

Le modèle rythmique proposé peut devenir le canevas à partir duquel l'enseignant (ou les étudiants) peuvent proposer des créations. N'oublions pas que paradoxalement, le meilleur allié de la créativité est la contrainte.

Le petit rap qui suit a été inventé autour de la thématique « tutoiement/vouvoiement », pour travailler diverses difficultés courantes avec des apprenants hispanophones et/ou catalanophones.

Tu m'as dit "tu"?

Tu t'es cru où?

Non mais t'as bu?

T'es dev'nu fou?

Tu fais pas ça!

Tu m'dis pas "tu"!

Chez nous c'est "vous"...

Un point c'est tout!

Si j'avais su qu' tu m'dirais "tu" je s'rais pas v'nu !

Les groupes font chacun 4 syllabes (4 doubles-croches), la dernière tombant sur le temps fort de la mesure. Ils sont précédés d'une respiration et suivis d'un silence prolongé (sauf les trois derniers groupes, qui s'enchaînent). La structure rythmique répétitive permet à la fois d'ancrer la parole dans le rythme naturel du français et de la segmenter de manière claire : elle constitue une sorte de « coussin » sur laquelle on assied chaque petite phrase⁵.

Chaque groupe rythmique a été conçu :

- Pour travailler des difficultés particulières de prononciation très répandues (voire systématiques) chez les hispanophones :
 - prononciation du /y/ (/tymadi'ty/), distinction entre /y/ et /u/ au sein d'un même mot phonétique (/tytekɣy'u/, /tedøvny'fu/)
 - voyelles nasales /œ̃pwěse'tu/)

- Il constitue une assise solide et familière sur laquelle on pourra travailler divers aspects, segmentaux et suprasegmentaux
- Il respecte les aspects fondamentaux du rythme naturel du français
- Il installe un cadre attrayant et motivant, qui nous permet de travailler à travers la répétition et la correction sans créer de lassitude

c. Le corps

Une dernière remarque s'impose : il serait inefficace voire absurde de vouloir travailler à partir du rythme sans l'investir corporellement. En effet, comme le remarque Simona Pollicino, bien que ce concept semble échapper à toute définition unanime et exhaustive, *le dénominateur commun des transformations de signification du terme "rythme" semble être le concept de "mouvement", à savoir un devenir dans l'espace selon un certain temps* (Pollicino, 2011 : 36).

Le corps de l'enseignant

Plutôt qu'un modèle, nous considérons que le corps de l'enseignant agit comme une « inspiration » auprès des étudiants. Comme dans tout acte pédagogique, l'échange ne peut avoir lieu sans que celui-ci ne manifeste un enthousiasme et une confiance préalables, qui s'expriment avant toute chose à travers le langage corporel et la kinésique en particulier. De plus, il faudra que chaque enseignant se construise un répertoire corporel qui accompagne et aide à appréhender ce « devenir dans l'espace » de la parole, afin de proposer des modèles efficaces, et d'éventuellement les modifier en fonction des réactions des participants pour les adapter à leurs besoins.

Le corps de l'apprenant

Dans l'apprentissage d'une langue à l'âge adulte, il faut acquérir les mécanismes d'une nouvelle organisation discursive corporelle, rythmique et mélodique. Par le rythme gestuel, l'apprenant va imprimer dans son corps la trace d'une organisation discursive et, en suivant la mélodie, il va ancrer et mémoriser des structures gestuelles - supports de formes parlées. (Lhote, Llorca, 2001 : 162).

Dans les activités proposées, nous prenons comme base constante l'appui sur le temps fort (que nous faisons coïncider avec la dernière syllabe du groupe rythmique) et la division en croches ou demi-croches (pour la régularité rythmique et la mise en valeur de la segmentation syllabique). Nous considérons que le meilleur accompagnement gestuel dans ce contexte consiste à « marcher » le rythme (sur place ou en déplacement, selon l'activité). En effet, il s'agit d'une activité

structurante, qui sollicite le corps dans son ensemble, mais qui ne demande pas de travail de coordination particulier. De nombreux musiciens jouent d'ailleurs de leur instrument en marquant le tempo du pied ou en dansant sur place. Réalisée en groupe, cette marche offre un cadre rythmique commun clair, qui met en évidence tout dérogation aux règles implicites instaurées (place du temps fort, régularité, etc.) et permet de la corriger immédiatement et efficacement sans explication verbale, si besoin avec le soutien du groupe. Elle contribue également à gommer les phénomènes de suraccentuation relevés par exemple par Lorraine Baqué : celle-ci observe chez les apprenants hispanophones que *si les étudiants ont bien acquis de manière générale l'oxytonie du français, ils continuent d'avoir un accent de mot plutôt qu'un accent de groupe, puisqu'ils accentuent la plupart des mots "sémantiquement pleins", que ceux-ci se trouvent en fin de MP ou non* (Baqué, 1995 : 181). Au-delà de l'acquisition de l'accentuation primaire, il s'agira donc parfois d'aider les apprenants à désaccentuer certains mots lexicaux au seul profit de l'accent du groupe rythmique, et la marche rythmée est en ce sens très efficace, puisqu'elle met en évidence la syllabe placée sur le temps, marqué par le pied. Tout autre syllabe qui serait accentuée en-dehors de ce cadre s'accompagnerait ou d'une « sortie » de rythme ou d'un geste supplémentaire de l'étudiant, selon le principe d'iconicité entre la macro motricité et la micro motricité déjà démontré par Julio Murillo, qui observe que *le rythme phonique et le rythme corporel sont parfaitement congruents* (Murillo, 2002 : 303).

De manière générale, nous ne retenons pas comme efficace l'option de taper le rythme dans les mains (même si elle pourra être utilisée dans des contextes particuliers, avec des objectifs précis) car d'une part, elle incite implicitement les étudiants à réaliser une accentuation d'intensité et d'autre part, le volume sonore produit aurait vite tendance à couvrir les productions.

Sauf cas particuliers (handicaps, blessures), demander aux étudiants de mettre en place ce tempo corporel collectif n'a jamais provoqué de réticence : ceux-ci semblent au contraire souvent enchantés de faire sauter les verrous que représente la position assise. Si l'enseignant complètera ce tempo par sa gestuelle, il évitera par contre d'imposer aux étudiants un investissement corporel trop important, et se contentera de suggérer des gestes facilitants, que les plus collaboratifs imiteront volontiers, motivant souvent les autres à faire de même.

Le modèle de l'anacrouse pour le travail phonétique, s'il ne prétend évidemment pas refléter la complexité du rythme du français standard, en constitue une sorte de caricature qui en facilite la perception, l'appréhension et l'imitation parce qu'il met en exergue ses principales caractéristiques (régularité, anticipation, accent de groupe vs accent de mot) et devient donc opératoire dans un contexte

pédagogique. Il met l'accent sur la langue comme matière sonore, musicale, évitant d'intellectualiser ou de mécaniser le travail sur la parole. Ce cheminement est par ailleurs inenvisageable sans une implication corporelle et un travail sur la proprioception, éléments qui forgent le processus individuel et collectif de structuration de la matière phonique. La parole est ici sensible, sensitive, organique, et l'apprenant est amené à l'*incorporer* pour se l'*approprier*.

Bibliographie

- Accent. 2001. In : Marc Vignal (dir.), *Dictionnaire de la musique* (p.3). Paris : Larousse.
- Anacrouse. 2001. In : Marc Vignal (dir.), *Dictionnaire de la musique* (p.24). Paris : Larousse.
- Aubin, S. 2010. « De la terminologie musicale pour la didactique du français langue étrangère : ouvertures et repérages ». *Anales de Filología francesa*, n°18, p. 17-28.
[En ligne] : <http://revistas.um.es/analesff/article/view/116781> [Consulté le 20 novembre 2016].
- Baqué, L. 1995. L'enseignement/apprentissage de la prononciation en classe de FLE : problématique de l'accentuation. In : Gauchola, R.; Mestreit, Cl., Tost, M.A. (eds.): *Enseignement/apprentissage du FLE. Repères et Applications*. Bellaterra (Espagne). p.176-188.
- Dufeu, B. 1986 « Rythme et expression ». *Le Français dans le Monde*, n° 205, p.62-70.
- Fulla, A.C. 2008. « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE ». *Synergies Espagne*, n°1, p.141-152. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/fulla.pdf> [Consulté le 20 novembre 2016].
- Guimbretière, E. 2001. « La prosodie : un passage obligé pour la compréhension orale ». In : *Oral, variabilité et apprentissages. Le Français dans le Monde, Recherches et applications*. Paris : Clé International.
- Intravaia, P. 2013. « Chapitre 4-2, Les étapes de la formation verbo-tonale : les outils du diagnostic ». In : *Formation en ligne des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. [En ligne] : <http://www.intravaia-verbotonale.com/> [Consulté le 20 novembre 2016].
- Lhote, E., Llorca, R. 2002. « Le geste, outil d'écoute », In : *Oral : variabilité et apprentissages. Le Français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : Clé International.
- Murillo, J. 2002. Des réalisations phoniques dans l'enseignement/apprentissage des langues. In : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement ».
- Pagel, D., Madeleni E., Wioland F. 2012. *Le rythme du français parlé*. Paris : Hachette FLE.
- Renard, R. 1979. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Mons : CIPA.
- Renard, R. (Éd.). 2002. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*, Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pollicino, S. 2011. « La notion de rythme entre poésie et musique ». *Synergies Espagne* n°4, p.35-41. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne4/pollicino.pdf> [Consulté le 20 novembre 2016].
- Wioland, F. 1991. *Prononcer les mots du français*. Coll F autoformation, Paris : Hachette.

Audios :

- Diam's. 2006. « La boulette », extrait de l'album *Dans ma bulle*, EMI.
- Grand Corps Malade. 2013. « Funambule », extrait de l'album *Funambule*, Believe Recording / Anouche Productions
- Luciole. 2012. « Quand t'es pas là », extrait de l'album *Et en attendant*, Auto-produit/Blonde Music/Believe Digital.

Crédits :

Site web <https://flat.io/> (création de partitions en ligne) : les partitions utilisées ont été conçues pour l'occasion par l'auteur de cet article et sont consultables et écoutables en ligne. [Consulté le 20 novembre 2016].

Notes

1. Sophie Aubin, dans son entreprise de proposer une terminologie musicale pour l'enseignement des langues, a relevé environ 200 termes communs aux domaines de la langue et de la musique, observant la *perméabilité des frontières (...) entre les disciplines linguistiques et musicales* (Aubin, 2010 : 27).

2. Il faudrait également prendre garde à ne pas confondre la notion de rythme avec celle de débit, ou vitesse d'élocution, qui est plus propre à chaque locuteur (et que l'on qualifiera plutôt de "rapide" ou de "lent"). Pour être exact, il faudrait ajouter que le débit varie également à l'intérieur même de la production du locuteur, qui tendra inconsciemment à produire des groupes rythmiques de durée égale, et pour ce faire, adaptera sa vitesse d'élocution à l'intérieur de chacun de ces groupes (en plus de recourir à des stratégies bien connues d'"économie" de syllabes telles que l'amuissement).

3. Les lecteurs non familiarisés avec la lecture musicale pourront écouter les partitions en ligne en se rendant sur le lien : https://flat.io/cecilia_debergh [Consulté le 20 novembre 2016].

4. On pourra aussi décider d'imposer un modèle rythmique de 4 syllabes et de demander aux participants d'adapter leur proposition à cette contrainte. Ce choix a pour avantage de travailler sur une structure rythmique fixe, qui devient très rapidement familière.

5. Nous ne nous attarderons pas ici en détail sur les tactiques de placement de chaque son au niveau segmental et suprasegmental, nous contentant de préciser que ce travail a été pensé pour les manipuler tout à tour dans des environnements facilitants (par exemple pour le /y/ : intonation montante, association avec une consonne tendue, son placé dans la syllabe accentuée) puis dans des environnements présentant plus de "défi" pour leur prononciation correcte (toujours pour le /y/ : « Non mais t'as bu? T'es dev'nu fou ? »).