

MIEUX PERCEVOIR POUR MIEUX PRONONCER. QUELLE PHONÉTIQUE CORRECTIVE POUR AIDER LES APPRENANTS ITALIENS À BIEN PARLER FRANÇAIS ?

Selon le principe de surdité phonologique, les spécificités phonétiques d'une langue étrangère sont spontanément interprétées sur la base des habitudes contractées en langue maternelle. Afin d'aider les apprenants italiens à mieux prononcer le français, et donc à mieux communiquer en français, il est fondamental de les aider à en *percevoir* les particularités phonétiques, c'est-à-dire phonologiques, rythmiques et intonatives. Au vu non seulement des principes qui guident l'acquisition-apprentissage des langues étrangères, mais aussi de la situation linguistique italienne marquée par la variété des accents régionaux, la méthode verbo-tonale de correction et d'intégration phonétique apparaît comme la plus adaptée pour améliorer la perception, la discrimination et donc l'intégration des caractéristiques phonétiques (Boureux, 2012c).

La présentation de la méthode, de ses principes généraux et des principales procédures de remédiations (plus amplement développées dans Boureux, 2016) servira de base pour présenter, dans une deuxième partie de l'article, les difficultés que rencontre la plupart des Italiens lors de l'apprentissage de l'oral du français. La dernière partie sera dédiée à la présentation d'activités propres à valoriser les caractéristiques phonologiques et prosodiques du français en classe de FLE auprès des apprenants italiens.

1. La méthode verbo-tonale de correction et d'intégration phonétique.

1.1. Principes de base

La méthode verbo-tonale de correction et d'intégration phonétique (MVT), développée à partir des recherches de Petar Guberina (1965), vise la mise en place d'une compétence phonologique réelle dès les débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle place l'erreur produite comme point de départ de la correction et exploite le rythme et l'intonation comme instruments privilégiés pour l'intégration du système de la langue d'arrivée, ici le français.

Les activités de répétition et les procédures mises au point par cette méthode se basent entre autres sur la complexité de la situation de communication orale (Intravaia, 2000, Cornaire & Germain, 1998, Bogaards, 1988) et sur l'individu en tant qu'être communicant, psychologique, cognitif et affectif (Gremmo & Holec, 1990, Billières, 2012, Intravaia, 2000, Boureux, 2012a). L'apprenant se voit projet  dans un univers linguistique inconnu ; il a besoin d'y être guidé pour en découvrir les spécificités, notamment à l'oral. C'est le rôle de l'enseignant qui prête alors son oreille avertie pour identifier les erreurs effectivement produites. Il les analyse et propose un modèle qui permet de mieux faire percevoir et identifier les caractéristiques qui étaient sous-estimées en raison de la surdité phonologique de l'apprenant (Renard, 1979). C'est par cette répétition guidée d'énoncés contenant les traits phonétiques optimaux aptes à contraster les erreurs produites que les apprenants parviennent alors progressivement à reproduire les caractéristiques de la langue et, par approximations successives et à coup d'essais-erreurs, à les intégrer dans leur communication orale (voir sitographie).

La correction phonétique est une pratique et, en tant que telle, elle demande à l'enseignant de faire preuve d'empathie et d'une certaine objectivité perceptive pour comprendre quelles erreurs corriger, comment et dans quelles circonstances les corriger et quand il est préférable de ne rien faire. Ce discernement perceptif de l'enseignant est un des points forts de la MVT qui, en partant de l'erreur effectivement produite, permet d'éviter de reproduire les maladroites les plus communes induites par un recours non raisonné à la phonétique, comme, par exemple :

- la création de nouvelles erreurs en pensant effectuer une correction ;
- le recours à des exercices de correction inopportuns pour un certain public, ce qui tend à développer une nouvelle typologie d'erreurs ;
- une correction acharnée qui amène les apprenants à pratiquer une hypercorrection systématique qui les éloigne des phonèmes communs à l'italien et au français et les induit à confondre les

phonèmes maternels avec les phonèmes spécifiques étrangers.

L'apprentissage de la prononciation est plus efficace s'il est proposé dans un contexte d'enseignement proche de la communication orale, authentique.

L'enseignant peut ainsi choisir de corriger la prononciation de façon ponctuelle, en produisant le modèle optimal à répéter, tout comme le font naturellement les adultes qui enseignent à parler aux enfants. Une telle proposition s'intègre parfaitement au contexte d'apprentissage de l'oral en classe de langue ; elle permet d'améliorer la prononciation de manière plus spontanée, dans un cadre plus écologique.

Dans le dialogue qui se noue autour du jeu de répétitions entre enseignant et apprenant, il est important que le modèle initial dans le cadre duquel ont été produites les erreurs soit progressivement reproposé afin que l'apprenant consolide l'intégration des nouveaux traits spécifiques dans le contexte d'origine, non optimal.

Il peut aussi décider de dédier des moments de son cours à des ateliers de phonétique. Il proposera alors des interactions ludiques aptes à favoriser le processus de perception-identification-intégration des traits phonétiques spécifiques, par exemple par la mise en scène de dialogues, l'étude de poésies ou de chansons ou bien des jeux de slam.

L'enseignant qui se sent peu à l'aise en phonétique peut lui aussi améliorer la prononciation de ses apprenants en centrant ses activités sur le rythme et la gestualité (v.3.1) qui ont un effet indéniable sur la perception de la phonologie.

1.2. Quelques procédures de correction et d'intégration phonétique

Les principes de la MVT favorisent la correction des phonèmes erronés dans le contexte de l'acte de parole, dans sa globalité et sa spécificité. Ce contexte se place à différents niveaux, parmi lesquels, en particulier, les niveaux verbal, paraverbal et non verbal (Billières, 1989, Intravaia, 2000). Les interactions existantes entre les microsystèmes mis en jeu dans la communication montrent qu'il est possible de recourir à plusieurs types de procédures pour parvenir à cette valorisation des traits phonétiques sous-estimés par les apprenants.

Si le niveau verbal est souvent le seul pris en compte dans les méthodes traditionnelles de correction phonétique, c'est parce qu'il s'agit de l'aspect le plus visible, audible, le plus proche de l'acte de parole. Toutefois, le verbal n'a de raison d'exister que parce qu'il est soutenu par une structure prosodique, paraverbale, qui lui donne un rythme et un contour intonatif. À son tour, ce niveau paraverbal est intrinsèquement lié à la tension musculaire qui sous-tend la gestualité et la corporéité du niveau non verbal. Ainsi, la correction de ce qui est produit verbalement est plus efficace si elle exploite les caractéristiques des autres niveaux et les atouts des interactions entre ces niveaux (fig.1).

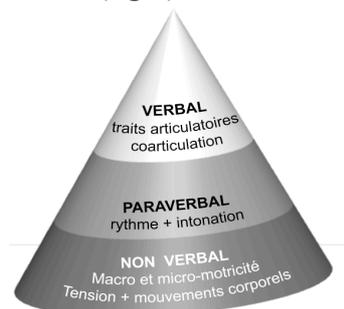


Figure 1 : la place du verbal basé sur les niveaux paraverbal et non verbal.

1.2.1. Le niveau verbal

Les caractéristiques articulatoires et acoustico-perceptives des phonèmes utiles à la communication en langue cible sont exploitées pour comprendre l'entité des erreurs produites autant sur l'axe de la clarté que sur celui de la tension (fig.2). Cela permet d'analyser les caractéristiques erronées et d'évaluer le type de remédiation à proposer.

Les erreurs dues à une évaluation erronée sur l'axe de la clarté touchent surtout les phonèmes vocaliques /y, ø, œ/ et /ə/. Deux procédés faisant appel au verbal favorisent la modulation de la qualité de la perception : la prononciation nuancée et les entourages facilitants.

- La prononciation nuancée permet de compenser les erreurs produites en valorisant dans le modèle les caractéristiques sous-estimées. Si donc l'erreur de l'apprenant consiste à produire un /y/ trop sombre car influencé par la zone de dispersion de /u/, l'enseignant peut lui faire percevoir un modèle dont le /y/ sera exagérément éclairci, placé dans une zone plus proche de celle du /i/. Au contraire, si son /ø/ est produit trop clair, dans une zone où il tendrait à être interprété /e/, l'enseignant lui proposera un modèle dans lequel /ø/ sera produit plus sombre, plus proche du /o/.
- Les entourages facilitants se basent sur les propriétés de la coarticulation ; ils exploitent les caractéristiques des phonèmes en contact. Ainsi, comme les phonèmes vocaliques sont influencés par la qualité de la consonne précédente, un /y/ perçu trop sombre (tendant vers /u/) aura alors tout intérêt à être précédé d'un phonème consonantique "éclaircissant" comme /t, s/ et /z/. Au contraire, pour assombrir un /ø/ tendant à /e/, le phonème consonantique précédent le plus approprié pourra être /b, m/ ou /r/.

S'il est possible de parvenir à améliorer la perception en recourant à ces procédés, utilisés seuls ou ensemble, il est toutefois reconnu que les procédés paraverbaux, plus simples à employer, sont parfois suffisants pour obtenir le résultat escompté.

1.2.2. Le niveau paraverbal

Le niveau paraverbal est caractérisé par des éléments constitutifs de la prosodie, c'est-à-dire par le rythme de la parole et l'intonation.

- La scansion syllabique met en valeur la syllabation ouverte et fait ainsi prendre conscience, et automatiser, la régularité rythmique de la langue française. Elle est donc souvent utilisée pour valoriser la perception des phonèmes vocaliques. De plus, en présentant l'énoncé grâce à un découpage progressif, chaque syllabe, placée à tour de rôle en position finale d'énoncé comme dans l'exemple suivant, se retrouve sous l'accent qui est d'autant plus intéressant qu'il se caractérise en français par un allongement de la durée, et non par une variation d'intensité ou de hauteur comme dans d'autres langues. L'augmentation progressive de la longueur de l'énoncé permet en outre de nourrir l'empan mnésique et d'améliorer la rétention de l'information.

tu

tu veux

tu veux un

tu veux un peu

tu veux un peu d'eau ?

- Le niveau prosodique permet aussi de valoriser les modulations intonatives qui caractérisent les intentions communicatives. La production de l'énoncé remplacé par des logatomes (comme *dadada* ou *lalala*) a l'avantage d'interférer sur le contenu du message et donc de mieux faire percevoir la musicalité des énoncés, notamment grâce à la syllabation régressive par laquelle la fin de la courbe intonative est répétée jusqu'à ce que l'énoncé entier soit recomposé, comme dans le cas suivant :

il veut vraiment cette voiture ?

ture ?

voiture ?

cette voiture ?

ment cette voiture ?

vraiment cette voiture ?

veut vraiment cette voiture ?

il veut vraiment cette voiture ?

La modulation intonative peut aussi être exploitée pour influencer la perception de la clarté des phonèmes vocaliques. Il est donc recommandé de placer les phonèmes perçus trop sombres (comme le /y/ perçu /u/) en sommet intonatif. Au contraire, le bas de courbe est à exploiter pour les phonèmes perçus comme trop clairs afin de les assombrir, comme lorsque /ø/ est confondu avec /e/.

1.2.3. Le niveau non verbal

La parole étant mouvement, le niveau non verbal soutient et supporte les niveaux verbal et paraverbal. Ainsi toute action sur ce niveau a un effet sur les autres ; tout geste effectué lors de la production orale a un effet sur la phonologie. De fait, un manque de tension dans la posture ou

l'attitude de l'apprenant tend à générer une hypoarticulation qui peut nuire à la production de certains phonèmes ou énoncés et vice versa pour une posture trop tendue qui interfère sur certaines productions.

- Le geste est exploité comme un atout majeur autant pour la scansion rythmique que pour la visualisation des courbes intonatives dans l'espace, non seulement pour donner du rythme mais aussi pour relâcher la tension lors de la production de phonèmes plus détendus, comme le "r" (/ʀ/) français.

- Au niveau corporel, l'ajout de la tension favorise la netteté de l'articulation. Cet ajout peut être garanti en se redressant, en serrant les poings et en produisant des mouvements énergiques. Pour relâcher la tension phonatoire, il est possible au contraire de relaxer tout le corps, en voûtant le dos et en assouplissant le mouvement des mains.

Les principales remédiations proposées aux niveaux verbal, paraverbal et non verbal sont ponctuellement explicitées, contextualisées et illustrées dans la partie suivante, avec la présentation des principales erreurs commises par les Italiens.

2. Les principales erreurs des apprenants italiens

La modification du système de la langue étrangère est due avant tout à la fossilisation du système maternel qui filtre et influence donc la perception (Polivanov, 1931, Troubetzkoy, 1939, Segui, 1993, Dupoux & Peperkamp, 2002, Peperkamp & Dupoux, 2002). Or, si la similarité entre l'italien et le français semble être un avantage pour l'intercompréhension, elle représente un danger pour le processus de perception-discrimination-production des caractéristiques phonologiques et rythmico-intonatives étrangères (Galazzi & Guimbretière, 2000, Boureux, 2005).

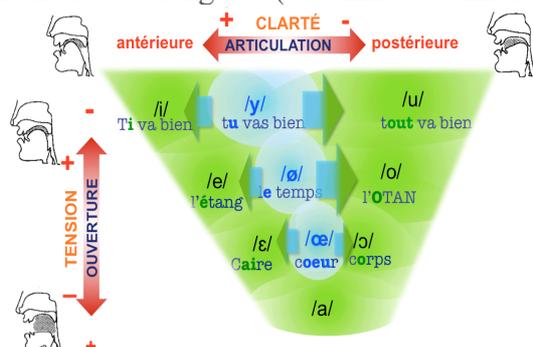


Figure 2 : représentation du triangle vocalique sur l'axe de l'articulation (clair-sombre) et de l'ouverture (tendue - relâchée), avec la représentation centrale des phonèmes antérieurs bilabiaux typiques du français.

2.1. La Phonologie

2.1.1. Les phonèmes vocaliques

Les erreurs qui relèvent de la phonologie touchent majoritairement les phonèmes vocaliques qui, absents du système linguistique italien, sont interprétés comme appartenant aux zones de dispersion des phonèmes italiens voisins (fig.2).

- Les phonèmes oraux antérieurs bilabiaux /y, ø, œ/ et certains phonèmes vocaliques nasaux font parfois l'objet de confusions situées sur l'axe clair-sombre, comme pour les paires minimales : dessus/ dessous/ des sous ; je peux/ je paie/ j'ai peu ; tu me veux/ tous mes vœux ; on/ en ; blond/ blanc...

L'interprétation de ces phonèmes, déviés sur l'axe plus ou moins antérieur de l'articulation, est imputable, au niveau perceptif, à une surestimation/sous-estimation de la clarté des phonèmes.

==> Remédiations possibles :

La perception-reproduction peut être améliorée en proposant un modèle qui valorise les traits sous-estimés, en recourant à la prononciation nuancée, à la coarticulation et à la modification de l'intonation corroborée par la gestualité (tableau 1).

Dans le cas le plus commun où /y/ est perçu, et donc répété et produit trop sombre, dans la zone de dispersion de /u/, les remédiations prévoient une modification du modèle à proposer qui en valorise la clarté, en commençant par les procédures paraverbales et non verbales.

Au niveau intonatif, il s'agit de placer le phonème en sommet intonatif, dans les fréquences les plus claires. Si le phonème est placé en fin d'énoncé, il est possible de recourir à une intonation

montante pareille à celle que l'on emploie dans les questions non introduites par un pronom interrogatif. Un geste montant de la main consolide alors visuellement cette variation vers une plus grande clarté.

En raison des principes de la coarticulation, il peut aussi être utile de proposer un modèle où le phonème critique est placé dans un entourage consonantique facilitant, donc précédé de /t, s/ ou /z/.

Ainsi, l'énoncé « il a bu » qui serait produit [ilabu] pourrait être ponctuellement répété par l'enseignant dans le cadre d'une question montante au sein d'un énoncé exploitant les consonnes éclaircissantes, comme « il a su ? ».

Le procédé de la prononciation nuancée permet d'éclaircir la production de /y/ en décalant sa production dans la partie la plus claire de la zone de dispersion, autrement dit vers le /i/, en veillant toutefois à ne pas tomber dans la zone de dispersion du /i/ qui amènerait l'apprenant à produire un énoncé proche de [ilabi].

Le schéma inverse sera proposé dans le cas où le phonème est perçu comme trop clair et doit donc être assombri. Le tableau 1 synthétise les procédures à suivre dans les deux cas.

Pour ÉCLAIRCIR les phonèmes perçus et reproduits trop sombres : /y/ > /u/ ; /œ/ > /O/ ; /ã/ > /ẽ/	Pour ASSOMBRIR les phonèmes perçus et reproduits trop clairs : /y/ > /i/ ; /œ/ > /E/ ; /õ/ > /ũ/
intonation	
placer le phonème en sommet intonatif (fin de question montante) ;	placer le phonème en creux intonatif (fin de question descendante) ;
gestes	
accompagner la production d'un geste montant de la main	accompagner la production d'un geste descendant de la main
entourages facilitants	
faire précéder le phonème d'une consonne claire qui renforce les fréquences claires : /s, t, z/	faire précéder le phonème d'une consonne sombre qui renforce les fréquences sombre : /b, m, r/
prononciation nuancée	
nuancer le /y/ en l'éclaircissant vers le /i/ le /œ/ vers le /E/ ; /ã/ > /ẽ/	nuancer le /y/ en l'assombrissant vers le /u/ le /œ/ vers le /O/

Tableau 1- Synthèse des procédures adaptées en fonction du type d'erreur produit sur l'axe clair-sombre.

- Les erreurs sur les phonèmes nasaux peuvent être considérées comme phonologiques si elles concernent la simple dénasalisation, comme par exemple lorsqu'"un arbre" /œnarbr/, parfois aussi prononcé /ẽnarbr/, est produit dénasalisé avec le phonème oral correspondant : /œnarbr/ ou /unarbr/.

==> Les nasales partagent des traits articulatoires et perceptifs communs aux phonèmes oraux qui leur sont proches. Le recours à un résonateur supplémentaire, la cavité nasale, implique qu'elles sont plus sombres. La nasalisation est donc mieux perçue et produite lorsqu'elle est placée en bas de courbe intonative, dans les fréquences sombres qui enveloppent la production. Elle est visuellement et corporellement amplifiée par un geste englobant des bras effectué vers le bas.

2.1.2 Les phonèmes consonantiques

Contrairement aux phonèmes vocaliques, les erreurs sur les phonèmes consonantiques sont souvent imputables à une mauvaise évaluation de la tension phonologique (tableau 2). L'absence du phonème consonantique /z/ en italien est parfois compensée par la production, plus tendue, de l'affriquée correspondante /dʒ/ ou, moins tendue, de la semi-consonne /j/, ce qui amène à prononcer "jour" trop tendu : [dʒur], ou pas assez : [jur].

==> Dans le cas d'un excès de tension, il est possible de réduire la tension phonatoire par une hypo-articulation en l'accompagnant d'une relaxation corporelle globale. Au contraire, le manque de tension de [jur] peut être compensé par plus de tension phonatoire en recourant à la production d'un /z/ légèrement plus sourd, proche de /ʒ/. Cette tension est favorisée par une plus forte tension

gestuelle, par exemple en fermant le poing, et corporelle, comme en redressant le buste de manière dynamique.

		Clair		CLARTÉ		Sombre	
		Antérieure		ARTICULATION		Postérieure	
Mode d'articulation		Lieu d'articulation					
Occlusive		Bi-labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Dorso-palatale	Dorso-vélaire	Dorso-uvulaire
Sourde	Orale	p	t	tʃ	k		
	Nasale						
Sonore	Orale	b	d	dʒ	g		
	Nasale	m	n	ɲ			
Constrictive							
Sourde	Orale		f	s	ʃ		
	Nasale						
Sonore	Orale		v	z	ʒ		
	Liquide			l			ʁ

tableau 2 : représentation des phonèmes consonantiques sur l'axe de l'articulation (clair-sombre) et de l'ouverture (tendue - relâchée).

2.2. La prosodie

Si la perception erronée du timbre des phonèmes vocaliques peut être améliorée en valorisant leurs traits acoustiques par des variations intonatives ou des jeux rythmiques, la plupart des erreurs concernant les phonèmes vocaliques sont toutefois imputables à une mauvaise appréhension du rythme. C'est le cas lors de l'apparition de diphtongues, ou de la production des schwas (e caducs, /ə/), des nasales et des liaisons. Ces erreurs sont aggravées par l'étroit rapport grapho-phonologique qui caractérise l'italien et se transfère dans les habitudes de lecture en langue étrangère, notamment en français. Puisque cette catégorie d'erreurs relève moins de la phonologie que de la prosodie, elle nécessite une correction essentiellement basée sur des variations rythmiques et intonatives.

2.2.1. Les diphtongues

• Les combinaisons de lettres qui composent des phonèmes uniques en français (comme "eau" : /o/) sont les premières victimes de la proximité morpho-syntaxique et lexicale des deux langues et de l'habitude grapho-phonémique des Italiens de prononcer toutes les lettres écrites.

Ainsi, les groupes vocaliques sont produits singulièrement, ce qui provoque une diphtongue, comme pour le terme transparent "Europe" /øʁɔp/ qui est souvent lu et produit [eukɔpe] ou [iurop] suivant la prononciation anglaise. Le lexème se compose alors de 4 syllabes en italien là où il n'en compte que 2 en français.

==> Un travail basé sur la scansion syllabique permet très facilement de corriger l'erreur grâce à l'ajout de la tension qui touche alors chacune des syllabes. Cette proposition est d'autant plus efficace qu'elle est accompagnée de mouvements énergiques de la main pour marquer la scansion syllabique.

• Indépendamment du rapport grapho-phonémique, un autre type de diphtongue peut s'observer chez certains apprenants italiens qui comprennent que /y/ est une entité intermédiaire mais distincte située entre /i/ et /u/. Dans la tentative de produire un son placé entre les deux phonèmes, ils produisent une diphtongue qui part d'une zone articulaire antérieure pour arriver vers l'extrême postérieur. Si elle n'est pas rapidement corrigée, cette forme de compromis articulaire se fossilise dans les habitudes des locuteurs qu'il est alors courant d'entendre produire "tu" [tju]. Une telle diphtongue indépendante de toute influence grapho-phonologique se caractérise d'une part par un manque de tension et, d'autre part, par un allongement excessif de la durée.

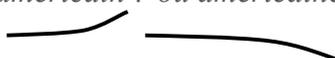
==> Il est possible de contraster cette erreur proposant un schéma rythmique qui abrège la longueur du phonème tout en augmentant la tension phonatoire. L'abréviation de la syllabe peut être optimisée par l'ajout temporaire d'une consonne tendue et brève, /k/ par exemple, qui ferme la syllabe en y ajoutant la tension nécessaire, comme dans le cas de énoncé "tu connais Paul ?" où "tu" profite de la tension phonatoire du début de l'énoncé, de la présence de /k/ dans la syllabe suivante et est abrégé par sa position non accentuée. Le phonème ainsi produit, s'il varie encore sur l'axe clair-sombre, sera alors corrigé selon les procédures décrites pour la variation de la clarté phonologique (tableau 1).

2.2.2. Les ajouts consonantiques en fin de syllabe

- Lorsque l'erreur concerne la production d'une consonne nasale supplémentaire à la fin de la voyelle nasale, elle génère une modification du rythme. Ainsi, qu'il soit entendu ou lu, le mot "intention" [ɛ̃tãsjõ] rappellera à l'apprenant italien le terme "intenzione" [intensjone] où le phonème consonantique [n] est produit trois fois. Il aura donc tendance à le faire entendre en français, en oral spontané tout comme en lecture. Cette consonne nasale génère dans de nombreux cas une modification du genre : italien vs. italienne, américain vs. américaine... Au niveau phonétique, la fermeture de la syllabe provoque un allongement de la durée des syllabes, et donc une baisse de la tension.

==> L'erreur peut être évitée en recourant à une intonation montante renforcée par l'ajout de la tension corporelle et phonatoire. Il est aussi possible de faire prendre conscience de la différence de prononciation entre féminin et masculin. L'insistance sur la forme masculine sera effectuée par la fermeture du phonème en syllabe ouverte qui sera placée en fin d'énoncé et en haut de courbe intonative. La syllabe ainsi placée sera artificiellement abrégée pour bloquer la production de la consonne nasale inopportune. La tension sera aussi rendue aux niveaux visuel et corporel par la fermeture du poing et un redressement du buste. Par contraste, l'énoncé féminin est proposé en fin de courbe intonative descendante, lorsque la fin de la tension phonatoire peut être visualisée par un geste de la main qui se détend dans un mouvement descendant associé à un relâchement corporel global apte à valoriser le phonème ouvert en syllabe fermée.

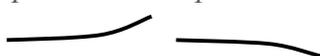
italien ? ou italienne ?
américain ? ou américaine ?



- Le problème de la prononciation des phonèmes consonantiques placés en finale ne se limite pas seulement aux nasales mais il touche toutes les consonnes, comme dans "ouvert, blanc, cent". Le problème n'est alors pas imputable à la dissociation d'un phonème vocalique nasal, mais à la distribution syllabique. Il n'est pas toujours possible d'expliquer quand leur prononciation est obligatoire ou interdite. Il est toutefois toujours possible d'effectuer une remédiation par la répétition, par la scansion syllabique, notamment pour faire comprendre la différence entre les cas où une finale est prononcée à cause de la liaison ou de contextes particuliers et ceux dans lesquels elle doit être évitée. C'est aussi le cas des finales à produire au féminin et à taire au masculin.

==> Pour éviter de douter de la finale choisie par un apprenant, il peut être utile de recourir à une question apte à accentuer le contraste entre masculin et féminin. Dans une première partie de la question, il s'agit de valoriser la syllabe ouverte caractéristique du masculin en haut de courbe intonative, lorsque la tension est maximale et permet de bien faire percevoir l'absence de consonne finale. La seconde partie de la question concerne la forme féminine dont la syllabe fermée peut être allongée en position finale, en bas de courbe intonative, et visualisée par un relâchement de la tension phonatoire doublé d'un relâchement corporel global.

français ? ou française ?
chinois ? ou chinoise ?
polonais ? ou polonaise ?



2.2.3. Les liaisons et enchaînement vocaliques

- Comme en français, la structure syllabique italienne est caractérisée par une plus grande présence de syllabes ouvertes (CV). Toutefois, en français, les consonnes finales sont souvent impliquées dans le processus de liaison lorsque l'item suivant débute par un phonème vocalique. La syllabe orthographique ne reflète alors en rien la syllabe phonologique :

Elles ont un ami : [ɛl - zõ - tã - na - mi]

Il est ici par hasard : [i - le - ti - si - pa - ra - zaʁ]

Le fait que certaines consonnes finales ne soient prononcées que lors du processus de liaison (comme pour *elles, ont, un, est*) renforce l'importance d'enseigner à s'entraîner à percevoir, et non à lire.

- Contrairement à l'italien où "e" est produit comme le phonème /e/, le "e" français, transcrit /ə/, est

souvent muet, caduc, et peut ne pas être prononcé. Lorsqu'il est placé en finale, celui qu'on appelle aussi "schwa" induit la prononciation de la consonne finale qui lui sert de support. Ainsi la voyelle initiale du mot suivant devient le noyau d'une syllabe nouvelle qui s'appuie sur la dernière consonne prononcée du mot précédent : *Elle est ici* se prononce donc [ɛ-le-ti-si] et non, comme tendent souvent à le prononcer les apprenants : [ɛl-ɛt-i-si]

Elle est belle et élégante : [ɛ- le- be- le- e- le- gãt]

Il est avec un ami : [i -le- ta- ve- kã -na -mi]

==> Les modèles à proposer pour valoriser les caractéristiques de la structure syllabique du français exploitent la scansion syllabique qui est présentée en 1.2.2. et peut être entraînée selon les propositions reportées en 3.1.

2.2.4. Le cas du "r"

La différence entre le /r/ italien et le /ʀ/ français est parfaitement identifiée par les locuteurs des deux origines linguistiques ; elle n'est pas imputable au principe de surdité phonologique, mais à une caractéristique articulatoire. Elle n'appartient pas non plus à la catégorie des erreurs phonologiques qui pourraient générer des ambiguïtés sémantiques. Cependant, certains apprenants italiens ressentent le besoin de parvenir à produire le /ʀ/ pour plus d'authenticité. En considérant la typologie des deux "r", il est possible de recourir aux niveaux paraverbal et non verbal pour en améliorer la production au niveau verbal. Les deux "r" varient pour leur zone d'articulation comme pour leur tension: /r/ est un phonème apical tendu, tandis que /ʀ/ est plus postérieur et très relâché.

==> L'articulation de /ʀ/ est facilitée en fin d'énoncé, lorsque la tension phonatoire est expulsée au maximum. L'entourage facilitant doit être choisi de manière à le faire précéder d'un phonème vocalique ouvert (relâché), comme /a/, ou postérieur, plus proche de la zone d'articulation, comme /u/. Dans un tout premier temps, le /ʀ/ sera mieux produit en fin absolue d'énoncé, dans une position extrêmement relâchée. Les Italiens parviennent ainsi très facilement à produire /ʀ/ dans un énoncé tel que :

Ah..... je vais à la gare !

Ah..... bonjour !

La production de l'énoncé doit montrer une chute de la tension, un affaissement général du corps, une absence totale de tonicité. En simulant un état proche du soulagement ou de la dépression, le "ah" initial a pour objectif d'expulser la plupart de l'air et donc d'éliminer toute tension phonatoire,. Lorsque la production génère le phonème, même faiblement, il est utile de faire comprendre par une expression gestuelle que le lieu d'articulation a été trouvé. Lorsque la répétition du /ʀ/ est plus sûre, le modèle proposé peut être transformé dans le sens de l'ajout d'un phonème vocalique identique au précédent, puis progressivement de la tension aux niveaux intonatif (intonation montante), corporel et phonologique, avec un entourage plus tendu.

3. Les activités phonétiques

Parmi les activités d'intégration phonétique proposées ci-après, celles sur le rythme permettent de faire percevoir et acquérir les spécificités structurelles de la langue, ce qui favorise de fait la mise en place des phonèmes au niveau verbal. Les activités qui visent plus directement l'acquisition des phonèmes n'en exploitent pas moins les interactions avec les spécificités paraverbales et non verbales.

3.1. Le rythme et l'intonation

Le rythme et l'intonation ont pour caractéristiques, à la fois d'avoir été acquis avant la phonologie et de servir de support et de structure aux phonèmes. Le recours à des activités basées sur le rythme et l'intonation du langage et de la musique s'avère donc très efficace pour favoriser la perception des éléments phonologiques (Boureux, 2012b), d'autant plus que les systèmes rythmiques du français et de l'italien se distinguent par leur fonction, leur position et leur nature (Bertinetto, 1981). Dans un premier temps de l'apprentissage, le fait de faire répéter des énoncés en les faisant scander permet de métaboliser la régularité rythmique du français. L'entraînement à la répétition d'énoncés en les scandant sert également à bien faire percevoir la spécificité de la syllabation phonétique par rapport à la syllabation orthographique.

Il est possible de faire répéter par exemple des énoncés valorisant les élisions, les liaisons, les

enchaînements vocaliques et consonantiques. La répétition prévoit que les apprenants exercent leur écoute sans avoir la transcription du texte à disposition. Il est en effet primordial de stimuler la perception auditive et de faire comprendre qu'il s'agit de l'élément de base de la compréhension personnelle, comme de celle de l'interlocuteur autochtone.

<i>Elle a un ami ;</i>	[ε la æ na mi
<i>il est ici.</i>	i le ti si
<i>Oui, l'ami de Paul est ici</i>	wi la mid po le ti si
<i>parce qu'il est italien.</i>	paʁs ki le ti ta ljɛ̃]

tableau 3 : exemple d'énoncés à faire scander pour travailler la scansion syllabique

Pour faire percevoir la régularité rythmique, plusieurs moyens sont utiles, entre autres :

- la scansion syllabique associée à un mouvement répété de la tranche de la main. La syllabe finale est produite en faisant un mouvement horizontal de la main à plat, ce qui permet de visualiser le caractère de durée de l'accent final ;
- la marche ou le découpage avec décompte sur les doigts ;
- le fait de frapper dans les mains peut aussi s'avérer un bon outil pour ressentir la scansion. Néanmoins, le bruit produit par ce système peut interférer sur la perception des sons de parole, c'est pourquoi il lui est parfois préféré un décompte digital ou une frappe des doigts, moins bruyants.

Après avoir travaillé seulement à l'oral, la transcription orthographique est enfin proposée. Les apprenants sont alors invités à marquer les liaisons entre les mots et à découper le texte de manière à obtenir les syllabes phonétiques des énoncés. Il est aussi possible de prolonger l'activité en proposant d'identifier les syllabes sur lesquelles tombe l'accent (la dernière syllabe de l'énoncé), en faisant déduire que l'accent français est principalement caractérisé par un allongement de la durée (pas d'intensité ni de hauteur).

Les enseignants peuvent aussi proposer aux apprenants une activité qui consiste à interagir en scandant les énoncés des dialogues, puis leurs propres productions. Il s'agit de les inviter à frapper dans le creux d'une main avec les doigts de l'autre main à un tempo un peu inférieur à celui du parler et de manière régulière puis à s'exprimer sur leur journée ou tout autre sujet en s'entraînant à produire une syllabe (phonétique) par battement.

3.2 Les phonèmes antérieurs bilabiaux

• La meilleure discrimination de /y/ peut passer par un travail sur des dialogues, comme les dialogues 1 et 2 (tableau 4) écrits pour faciliter la discrimination de /y/ par jeux de contrastes avec /u/. Tous deux sont placés dans des contextes intonatifs optimaux (haut de courbe intonative pour /y/ et bas de courbe intonative pour /u/).

Le micro-dialogue 3 met en jeu les phonèmes /i/ et /y/ dans un environnement facilitant. Les /y/ y sont tous précédés de phonèmes consonantiques favorisant la perception de la clarté du phonème vocalique : /s, t, z/. Ici, aucun /u/ n'est introduit pour rester dans un environnement éclaircissant.

dialogue 1	dialogue 2	dialogue 3
- C'est une puce ? ou un pouce ?	- C'est dur ? ou mou ?	- Le tulle ? il est dessus !
-- / -- \	-- / -- \	- Tu es sûre ?
- C'est une puce sur le pouce !	- C'est une boule de tulle ?	- J'en suis sûre !
-- / -- \	----- /	- dessus ?
- Elle est dessus ? ou dessous ?	- Oui, c'est du tulle !... en boule !	- dessus ! sur le tissu... la tunique !
-- / -- \	\ ----- \	- une tunique de tulle ! c'est sûr, c'est unique !
- Elle est dessus ! j'en suis sûre !	- C'est sûr ! il est saoul !	
-- / -- /	- / -- \	

tableau 4 : dialogues écrits par M.Boureaux pour valoriser les /y/ dans des contextes rythmico-mélodiques optimaux (dial.1,2,3) et des entourages facilitants /t/ et /s/ (dial.3).

• Le /æ/ étant sujet à des variations interprétatives directement influencées par l'intonation et le contexte intonatif, il peut être intéressant de jouer sur des dialogues contrastés semblables à ceux proposés dans les micro-dialogues 1 et 2 où /æ/ est en position claire lorsqu'il est opposé à /O/ et en position plus sombre en opposition avec /E/. Il peut aussi être utile de proposer - ou de faire écrire - des textes, comme des poésies ou le texte de chansons mettant en jeu la récurrence des phonèmes complexes à apprendre.

La poésie présentée dans le tableau 4 a été créée ad hoc pour une activité phonétique. Dans un premier temps elle a été exploitée à l'oral en faisant visualiser chaque émoticône au fur et à mesure de la lecture de la poésie. La présentation de l'illustration a pour but de soutenir l'attention et de minimiser l'angoisse de ne pas comprendre tout en bloquant toute interférence phonétique générée par les processus de lecture.

Une fois que le texte est correctement répété, produit et appris sur la base des émoticônes, différentes activités peuvent être proposées autour des illustrations pour en réexploiter les spécificités. La systématisation de l'apprentissage passe ensuite par la présentation du texte sous la forme de jeux basés sur la reconnaissance des mots/ des segments de vers à remettre dans l'ordre des émoticônes, en se basant sur la mémoire phonologique, de manière à ce que la perception auditive soit à la base de l'activité. D'autres propositions didactiques pourront ensuite concerner la recherche d'autres émotions qui riment avec celles de la poésie afin de créer de nouveaux vers. Ce travail effectué par groupes de deux et collectivement permet un monitoring constant de la prononciation dans les différentes phases d'autonomisation de l'emploi des phonèmes étudiés.

  Je suis peureux et courageux,
  Je chante un peu, et puis je pleure,
  aussi douteux que vertueux,
   par jeu, menteur, de tout mon cœur,

  Je suis joyeux, puis malheureux,
  Parfois paresseux, toujours sérieux,
   Un peu nerveux, seul ou à deux,
  Tout mon bonheur, c'est d'être acteur.

Tableau 5 : Poésie "le jeu de l'acteur" écrite par M. Boureux pour améliorer l'intégration de /ø/ et /æ/ dans le cadre d'un cours sur l'expression des émotions.

Conclusion

Le travail sur l'oral demande à l'enseignant de s'investir à chaque instant, de remettre en question ce qu'il entend pour évaluer ce qu'il peut et doit faire, mais le recours aux principes de la MVT apporte des résultats visibles à court comme à long terme. Le climat serein, positif et constructif dans lequel il est introduit en classe plaît beaucoup aux apprenants qui apprécient aussi de mener des réflexions sur la différence entre les langues, ainsi que sur les difficultés de compréhension des étrangers qui parlent italien. Les apprenants peuvent être invités à citer des personnalités dont la prononciation est éloignée d'un modèle connu, comme des entraîneurs étrangers d'équipes de foot italiennes. En écoutant/visionnant certains de ces exemples ou des humoristes qui imitent les étrangers qui parlent italien, ils comprennent tout d'abord qu'il leur est possible de "deviner" l'origine des locuteurs sur la base de leur prononciation, ce qui permet de leur faire prendre conscience que l'accent étranger n'est pas une tare, mais une caractéristique commune à tout individu, eux compris. A partir de là, le visionnage d'étrangers parlant très bien italien les aide à comprendre qu'il est non seulement possible, mais aussi nécessaire, d'améliorer sa prononciation. Pour cela ils doivent travailler en collaboration avec l'enseignant et accepter de se laisser guider dans la découverte du nouveau paysage sonore de la langue étrangère. N'oublions pas qu'une bonne

prononciation va de pair avec une bonne compréhension, que cela perfectionne les processus de codage-décodage à oral comme à l'écrit et a un effet positif sur les compétences interactives. Ce cercle vertueux développe le plaisir de communiquer, stimule l'envie d'apprendre et renforce la confiance en soi, non seulement chez les apprenants, mais aussi chez les enseignants.

Bibliographie

BERTINETTO, P.M., *Strutture prosodiche dell'italiano ; accento, quantità, sillaba, giuntura, fondamenti metrici*. Firenze : Accademia della Crusca, 1981.

BILLIÈRES, M., Psycholinguistique et méthodologie verbo-tonale. *Revue PArôle*, 11-12, 1999, 172-197.

BILLIÈRES, M., Non verbal, phonétique corrective et didactique des langues. *Revue de Phonétique Appliquée*, 90, 1989, 1-15.

BILLIÈRES, M., La perception entre émotion et cognition. In Calvo-Medina, M.-V. & Murillo-Puyal, J. *Perception phonique et Parole. Percepción fónica, Habla y Hablar*, Mons, CIPA, 2012, 23-38.

BOGAARDS, P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier, "LAL", 1988.

BOUREUX, M., L'attività di ripetizione nella progressione fonetica in lingua straniera : il caso di adulti italiani, *Atti del Primo Convegno Nazionale AISV 2004 "Misura dei parametri"*, a cura di Piero Cosi, EDk Editore srl. - ICA Padova, 2005, 525-538.

BOUREUX, M., La cognition du langage et de la musique dans l'acquisition d'une langue seconde par la méthodologie verbo-tonale. In Calvo Medina, M.V. & Murillo Puyal, J., *Perception phonique et parole. Percepción fónica, habla y hablar*, Mons : CIPA, 2012a, 179-192.

BOUREUX, M., French prosody of Italian speakers : characteristics and didactic inputs. in *Methodological Perspectives on Second Language Prosody. Papers from ML2P 2012*, ed. M.G.Busà and A.Stella, Padova : CLEUP, 2012b, 42-46

BOUREUX M., L'italophonie en FLE - Effets de la langue maternelle sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en Français Langue Etrangère. Padova : Tracciati editore, 2012c.

BOUREUX, M., Communication orale et prononciation. Améliorer la qualité de la communication orale par la méthode verbo-tonale de correction/intégration phonétique, *France Mag*, 5, Pearson Italia, 2016 (<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/francese/communication-orale-prononciation.html>).

CORNAIRE, C. & GERMAIN, C., *La compréhension orale*. Paris : CLE International, "Didactique des langues étrangères", 1998.

DUPOUX, E., PEPERKAMP, S., Fossil markers of language development : phonological deafnesses in adult speech processing. In B. Laks and J. Durand (Eds). *Phonetics, Phonology, and Cognition*. Oxford : Oxford University Press, 2002, 168-190.

GALAZZI, E. & GUIMBRETIERE, E., Organisation temporelle et stratégie langagière. Réalité physique, perception, imaginaire. in *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*. Guimbretière (dir.), Rouen : UPRES, CNRS, "Dyalang", 2000, 65-84

GREMMO, M.-J. & HOLEC, H., La compréhension orale, un processus et un comportement. in *"Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : approches cognitives."* Le Français Dans Le Monde : Recherches et applications, 1990, 30-40.

GUBERINA, P., La méthode audio-visuelle structuro-globale, *Revue de Phonétique Appliquée*, 1, 1965, 35-64.

INTRAVAIA, P., Formation des professeurs de langue en phonétique corrective : Le système verbo-tonal, Paris : Didier Erudition/ Mons : CIPA, 2000.

PEPERKAMP, S., & DUPOUX, E., A typological study of stress "deafness". in C. Gussenhoven & Warner (eds) *Laboratory Phonology 7*, 4-1, 2002, 203-240.

POLIVANOV, E., La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 1931, 79-96.

RENARD, R., *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3ème édition, Bruxelles : Didier, Mons : CIPA, 1979.

SEGUI, J., Surdité phonologique et perception du langage, *Revue de Neuropsychologie*, vol.3,4, 1993, 397-406.

TROUBETZKOY, N., *Grundzüge der Phonologie*, Travaux du Cercle linguistique de Prague, 7, 1939 (trad. it. *Fondamenti di fonologia*, Torino, Einaudi, 1971).

Sitographie

Site de l'Université Ouverte des Humanités qui présente la phonétique corrective en FLE – Méthode Verbo-Tonale avec de multiples vidéos d'exemples expliqués de corrections effectuées avec des apprenants étrangers : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/index.html>

Au Son du FLE, blog de Michel Billières qui présente les recherches faites autour de la MVT : <http://www.verbotonale-phonetique.com/>

Intravaia-Verbo Tonale, site de Pietro Intravaia qui présente la méthode de formation des professeurs à la méthodologie verbo-tonale : <http://www.intravaia-verbotonale.com/>

La connaissance des principes de la MVT peut être approfondie par des formations théoriques et pratiques organisées sous forme de stages, ainsi qu'au travers de ressources en ligne qui proposent des vidéos et des explications théoriques, techniques et pratiques.