

Phonétique corrective et didactique des langues

La Méthode verbo-tonale de correction phonétique

1. Langue concernée: Français

2. Objectifs généraux:

De tout temps, la phonétique corrective a été considérée comme le parent pauvre de la didactique des langues. Or, c'est dans ce domaine que le manque de formation des enseignants se fait le plus durement sentir.

Ce séminaire de formation à la méthode verbo-tonale de correction phonétique vise à améliorer la qualification pédagogique des enseignants dans un domaine largement évacué des programmes de formation initiale et continuée : le travail phonétique dans la classe de langue.

3. Objectifs spécifiques :

-
- sensibiliser les enseignants au rôle primordial de la compétence audio-phonatoire et du travail phonétique dans l'apprentissage de l'oral et de l'écrit;
- fournir les données psycho-linguistiques et communicatives permettant de comprendre la complexité du processus audio-phonatoire et l'étiologie des systèmes d'erreurs;
- présenter la problématique du système verbo-tonal de correction phonétique et analyser les procédures de remédiation;
- amener les enseignants à poser des diagnostics étiologiques de l'erreur et à mettre en place les dispositifs de remédiation appropriés.
- développer la performance technique de l'enseignant en affinant son habileté à intervenir dans les productions de l'apprenant par nuancements des modèles segmentaux et suprasegmentaux et par le recours à la macro-motricité.

4. Sommaire

Première Partie: Fondements théoriques

1. Introduction: Importance de la prononciation, de la perception auditive et du travail phonétique.

2. Rappel historique et définition opératoire

3. Etiologie approfondie de l'erreur: du crible phonologique au crible dialectique

4. Les étapes de la formation verbo-tonale

4.1. Les prérequis

- la langue de l'enseignant
- la langue de l'apprenant ?
- le décel de l'erreur

4.2. Les outils du diagnostic

- Le trapèze vocalique du français d'après des critères acoustico-articulatoires
- Le tableau des consonnes d'après la tension décroissante
- Les spécificités rythmico-mélodiques du français
- Lois positionnelles et combinatoires

4.3. Les outils de la remédiation

Deuxième Partie: Le travail phonétique dans la classe de langue. Procédés particuliers de correction phonétique

1. *Les éléments prosodiques*

1.1. Correction du rythme et intonation

- **prosodie sans les phonèmes**
- **battement du rythme**
- **découpage syllabique**
- **ralentissement**
- **déformation**
- **découpage régressif**
- **découpage progressif**
- **découpage intermédiaire**
- **changement d'octave**

1.2. Correction phonétique par le rythme et l'intonation

- **rythme (pour la netteté des timbres vocaliques)**
- **intonation (pour l'éclaircissement ou l'assombrissement des timbres vocaliques)**
- **découpage régressif (pour la correction de l'hypo-tension consonantique)**
- **découpage progressif (pour la correction de l'hyper-tension consonantique, la netteté des timbres vocaliques et la nasalisation)**
- **découpage intermédiaire (pour la suppression du schwa ou d'une voyelle épenthétique)**

2. *Le recours à la macro- motricité*

- **pour la correction phonétique (netteté des timbres vocaliques, tension et relâchement des consonnes)**
- **pour le travail des éléments rythmico-mélodiques**
- **pour l'acquisition du mode tendu et croissant du français ...**

3. *La prononciation nuancée (ou déformée ou par filtrage)*

- **au niveau des timbres vocaliques**
- **au niveau de la tension des consonnes**

4.. La phonétique combinatoire

- association d'éléments homogènes
- dissociation d'éléments hétérogènes
- substitution d'éléments apparentés

5. Cumul des procédés (vidéos)

Troisième partie : Applications pratiques

1. Exercices et ateliers dirigés

- travail sur les éléments rythmico-mélodiques et gestuels, à son propre niveau d'abord, avec les élèves ensuite ;
- exercices de discrimination auditive : reconnaissance et localisation de l'erreur et de l'optimale corrective sur le trapèze vocalique ou sur l'axe consonantique de la tension ou du point d'articulation ;
- exercices de production des optimales correctives moyennant un entraînement préalable au nuancement des timbres vocaliques ou aux différents degrés de tension des consonnes ;
- activités de renforcement et de transfert permettant au stagiaire de se livrer à des diagnostics étiologiques des erreurs, de perfectionner et d'appliquer *in vivo* les procédures cumulées de correction phonétique dans le cadre :
- de simulations avec les stagiaires à partir de modèles erronés proposés par le verbo-tonaliste ou par les enseignants étrangers désireux de parfaire leur prononciation : établissement d'un diagnostic étiologique et hiérarchisation des erreurs, énoncé des différentes étapes du (des) dispositif(s) de remédiation mis en place et production d'un modèle optimal global pour la correction simultanée de plusieurs paramètres ;
- d'ateliers dirigés avec les apprenants étrangers : interventions des stagiaires suivies d'un feed-back sur le tas et de démonstrations rectificatrices par le verbo-tonaliste ;
- d'ateliers en sous-groupes pris en charge par les enseignants. Le verbo-tonaliste circule discrètement dans les sous-groupes et fournit son aide sur demande. Mise en commun ultérieure des réussites et des difficultés rencontrées.

2. Consignes de correction et conseils généraux d'application

3. Conclusions

Pour aller plus loin:

INTRAVAIA, P. (2000,2003,2007) *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* Didier Érudition, Paris et CIPA, Mons,284p.

Site internet: [www.http://Intravaia-verbotonale.com](http://Intravaia-verbotonale.com)

Importance de la prononciation, de la perception auditive, du travail phonétique et de la formation verbo-tonale des enseignants

Résumé

1. La *prononciation* constitue la base de toute compétence linguistique et *a fortiori* communicative, aussi minimale soit-elle, pour ne pas parler de la compétence empathique et congruente proche de celle de l'autochtone . Dès lors, celle-ci demande à faire l'objet d'une prise en charge *individualisée et précoce*.

2. Les premiers contacts avec la langue orale, maternelle ou étrangère, s'effectuent nécessairement par le canal de *l'oreille* et même au-delà, par *le corps* tout entier. C'est donc ces canaux de transmission et de réception qu'il convient de privilégier d'abord, en dégageant dès les premières heures d'apprentissage l'horizon perceptuel et sensori-moteur de l'apprenant par une immersion dans un univers sonore riche de stimulations auditives et tactiles.

3. Audition et phonation sont indissolublement liés. Une perception optimale constitue un préalable à la bonne articulation. Les erreurs de prononciation sont moins reductibles à des impossibilités articulatoires momentanées qu'à une interprétation erronée du cerveau qui structure l'audition en fonction des référents maternels, dont ce qu'il est convenu d'appeler, à la suite des travaux du Cercle linguistique de Prague, le "crible phonologique". Il convient dès lors de faire "sauter" ces cribles, de les "assouplir" par une rééducation du processus audio-phonatoire, par une restructuration de la perception.

Malgré ses facultés d'auto-structuration des données linguistiques, l'apprenant gère difficilement seul son apprentissage de la prononciation en raison du phénomène de surdité phonologique. Dès lors, une simple immersion dans la langue, aussi riche soit-elle, ne saurait suffire. L'accès à une compétence audio-phonatoire présuppose un *travail* d'intégration *audio-phonatoire* visant à libérer rapidement le champ perceptuel de l'apprenant et lui donner accès à l'auto-correction.

4. Le processus de discrimination auditive chez l'apprenant aboutira d'autant plus rapidement qu'il aura été pris en charge par un praticien rompu à l'application des procédures de correction phonétique par la méthode verbo-tonale. Or ce travail audio-phonatoire fondé sur une prise en charge dosée et progressive de la prononciation de l'apprenant ne s'improvise pas. Ceci pose donc le problème de la *formation pédagogique* des enseignants et souligne la nécessité de doter ces derniers des *savoir-être et des savoir-faire macro- et micro-méthodologiques* leur permettant de prendre en charge, gérer, entretenir et évaluer la prononciation de leurs apprenants à partir de pratiques pédagogiques centrées sur le travail de la perception auditive.

*

Dans la perspective du travail audio-phonatoire dans la classe de langue, nous englobons conventionnellement sous le terme *prononciation* la réalisation des éléments:

- *kinésiques*, c'est-à-dire l'utilisation du corps et du système gestuel dans la production de la parole : macro-motricité, composante mimo-posturo-faciale et leurs relations avec le tonus et l'investissement énergétique sollicités par les habitudes respiratoires et phonatoires de la

nouvelle langue, etc;

- *suprasegmentaux*, c'est-à-dire la maîtrise des éléments rythmico-mélodiques: variations de hauteur, d'intensité, de durée et de débit, modulations intonatives intra et inter-syllabiques, pauses, etc;

- *segmentaux*, c'est-à-dire l'intériorisation des systèmes vocalique et consonantique ainsi que leur organisation paradigmatique et syntagmatique, syllabation, éléments de jonction et d'enchaînement phonémique, assimilations, élisions, etc.

Dès lors, nous n'entendons par prononciation:

- ni l'assimilation théorique des règles régissant la production des sons "normés, qui relève de l'orthoépie;

- encore moins (mais ce rappel est-il vraiment nécessaire ?) la connaissance explicite des différents mouvements articulatoires nécessaires à la production des sons isolés, qui est du ressort de la méthode articulatoire;

- ni la seule aptitude à discriminer et à reproduire des différences phoniques significatives dans des paires minimales, qui constitue une tentative simplificatrice d'application de la phonologie à la phonétique corrective.

*

II La compétence audio-phonatoire est indispensable à l'intercompréhension. Pour se faire comprendre de l'autochtone et comprendre ce dernier, il convient de prononcer et d'entendre correctement la langue étrangère. La maîtrise affinée des caractéristiques perceptivo-motrices d'une langue constitue un préalable à la *compétence sémantique*.

Il faudrait cependant se garder de conclure que la correction de la prononciation doit se limiter à l'intégration de la structure phonologique, c'est-à-dire aux seuls éléments qui jouent dans la langue un rôle de différenciation sémantique: les phonèmes et leurs traits pertinents. Il n'est pas rare que la compréhension de l'étranger par l'autochtone soit mise à mal par un mode articulatoire plus ou moins tendu ou plus ou moins relâché, ou par la convergence cumulative de plusieurs réalisations allophoniques qui, prises isolément, ne sont pas réhibitoires pour le sens. En outre, la compréhension dépend d'un ensemble de facteurs captés globalement dont, en priorité, les éléments rythmico-mélodiques et gestuels qui vertèbrent la parole, délimitent les unités de sens et permettent à ce qui autrement ne serait qu'une nébuleuse phonétique de constituer un message cohérent et structuré.

II Le travail audio-phonatoire constitue également un préalable à l'acquisition d'une *compétence grammaticale*.

En effet, l'intuition de la grammaticalité, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, se développe à partir d'un entraînement de l'oreille et de l'investissement corporel dans la production de la parole. C'est en effet l'oreille et le corps qui, suffisamment stimulés par la musicalité de la langue, réagissent par priorité aux infractions involontaires imposées aux règles morphosyntaxiques de la langue étrangère. Les apprenants qui abordent l'étude d'une langue par l'éducation de l'oreille et du corps, ont moins de peine à produire et à reconnaître à l'audition des énoncés grammaticalement corrects et à censurer les autres, la prise de conscience intellectuelle de ces dérogations ne survenant que dans un deuxième temps.

II L'insistance des premières heures sur le perfectionnement phonétique de la substance sonore fournit également à l'apprenant les meilleures chances de développer une *compétence phonostylistique* dont on connaît sur l'affectivité, le rôle déterminant dans la maîtrise des ressources d'expression et de créativité linguistiques et communicatives en langues maternelle et étrangère. Les moyens utilisés pour exprimer et décoder toute la palette des émotions, des sentiments, des états d'âme sont loin d'être universels et présupposent dès lors, en association avec les attitudes posturo-faciales adéquates, la maîtrise des variations phoniques et prosodiques des signifiants linguistiques.

II C'est également dans le cadre d'un enseignement qui privilégie dès le départ la dimension

perceptivo-motrice que pourra se développer la *compétence argumentative* sollicitée par la compréhension et la construction cohérente de messages plus structurés.

L'aptitude à dégager de la gangue des mots la charpente argumentative d'un discours, à percevoir la hiérarchisation des idées dans des raisonnements gigognes, à capter et épouser les mouvements dialectiques qui sous-tendent la négociation d'une communication (précautions oratoires, restrictions concessives, réticences plus ou moins affichées); à appréhender la manière dont la pensée se précise, se nuance, se replie sur elle-même, se rectifie, tout ce jeu subtil de relations psychologiques multiformes que l'on noue avec les faits, les choses ou les idées présuppose une grande familiarité avec de nombreux indices acoustiques tels que les modulations intonatives, les variations de débit et d'amplitude, la baisse ou l'élévation du fondamental, le contraste des courbes mélodiques, etc. Pour ne citer qu'un exemple, la manière expéditive avec laquelle un locuteur natif enchâsse une parenthèse ou évacue une digression se traduit souvent par une baisse du fondamental et de l'intensité, associée à une accélération de débit qui aide à renouer avec le fil conducteur, après un déhanchement de l'argumentation.

II *La compétence interactionnelle* passe également, entre autres choses, par l'appréhension et la production de tous ces marqueurs suprasegmentaux et para-verbaux qui lubrifient les engrenages de cette machinerie complexe mais minutieusement réglée qu'est une conversation, surtout lorsque celle-ci dépasse la rigidité mécanique d'un échange binaire. Tous ces jalons de démarcation facilitent le repérage des places transitionnelles qui délimitent les tours de parole et permettent à ceux-ci de se succéder harmonieusement. Les conséquences d'un déficit à ce niveau peuvent se mesurer à l'ampleur des dérapages provoqués par des chevauchements intempestifs dus à des anticipations sur le tour de parole de l'interlocuteur par des apprenants étrangers, des maladresses et des contretemps dans l'allocation des tours et à la débauche d'échanges réparateurs rendus nécessaires pour remédier à tous ces désagréments.

■ L'insistance des premières heures sur la composante audio-phonatoire offre à l'apprenant les meilleures garanties de développer ultérieurement, à un stade avancé, une *compétence socio-culturelle* qui l'habilitera à reconnaître et interpréter à la réception toutes les nuances permettant de situer socialement ou géographiquement tel ou tel locuteur, voire d'intérioriser délibérément et légitimement la variante régionale, socioculturelle ou individuelle à laquelle il a choisi de s'identifier. Ceci soulève évidemment l'épineux débat sur la norme pédagogique à enseigner, sur lequel nous reviendrons ultérieurement en l'abordant sous l'angle de la problématique verbo-tonale.

Nous avons souligné jusqu'ici l'importance du travail audio-phonatoire (segmental, suprasegmental et corporel) dans l'acquisition des *compétences grammaticale, lexicale, sémantique, phonostylistique, argumentative, interactionnelle et socio-culturelle*.

■ Si le passage prématuré à l'écrit s'avère hautement préjudiciable à l'acquisition de l'oral (sans améliorer pour autant la performance graphique de l'apprenant), en revanche, *une discrimination auditive performante facilite la maîtrise de la graphie*, dans la mesure où, bien souvent, les erreurs d'orthographe sont imputables à des déficiences auditives. De surcroît, les erreurs de graphie provoquées par un contentieux audio-phonatoire entraînent également un dysfonctionnement du système morphosyntaxique. Nous y reviendrons une fois en possession des lois de phonétique perceptuelle, qui constituent des clés herméneutiques du plus haut intérêt pour expliquer et prévenir l'émergence de nombreuses erreurs orthographiques et grammaticales.

■ Au-delà de ce constat objectif, le perfectionnement de la substance sonore fournit à l'apprenant *trois types de gratifications* qui peuvent s'avérer des leviers extrêmement puissants de motivation psychologique à l'apprentissage d'une langue étrangère:

- *une gratification réceptive*, satisfaction d'essence humaniste que l'on éprouve à s'identifier à l'autre par un phénomène de mimétisme et d'osmose naturelle qui peut être reconnu et apprécié comme un effort pour entrer en communication empathique avec l'autochtone. De même que l'enracinement en profondeur d'erreurs phonétiques fossilisées peut refléter une prise de distance consciente ou semi-consciente à l'encontre de la langue étrangère et de la culture dont elle est porteuse, l'effort d'authenticité phonétique constitue presque toujours un mot de passe, un signe de reconnaissance, le viatique à l'intercommunication et crée les conditions psychologiques favorables à la perméabilité des idées et des sentiments.

- *une gratification active* qui naît de la conscience de posséder un outil de compréhension, un moyen d'action dialectique, discursif et interactionnel hautement performant par la maîtrise affinée de la substance phonétique. En outre, une discrimination auditive élevée décuple la confiance en soi et dote l'apprenant d'une large autonomie d'apprentissage, d'une *compétence stratégique* qui lui permet, par un attentisme avisé, de différer la prise de parole et, profitant de toute interaction en milieu naturel, de "phagociter" les productions des autochtones pour les recycler dans les siennes propres. Par ailleurs, le développement de la compétence stratégique dépendra du nombre d'occasions qui s'offrent à l'apprenant de prendre part aux échanges spontanés en milieu naturel, occasions que les autochtones seront disposés à lui ménager pour autant que la communication s'effectue dans des conditions acceptables d'intelligibilité réciproque. On ne prête qu'aux riches! Or, les efforts excessifs déployés par l'auditeur natif pour décrypter une prononciation défailante et la nécessité qui s'ensuit de récupérer les dérapages d'intercompréhension par des échanges supplémentaires souvent incompatibles avec l'utilisation de la langue dans certains contextes socio-professionnels, provoquent régulièrement une interruption de l'échange ou une tentative chez l'interlocuteur bilingue de remédier à ce désagrément par le recours facilitateur à la langue maternelle de l'apprenant .

- *une gratification esthétique*, sorte de prime supplémentaire, qui est loin d'être l'essentiel mais dont on ne voit pas au nom de quoi il faudrait la censurer, une satisfaction hédoniste que l'on éprouve à parler une langue étrangère avec une authenticité phonétique d'abord, communicative ensuite, qui est reconnue et appréciée par les usagers de cette langue. Même l'urgence de répondre à des besoins linguistiques de survie n'interdit aucunement que l'on garde présent à l'esprit ce puissant levier de motivation.

Pour aller plus loin:

Op.cit., 23-38

<http://w3> Intraia-verbotonale (Première Partie, chapitre1)

#Une définition opératoire de la méthodologie verbo-tonale appliquée au travail phonétique dans la classe de langue

Un bref rappel historique
De la pathologie du langage à la pédagogie des langues (Petar Guberina).

*

Définition

Le système verbo-tonal est une méthodologie **structuro-globale(2)** de correction phonétique

qui préconise une intégration **non intellectualisée (3)** du matériel phonique

et assure la mise en place de **conditions optimales(4)** de perception/reproduction

soit par la sélection de **positions et d'environnements favorables(5)**

soit par **l'intervention directe dans l'émission(6)** des messages

pour restructurer **la perception auditive(1)** du sujet et le sensibiliser aux éléments non perçus.

la perception auditive

La méthode verbo-tonale agit sur la perception du sujet et non sur l'articulation en partant du constat que les erreurs de prononciation résultent moins d'un défaut des organes phonatoires que d'une interprétation conditionnée du cerveau qui structure l'audition en fonction du crible phonologique de la langue maternelle. La différence entre la phonétique et la phonologie est capitale pour comprendre ce phénomène.

structuro-globale

Dès lors que la langue est composée d'un ensemble de micro-systèmes solidaires et indissociables, la méthode verbo-tonale tire parti des rapports d'interdépendance entre tous leurs éléments constitutifs.

L'apprentissage s'effectue par approximations successives plutôt que par assimilation linéaire et ponctuelle de toutes ses composantes.

intégration non intellectualisée

Qui ne fait pas appel à la pensée consciente de l'élève, parce que l'acquisition de la langue est un processus complexe qui échappe au contrôle intellectuel. L'intellectualisation est reportée jusqu'à ce que l'élève devienne capable d'auto-correction, jusqu'à l'aboutissement du processus de discrimination auditive.

optimalisation des conditions de perception

Créer des conditions favorables de réception, c'est-à-dire offrir à l'audition du sujet le modèle qui met le mieux en évidence les éléments que celui-ci tend à ignorer. Comment?

par la sélection de positions ou d'environnements favorables

Exemples : - la fin de la courbe intonative montante favorise la perception des composantes claires du timbre vocalique, la fin de la courbe intonative descendante, la perception des composantes sombres ;

- la position à l'initiale d'un mot accentue la tension d'une consonne, en finale son relâchement;

- La tension de la consonne est plus forte si celle-ci est précédée d'une autre consonne, de préférence implorée, etc.

par l'intervention directe dans l'émission des messages

Intervenir dans l'émission signifie faire subir aux éléments segmentaux ou suprasegmentaux des distorsions, des déformations de sens opposé à l'erreur par le procédé de la prononciation nuancée (déformée, par filtrage).

Exemples de déformation au niveau des timbres vocaliques et de la tension des consonnes.

Pour une étiologie approfondie de l'erreur phonétique

Résumé

Les difficultés à intégrer les caractéristiques audio-phonatoires d'une langue étrangère sont imputables pour une large part à la prégnance d'un ensemble de « cribles » collectifs (phonologique, rythmico-mélodique, kinésique, proxémique, affectif, dialectique) qui conditionnent l'émergence des systèmes d'erreurs.

Ces cribles renvoient nécessairement à des micro-systèmes de la langue maternelle solidaires et interdépendants.

Il en découle un certain nombre de principes méthodologiques qui justifient le recours à la méthode verbo-tonale pour le travail phonétique dans la classe de langue.

*

Le crible phonologique

Quelques exemples qui illustrent la relation perception /reproduction fondée sur le déterminisme phonologique.

L'erreur trouve aussi son origine dans les règles distributionnelles de la langue de l'apprenant. Quelques exemples:

- *la neutralisation phonologique*
- *la distribution complémentaire*
- *l'harmonisation vocalique*
- Ajoutons un certain nombre de *lois positionnelles et combinatoires* qui fournissent l'explication de l'orientation de la sous-différenciation phonologique. Exemples.

*

Le crible rythmico-mélodique

Les éléments prosodiques constituent eux aussi un système différent d'une langue à l'autre. Un exemple : la caractérisation du prosodisme du français et de l'anglais.

Les interférences rythmico-mélodiques issues de la superposition des deux systèmes. Quelques exemples.

Les retombées des interférences rythmico-mélodiques sur la réalisation des phonèmes. Un exemple: la centralisation vocalique chez les apprenants anglophones conditionnée par l'accentuation nucléaire de l'anglais.

La correction ponctuelle des éléments segmentaux passe donc par le traitement préalable des éléments rythmico-mélodiques, car rythme et intonation constituent le moule dans lequel se réalisent les phonèmes.

*

Le crible kinésique

Cette dépendance vis-à-vis des schémas rythmico-mélodiques maternels trouve un enracinement en profondeur dans le *système kinésique* (gestuel) de la culture du sujet apprenant. Exemples.

Le système gestuel est dans un rapport de mimétisme étroit avec les éléments suprasegmentaux dont il est la manifestation corporelle.

Les interférences kinésiques conditionnent la perception et la reproduction du rythme, de la mélodie et des phonèmes de la langue étrangère.

La tendance native à rester fidèle aux schémas corporels hérités de sa propre culture se double souvent de réactions allergiques à l'encontre de certaines manifestations gestuelles se situant aux antipodes des siennes propres. Exemples.

*

Le crible proxémique

Ces blocages relèvent souvent d'un phénomène de dépendance ethnocentrique à un autre crible maternel: *le crible proxémique*.

De nombreux dérapages interculturels résultent de la méconnaissance de cet aspect particulier de la culture de l'autre: les modalités différentes dans la structuration de l'espace interpersonnel.

Les réactions émotionnelles inconscientes ou semi-conscientes induites par les dérogations aux codes kinésique et proxémique agissent sur notre représentation de la langue étrangère.

*

Le crible stylistique

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les ressortissants d'une même communauté sont prédéterminés par le *crible stylistique (affectif)* de leur langue maternelle: L'acquisition d'un mode d'affectivité différent peut provoquer chez l'apprenant des sentiments négatifs qui risquent d'hypothéquer l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde.

La peur de l'acculturation, du reniement de sa propre tradition peut parfois être à l'origine de rejets affectifs néfastes à l'assimilation d'un code socio-culturel étranger. Exemples: le cas de la langue imposée par l'ancien colonisateur ou par les vicissitudes de l'émigration (le r apical chez l'émigré espagnol, dernière poche de résistance avant l'assimilation!)

*

Le crible dialectique

Tous les ressortissants d'une même communauté présentent une organisation du discours, une manière d'argumenter, une structuration dialectique commune et qui varient d'une langue à l'autre.

L'individu qui s'exprime dans une langue étrangère tend à structurer le discours en utilisant le *crible dialectique* hérité de sa langue maternelle. Ces calques argumentatifs entraînent des interférences au niveau de tous les autres cribles. Une illustration de notre propos à partir de la dialectique italienne comparée à la française.

Quelques *implications pédagogiques* découlant de la théorie des cribles et des complexes affectifs:

- action sur la restructuration de la perception auditive et non sur l'articulation;
- importance du travail phonétique pour assouplir les cribles maternels;
- travail phonétique intégré dans une pédagogie structuro-globale;
- une intégration non intellectualisée du matériel phonique,
- une pédagogie de la dépénalisation de l'erreur;
- une non-directivité dans les attitudes, une directivité éclairée dans l'action pédagogique;
- l'importance de la formation des enseignants fondée sur l'acquisition d'un savoir-faire macro- méthodologique, d'un savoir-faire technique verbo-tonal et d'un savoir-être.

Pour aller plus loin:

INTRAVAIA, P. (2000,2003,2007) *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* Didier Érudition, Paris et CIPA, Mons (pp.45-75)

<http://www.intravaia-verbotonale.com> (Première Partie, chapitre 3)

Les étapes de la formation verbo-tonale

Les prérequis

Résumé

1. *La langue de l'enseignant*

L'enseignant devra tout d'abord s'interroger sur la *qualité* de sa propre production orale et se donner les moyens, surtout si la langue d'enseignement n'est pas sa langue maternelle, de parfaire sa performance audio-phonatoire, rythmico-mélodique, kinésique, proxémique et phonostylistique, même si de telles exigences ne sont pas absolument requises pour faire fonctionner la langue dans l'environnement institutionnel ou social de l'apprenant. C'est pourquoi la maîtrise affinée de la langue orale dans ses aspects essentiellement phonétiques et rythmico-mélodiques constitue un préalable à la prise en charge verbo-tonale des apprenants.

C'est dès lors le problème du modèle de référence qui se trouve ici posé, ce qui en dernière analyse relance le débat sur le concept de la *norme* à acquérir ou à faire acquérir, avec tout ce que cela entraîne, dans certains contextes, de réactions émotives ambivalentes à l'encontre d'une application trop restrictive de cette notion, vécue par d'aucuns comme un carcan prescriptif intolérable.

Que la prononciation française ne constitue pas un modèle monolithique et immuable est une évidence établie par les études phonétiques les plus récentes sur l'évolution de la norme du français contemporain, dont on trouvera une excellente rétrospective dans Borrell et Billières (1989).

Cependant il ne faut pas confondre *norme linguistique* et *norme pédagogique*.

D'un point de vue pédagogique, la démarche qui consiste à amener un débutant à dégager les invariants du phonétisme français à partir d'une multitude de réalisations allophoniques géographiquement et socio-culturellement marquées, à un moment où celui-ci en est encore à se débattre avec le crible phonologique de sa langue maternelle, ne nous paraît pas défendable.

Par ailleurs, ce à quoi l'apprenant aspire légitimement, c'est à recevoir un français qui lui fournisse les meilleures garanties d'intercompréhension et de communication paritaire avec tous les ressortissants de la francophonie, tout en le gratifiant de la triple satisfaction active, réceptive et esthétique évoquée plus haut. Ceci ne l'empêche pas au demeurant de marquer plus tard son personnage de son individualité propre en choisissant délibérément la variante régionale, socioculturelle ou individuelle à laquelle il souhaite s'identifier, de la même façon qu'un acteur personnalise son rôle et lui imprime sa marque originale.

Dans une perspective pédagogique, le modèle de référence dont l'enseignant use dans une classe de débutants représente donc un cadre phonétique général, passepartout, un commun dénominateur dans lequel tout ressortissant de la communauté francophone peut se reconnaître, même si l'on sait fort bien que ce cadre n'épuise pas toutes les spécificités régionales, socioculturelles et individuelles : une parole collective en voie d'uniformisation et destinée à s'imposer à tous les ressortissants de l'Hexagone et de la francophonie " plurielle " en raison de l'influence grandissante de la presse orale et des moyens de communication par satellites. Il s'agit, dans la perspective de la correction verbo-tonale, d'une prononciation *standardisée* (en aucun cas aseptisée ni évidée de son contenu phonostylistique de l'affectivité), qui rassemble les traits communs se retrouvant pratiquement chez tous les locuteurs.

De cette francité commune présentée à l'apprenant pendant le temps que dure le travail phonétique sont exclues les variantes traduisant un accent régional trop appuyé et, chez un enseignant non autochtone, les marques qui révèlent en transparence la présence du crible phonologique de sa langue maternelle.

2. La langue de l'apprenant ?

Dans la perspective verbo-tonale, la connaissance de la langue de l'apprenant ne constitue pas un prérequis indispensable à la prise en charge de la prononciation de l'élève. L'enseignement du français langue étrangère s'adresse souvent à des groupes hétérogènes, composés essentiellement d'apprenants dont la langue maternelle ne représente pas nécessairement la norme à laquelle le professeur de français pourrait avoir été familiarisé ou dont il est malaisé de définir la langue vernaculaire de référence.

Les cas de figure sont tellement nombreux et diversifiés que conditionner le travail phonétique à la connaissance, même théorique, de la (des) langue(s) de l'élève n'est qu'une vue de l'esprit qui, de surcroît, promet à celui qui aborde la correction par des voies aussi détournées bien des déconvenues.

En effet, les seules sources scientifiques auxquelles l'enseignant peut avoir accès pour se familiariser avec le phonétisme de la langue de l'apprenant, si tant est qu'il l'ait clairement identifiée, sont la plupart du temps de nature articulatoire et ne présentent dès lors qu'un intérêt purement théorique, étant donné l'origine essentiellement perceptuelle des systèmes d'erreurs.

Les descriptions acoustiques sont, quant à elles, d'une plus grande utilité, mais elles ne sont pas légion et, lorsqu'elles existent, celles-ci s'avèrent difficilement utilisables, car elles portent rarement sur la langue effectivement parlée par l'apprenant.

Or, on ne peut, à ce stade, prétendre que tous les enseignants se consacrent à la recherche expérimentale en phonétique corrective pour combler ce vide scientifique, d'autant que, de toute façon, l'analyse contrastive apporte à la prédiction du système d'erreurs une contribution certaine quoique insuffisante : si la superposition de la langue maternelle et de la langue à l'étude permet de relever les cas théoriques de sur ou sous-différenciation phonologique des phonèmes étrangers n'existant pas dans la langue maternelle du sujet, cette opération se révèle impuissante à fournir une indication systématique et univoque concernant l'orientation de l'erreur et sa distribution. La raison en est que la perception dépend d'autres facteurs captés globalement tels que le rythme, l'intonation, la syllabation, la combinatoire phonétique, etc. qui conditionnent le sens discriminatoire du sujet parlant.

Dès lors, l'analyse prédictive, quand elle est praticable, ne peut fournir que des hypothèses de travail provisoires dont il convient d'apprécier la pertinence par des études diagnostiques internes portant sur la distribution paradigmatique et syntagmatique des systèmes d'erreurs. C'est le principe général qui sous-tend le travail phonétique par la méthode verbo-tonale : partir de l'erreur, évaluer la distance qui sépare la réalisation fautive du modèle initial et agir sur la perception de l'apprenant en lui proposant une réalisation qui accentue les caractéristiques audio-phonatoires inverses par rapport à l'erreur.

Cela étant, compléter la formation verbo-tonale proprement dite par une initiation à la phonologie paradigmatique et syntagmatique de la langue de référence de l'élève ne peut qu'aider l'enseignant à mieux prendre en charge la prononciation des apprenants aux différentes étapes du processus d'intervention : le décel, le diagnostic et la remédiation.

En effet, la connaissance du système phonologique de l'apprenant permet à l'enseignant de :

- renforcer sa vigilance auditive au moment du décel des productions erronées ;
- poser des diagnostics étiologiques qui transcendent la simple symptomatologie superficielle ;
- mettre en place des dispositifs de remédiation motivés par la véritable genèse de l'erreur et opérer une sélection hiérarchisée des procédures de correction qui agissent sur les causes ayant effectivement engendré l'apparition de la réalisation erronée. (Ex: les cas de neutralisation phonologique, de distribution complémentaire ou la loi d'harmonisation vocalique ...).

3. Le décel de l'erreur

L'enseignant devra s'entraîner à localiser les erreurs audio-phonatoires et rythmico-mélodiques. L'aptitude au *décel* de l'erreur constitue une compétence préalable à toute intervention ultérieure et demande un véritable *réapprentissage de l'oreille*, trop souvent sclérosée par un enseignement où le livre règne en maître.

Confronté à la gestion d'effectifs pléthoriques, qui rend malaisée la prise en charge individualisée de l'apprenant, l'habituation auditive s'installe progressivement chez l'enseignant, d'autant plus que les fossilisations phonologiques sont communément partagées par tous les ressortissants de la même communauté, ce qui permet à la langue, aussi déformée soit-elle, de continuer à fonctionner comme outil de communication dans le périmètre étroit du groupe-classe sans qu'il soit nécessaire de rétablir les distorsions, devenues la norme. Il s'ensuit un pernicieux phénomène de dérive non rédhibitoire pour le sens tant que l'interaction s'effectue au sein du même groupe linguistique et que l'enseignant possède les clés de décodage des systèmes d'erreurs, mais qui rend très aléatoire l'intercompréhension en langue française entre membres de groupes linguistiques différents.

Nous nous attachons à affiner tout particulièrement la discrimination auditive des enseignants aux faits suprasegmentaux auxquels ceux-ci sont rarement sensibilisés. En effet, peu entraînés à cette dimension importante de l'apprentissage de la langue étrangère, les enseignants rencontrent quelques difficultés non seulement à percevoir chez les élèves les infractions aux caractéristiques rythmico-mélodiques de la langue enseignée, mais aussi à différencier à l'audition leurs propres patrons mélodiques de ceux des modèles proposés, le problème n'étant pas à ce stade de juger de la valeur qualitative des variantes respectives mais d'apprécier l'aptitude à imiter fidèlement un modèle intonatif, préalable au *décel*, à la caractérisation et à la remédiation des erreurs.

Hormis le fait que l'enseignant appelé à repérer les erreurs rythmico-mélodiques de ses apprenants n'est jamais à l'abri lui-même des méfaits de son propre crible", certains phénomènes d'illusion perceptive ou de conditionnement psychologique issus de représentations erronées peuvent oblitérer l'aptitude à reconnaître et à identifier certains paramètres suprasegmentaux, même dans sa propre langue maternelle. Ainsi, par exemple, les participants aux stages de formation produisent, comme il est de règle, tout énoncé commençant par un pronom interrogatif (qui ? quand ? où ?) sur une intonation descendante, mais la majorité d'entre eux identifie ce schéma comme une montée mélodique qu'ils visualisent dans l'espace d'un geste de la main vers le haut, tant ils sont convaincus que toute question est porteuse d'un patron intonatif ascendant !

En cette matière également, l'oreille propose, mais le cerveau dispose. Aussi la panoplie des procédures que nous présentons pour sensibiliser les apprenants aux caractéristiques prosodiques de la langue d'apprentissage est-elle souvent utilisée dans les stages de formation verbo-tonale pour affiner le sensibilité des enseignants à la musicalité de leur propre langue maternelle.

Pour aller plus loin:

Op.cit, 126-135

<http://w3> Intra- et verbo-tonale (Première Partie, chapitre 4.1)

Les étapes de la formation verbo-tonale

Les outils du diagnostic

Résumé

Le diagnostic de l'erreur par la méthode verbo-tonale se fonde essentiellement sur des critères perceptuels et non articulatoires en raison du phénomène de surdité phonologique.

Dès lors, les descriptions articulatoires basées sur une analyse approfondie des mouvements des organes phonatoires et la définition affinée des points et des modes d'articulation ont certes une valeur édifiante pour l'enseignant en formation, mais elles s'avèrent d'un intérêt fort limité quand il s'agit de poser des diagnostics de l'erreur permettant d'agir sur la restructuration de la perception auditive et d'induire des habitudes respiratoires et corporelles nouvelles.

Puisque l'analyse de l'erreur consiste à apprécier l'écart entre celle-ci et le modèle, c'est-à-dire à évaluer non la manière dont le sujet articule les sons de la parole mais la façon dont il les perçoit, l'enseignant possédera avant toute chose la maîtrise de *trois grands prérequis de base permettant de caractériser la langue-cible, en l'occurrence le français, sous l'angle de son phonétisme (vocalisme et consonantisme) et de ses spécificités rythmico-mélodiques.*

1. Le trapèze vocalique du français d'après des critères acoustico-articulatoires

La caractérisation acoustico-articulatoire du vocalisme du français s'avère indispensable pour l'établissement d'un diagnostic de type perceptuel et l'application des procédures verbo-tonales à la correction des timbres vocaliques.

Que l'erreur se situe sur l'axe du point d'articulation et/ou de l'aperture ou qu'elle concerne la dénasalisation des voyelles orales, le diagnostic est toujours reconductible à une sur- ou sous-estimation de la composante claire du timbre vocalique (ou, ce qui revient à dire la même chose, à une sous- ou surestimation de sa composante sombre (par exemple, la réalisation de /y/ comme [i] ou comme [u] chez la plupart des étrangers), associée la plupart du temps à une tendance à la réduction vocalique (par exemple, la production de /y/ comme un [i] centralisé(3), tendant vers le /ə/ caduc chez les arabophones) ou à la diphtongaison (par exemple, la réalisation de /y/ comme un [ju :] diphtongué chez les anglophones).

Pour établir un diagnostic de l'erreur vocalique en termes de *trop clair* ou *trop sombre*, il est donc indispensable de pouvoir situer l'erreur et le modèle sur le trapèze vocalique, pour ensuite agir sur la perception de l'apprenant, soit en modifiant l'équilibre des fréquences dans le sens opposé à la production erronée, soit en plaçant la voyelle concernée dans des positions rythmico-mélodiques ou combinatoires qui accentuent les éléments non perçus.

Un bref détour par les instruments de musique permettra d'introduire la notion de *timbre* sans qu'il soit nécessaire de mettre en place des notions d'acoustique trop éloignées de la pratique quotidienne de l'enseignant (cf. site internet, première partie, ch. 4.2).

2. Le tableau des consonnes d'après la tension décroissante

Si les erreurs vocaliques résultent essentiellement d'une perception erronée de la coloration claire ou sombre du timbre de la voyelle, de nombreuses erreurs consonantiques, quant à elles, sont imputables à un excès de tension ou de relâchement, c'est-à-dire à une pression excessive ou insuffisante des organes phonatoires et du corps tout entier, ayant pour conséquence une plus ou moins grande concentration de l'énergie respiratoire précédant le mouvement d'expiration et une force plus ou moins grande de l'air expiré. Les productions caractérisées par un excès de tension ou de relâchement consonantique sont celles qui se

rencontrent le plus souvent chez les étrangers apprenant le français. C'est le cas, entre autres, de la confusion par les arabophones de l'occlusive sourde /p/ avec la sonore correspondante /b/ ; de l'occlusive /b/ et de la constrictive /v/ avec un [b] relâché (β) ainsi que de la constrictive sonore /z/ avec la sourde /s/ par les hispanophones ; de la constrictive sonore /ʒ/ avec la mi-occlusive correspondante [dʒ] par les italophones, etc.

Le praticien sera donc amené à diagnostiquer la plupart des erreurs consonantiques survenant sur l'axe vertical en termes *de trop tendu* ou *trop relâché*, ce qui postule l'acquisition du système consonantique du français suivant la *tension décroissante* (cf. site internet, chapitre 4.2).

Ainsi, on saura que la tension des consonnes décroît dans l'ordre suivant: occlusives sourdes /p, t, k/, sonores /b, d, g/, affriquées [tʃ, dʒ], occlusives nasales /m, n, ŋ/, constrictives sourdes /f, s, ʃ/, sonores /v, z, ʒ/; viennent ensuite les voyelles /j, ɥ, w/ et, plus relâchées encore que les semi-voyelles, les voyelles. A titre d'exemple, le /v/ prononcé comme [f] ou [b] par les wolof-phones est trop tendu et il conviendra de le relâcher; s'il est prononcé comme [w], il sera perçu comme trop relâché et il faudra le tendre.

L'établissement du diagnostic de l'erreur d'après le critère de tension consistera à apprécier le degré de tension ou de relâchement de la production erronée par rapport au modèle, c'est-à-dire, concrètement, à situer l'erreur sur l'axe vertical de la tension décroissante pour ensuite présenter à l'audition de l'apprenant l'allophone qui présente les caractéristiques audio-phonatoires inverses par rapport au modèle erroné.

L'erreur consonantique peut également relever d'une confusion sur l'axe du point d'articulation. C'est, par exemple, le cas des wolof-phones, qui confondent les constrictives palatales avec les dentales ou des Vietnamiens, qui commettent l'erreur inverse. Ces erreurs par antériorisation ou postériorisation du point d'articulation échappent à la correction par la tension ; elles sont surtout du ressort de la phonétique combinatoire. Cependant, étant donné que le point d'articulation d'une consonne est éminemment variable, conditionné qu'il est par l'environnement syllabique, nous ne retiendrons pour le diagnostic et la correction des erreurs relevant d'une articulation trop antérieure ou trop postérieure que trois zones articulatoires distinctes : labiale, dentale et palatale.

Nous évoquerons plus tard des cas d'erreurs consonantiques qui se situent à la fois à la jonction de l'axe de la tension décroissante, le mode d'articulation et le point d'articulation. La réalisation du /ʁ/ dorso-vélaire français comme un [r] roulé ou le [ɾ] post-alvéolaire à l'anglaise constitue un bel exemple d'articulation trop antérieure, associée respectivement à une hyper ou une hypotension, dont la correction requiert un travail sur les deux axes à la fois.

3. Les spécificités rythmico-mélodiques du français

Les spécificités rythmico-mélodiques du français constituent la base nécessaire au praticien pour effectuer non seulement le diagnostic et la correction des infractions suprasegmentales, mais aussi pour établir, en raison de l'influence des structures prosodiques sur le phonétisme de la langue, l'étiologie des systèmes d'erreurs phonétiques.

On retiendra essentiellement que le français maintient, pendant toute l'émission du groupe rythmique un *effort articulatoire constant*, lequel se manifeste au niveau des *habitudes rythmiques*, par :

- *un rythme isosyllabique*. 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* ;
- *une segmentation à syllabation ouverte*. Les syllabes se terminent souvent par une voyelle et la consonne intervocalique a tendance à rejoindre la syllabe suivante, contrairement aux langues germaniques, dites à syllabation fermée, c'est-à-dire se terminant par une consonne. Ce type de segmentation renforce la stabilité

syllabique et la netteté des timbres vocaliques sans jamais provoquer pour autant hachures ou ruptures intempestives du rythme, en dehors de certaines jonctures démarcatives à valeur impressive (du type : *elle est absolument terrible*), comparables à l'émission glottale de certaines langues. Toutes les syllabes s'enchaînent jusqu'à la fin du groupe rythmique, sans staccato. Le respect de la syllabation ouverte est primordial pour la maîtrise, à la réception et à l'émission, des phénomènes si courants dans le langage spontané que sont les élisions et les enchaînements.

■ *une accentuation finale du groupe rythmique (oxitonique)* : le groupe rythmique qui correspond à une unité de sens est porteur d'un *accent final*, appelé accent de groupe ou accent rythmique, à ne pas confondre avec l'accent d'insistance à valeur expressive, accent d'intensité qui tombe sur la première ou la deuxième syllabe du mot : *Stupide ! Imbécile !*

L'accent de groupe rythmique n'étant pas uniquement lié à l'intensité mais à la *durée* (Delattre, 1939), la mise en relief de la dernière syllabe ne diminue en rien la netteté articulatoire des voyelles non-accentuées.

Aux antipodes, le rythme de l'anglais repose sur l'alternance de temps forts et de temps faibles, c'est-à-dire qu'il organise les syllabes non-accentuées autour de noyaux d'intensité qui mobilisent sur eux l'énergie respiratoire, ce qui provoque un phénomène de relâchement et de glissement vers le centre du trapèze vocalique, siège du /ə/caduc.

au niveau des *habitudes intonatives*, par :

■ *une mélodie relativement plate*, qui caractérise généralement les syllabes inaccentuées d'un groupe rythmique, accompagnée d'une montée ou d'une descente sur la syllabe accentuée. Le changement mélodique s'effectue de façon très progressive, sans écarts notables d'une syllabe à l'autre, avec cependant un détachement mélodique sur la dernière syllabe du groupe rythmique ;

■ *une intonation syllabique stable* pour les voyelles inaccentuées. Chaque syllabe prise séparément est produite sur une note *soutenue*. Donc, pas de glissement intonatif à l'intérieur de la syllabe ou en tout cas rien de comparable à l'abondance des fluctuations tonales de l'anglais. Signalons au passage que ce genre de modulation bi-directionnelle, voire tri-directionnelle, constitue un moule intonatif particulièrement favorable à la production de phonèmes relâchés, comme les diphtongues ou les triptongues, pour la correction phonétique des francophones apprenant l'anglais ;

■ *un registre intonatif moyen*, sorte de portée mélodique utilisant quatre niveaux établis arbitrairement, et à l'intérieur de laquelle évoluent les *dix intonations de base du français* (Delattre, 1966, 1-14), dont la continuité mineure (2-3), la continuité majeure (2-4), la finalité du type *il pleut* (2-1), l'interrogation sans marque lexicale (2-4), avec marque lexicale, du type "*Qui est venu ?*" (4-3-2), le commandement (4-1), etc. Le niveau 2 est celui où se situent en général les syllabes inaccentuées des phrases énonciatives (125 Hz). C'est la hauteur à laquelle on rit naturellement et où se place également le *euh* d'hésitation. Le niveau 4 se situe généralement à l'octave supérieure du 2 (+ 250 Hz). Pour plus de détails nous renvoyons le lecteur aux articles de Delattre (1966, 1967 et 1969). À ces quatre niveaux traditionnellement admis, Léon en ajoute un cinquième pour rendre compte des phénomènes expressifs de l'exclamation, du type *On s'fout de nous !!* (2-5). Ce dernier niveau rend compte de l'existence d'une zone d'expressivité intonative située dans la région suraiguë (au-delà de 250 Hz). Si le contour intonatif passe par le niveau 5, n'importe quel énoncé référentiel peut devenir exclamatif.

À l'intérieur de ce cadre évoluent des montées et des descentes en pentes douces et régulières qui couvrent l'ensemble de la gamme. Les variations entre les points extrêmes du contour mélodique peuvent être fortes, mais aucune différence tonale notable n'est observable entre les syllabes, comme c'est le cas pour l'italien ou l'arabe, par exemple ; pas de brusque rupture tonale ou de montée en espalier comme en allemand, ni de forme en S renversé comme en anglais.

Cette absence de variations de hauteur marquées entre les syllabes et de modulations intonatives à l'intérieur de la syllabe d'une part, la régularité rythmique et le caractère récurrent de l'accent de groupe d'autre part, peuvent laisser chez l'étranger l'impression d'une langue peu "chantante" (the voiceless speech), contrairement à l'italien, qui jouit d'une réputation de langue musicale.

Les caractéristiques rythmico-mélodiques que nous venons de décrire constituent la base nécessaire au praticien verbo-tonaliste pour effectuer non seulement le diagnostic et la correction d'erreurs suprasegmentales, mais aussi pour établir l'étiologie des systèmes d'erreurs phonétiques.

En effet, les tendances fondamentales du phonétisme d'une langue donnée influencent fortement les structures prosodiques, qui, à leur tour, conditionnent la réalisation des structures phonétiques. Comme nous le verrons, *l'actualisation des caractéristiques phoniques d'une langue passe par la réalisation globale des éléments suprasegmentaux.*

L'étroite relation entre les habitudes rythmico-mélodiques et la netteté des timbres vocaliques constitue une première clé herméneutique du plus haut intérêt, car elle ramène tous les phénomènes de réduction vocalique, d'allongement et de diptongaison excessifs des anglophones apprenant le français à une infraction à la structure rythmico-mélodique de cette langue et en dernière analyse aux habitudes articulatoires fondées sur le mode tendu et croissant.

4. Lois positionnelles et combinatoires

Trois autres clés fournissent l'explication de bon nombre d'erreurs vocaliques et consonantiques :

■ *la position de la voyelle dans la courbe intonative.* Ainsi un timbre vocalique est perçu plus clair et plus tendu au sommet d'une courbe intonative ascendante et plus sombre et plus relâché en fin de courbe intonative descendante. Cette loi permet d'expliquer qu'un même phonème tel que /y/ par exemple, soit perçu et reproduit par un même sujet tantôt trop clair comme [i] tantôt trop sombre comme [u] ;

■ *la distribution de l'énergie respiratoire dans la chaîne parlée.* Ainsi, une consonne est perçue plus tendue en début d'expiration, lorsque la rétention d'énergie respiratoire est maximale (à l'initiale d'un mot, d'un groupe rythmique, d'une phrase) et plus relâchée en fin d'expiration (en fin de mot, de groupe rythmique, de phrase). Par exemple, dans l'énoncé "*Jeanne, passe-moi une orange*", le premier [ʒ] sera perçu et reproduit plus tendu que le second.

Une consonne est perçue plus tendue en syllabe accentuée (sous l'accent d'insistance ou l'accent de groupe) qu'en syllabe inaccentuée.

■ *l'environnement syllabique* conditionne la perception et la reproduction des caractéristiques acoustico-articulatoires des voyelles et des consonnes (antériorisation, postériorisation, labialisation, aperturage, éclaircissement, assombrissement) et explique bien des cas d'assimilation régressive ou progressive (voisement, dévoisement, tension, relâchement, etc.).

Ainsi

■ les voyelles /i, e, ε / entraînent l'antériorisation du point d'articulation des consonnes

- ;
- les voyelles vélares /u, o, ɔ /, la postériorisation du point d'articulation des consonnes ;
 - les consonnes labiales /b, ɓ / favorisent la labialisation des voyelles et vice-versa.
 - les voyelles fermées ou la semi-voyelle /j/ contribuent à la fermeture des sons vocaliques, les voyelles ouvertes à l'aperture des sons vocaliques ;
 - les consonnes nasales et les bilabiales sonores contribuent à assombrir les timbres vocaliques ; les consonnes alvéolaires, surtout les constrictives, à les éclaircir ;
 - une consonne sonore agit par assimilation régressive sur le voisement, donc sur le relâchement de la consonne sourde qui précède : (cf. *anecdote*, prononcé [anɛɡdɔt], *iceberg* prononcé [izbɛʁg] ;
 - inversement, une consonne sourde agit par assimilation régressive sur l'assourdissement, donc sur la tension, de la consonne sonore qui précède (ex : *absent* prononcé [apsɑ~], *médecine* prononcé [metsin] ;
 - une consonne est perçue plus tendue si elle est précédée d'une autre consonne tendue (ex : le [t] de *stupide* est plus tendu que le [t] de *tu* ; le [ɓ] est plus tendu dans *bonnes gens* [bɔnzɑ~] que dans *bonjour*[bɔ~ʒur].

On imagine d'emblée les applications que la méthode verbo-tonale peut faire de ces lois positionnelles et combinatoires à des fins de remédiation .

Les règles mineures que nous développerons par la suite peuvent être facilement extrapolées par le praticien dans sa classe, car elles ne constituent que des variantes de ces quelques lois fondamentales.

L'explication des erreurs résiduelles, qui ne dépendent ni d'une infraction aux habitudes articulatoires et rythmico-mélodiques du français, ni de l'influence de la position des éléments segmentaux dans la courbe intonative, ni de la distribution de l'énergie respiratoire dans la chaîne parlée, ni de l'environnement syllabique, doit, en dernière analyse, être recherchée dans les caractéristiques distributionnelles du système phonologique de l'apprenant ou bien dans des blocages psychologiques collectifs ou individuels provoqués par les cribles autres que le phonologique et le rythmico-mélodique, auxquels nous avons consacré de longs développements au chapitre *L'étiologie approfondie de l'erreur* .

Pour aller plus loin: Op.cit, 136-153

<http://w3> Intra- et verbo-tonale (Première Partie, chapitre 4.2)

Les étapes de la formation verbo-tonale

Les outils de la remédiation

Résumé

La méthode verbo-tonale de correction phonétique recourt à l'utilisation simultanée et solidaire d'un certain nombre de *procédés particuliers*, que l'on peut regrouper en quatre catégories :

1. les procédés de correction des éléments rythmico-mélodiques et les procédés de correction phonétique par les éléments rythmico-mélodiques et corporels.

2. la prononciation nuancée des timbres vocaliques et de la tension consonantique.

3. la phonétique combinatoire.

4. le cumul des procédés.

Nous fournirons une description très succincte de chaque procédé puisque ceux-ci seront approfondis, avec un rappel des prérequis théoriques nécessaires, dans la partie pratique de cet itinéraire.

1a. Nous regroupons sous cette rubrique tous les moyens de sensibilisation de l'apprenant aux caractéristiques rythmico-mélodiques du français fondées sur les modes tendu et croissant : *la reproduction de la prosodie sans les phonèmes, le battement du rythme, la scansion syllabique, le découpage en syllabation ouverte, les modulations du schéma mélodique par ralentissement et étirement intra ou intersyllabique, l'accélération du débit, le changement de registre (c'est-à-dire l'abaissement ou l'élévation de la fondamentale avec étirement tonal des fins de phrases vers les fréquences graves ou aiguës), la modification de l'intensité syllabique, les découpages régressif, progressif ou intermédiaire.*

1b. En raison de l'étroite solidarité entre éléments segmentaux et suprasegmentaux, la plupart des procédés de correction du rythme et de l'intonation sont également employés pour remédier aux erreurs vocaliques et consonantiques.

Ainsi, nous retenons, à titre d'exemple, que :

- des moyens tels que la scansion syllabique sur le mode tendu ou le découpage en syllabation ouverte favorisent l'acquisition du rythme isosyllabique (régularité rythmique) et de l'accent de groupe, tout en contribuant du même coup à une meilleure netteté articulatoire et à une identification plus appuyée des timbres vocaliques ;
- l'étirement de la courbe intonative vers la zone suraiguë (niveaux 5 ou 6) permet de faire percevoir une courbe intonative montante confondue avec la descendante tout en renforçant la composante claire d'un timbre vocalique ; le plongeon dans la zone des basses fréquences met en évidence une intonation descendante et accentue la composante sombre des timbres vocaliques (voix de " gros nounours ") ;
- le découpage régressif ou progressif (emboîtements successifs des différents constituants de l'énoncé en commençant par la fin ou le début) est un procédé utilisé pour la sensibilisation aux schémas rythmico-mélodiques, mais il permet simultanément de renforcer la tension ou le relâchement des consonnes. Le découpage régressif, c'est-à-dire la césure opérée dans l'énoncé avant l'emplacement d'une consonne trop relâchée, place cette dernière en position initiale et renforce sa tension. Le découpage progressif, en revanche, place la consonne en finale et favorise son relâchement.

Les exemples d'exploitation des composantes rythmico-mélodique et corporelle à des fins de correction segmentale ne manquent pas qui serviront à démontrer par ailleurs combien la méthode articulatoire ou la méthode des oppositions phonologiques se situent aux antipodes

de la méthode verbo-tonale lorsqu'elles travaillent au niveau du son ou des phonèmes isolés et ignorent les rapports d'interdépendance entre les micro-systèmes phonologique, rythmico-mélodique et kinésique.

2. La *prononciation nuancée des timbres vocaliques et de la tension consonantique* est un procédé qui consiste à intervenir directement dans l'émission des messages en faisant subir aux énoncés un certain nombre de nuancements, de distorsions, de filtrages de sens opposé à l'erreur pour sensibiliser l'apprenant aux éléments qu'il ne perçoit pas en raison du phénomène de surdité phonologique.

Il s'agit concrètement de s'écarter de l'erreur de l'élève en lui proposant *son* optimale correctrice, c'est-à-dire la variante qui présente les caractéristiques inverses par rapport à la production erronée.

C'est un procédé auquel on recourt habituellement pour la correction des timbres vocaliques ou de la tension consonantique, mais les modifications peuvent porter également sur tous les autres paramètres de la parole : exagération des montées et des descentes mélodiques pour éviter les confusions entre l'intonation descendante et l'intonation ascendante, atténuation vocale des syllabes inaccentuées et renforcement simultané de l'accent de groupe pour éponger les accents lexicaux indus ; nuancement et ralentissement des glissandos intra-syllabiques ou modification de la courbure des pentes intonatives pour développer l'intonation expressive, etc. On peut dire, au sens large, qu'en verbo-tonale tout n'est que nuancement à l'exception de la sélection raisonnée de positions favorables dans la chaîne parlée ou de la phonétique combinatoire.

3. La *phonétique combinatoire*, appelée *des sons voisins* repose sur le constat suivant lequel les sons s'influencent les uns les autres. On tirera donc profit de certains environnements facilitants pour les besoins de la correction et on écartera les combinaisons qui entraînent des phénomènes d'assimilations indues.

Les procédures relevant de la phonétique des sons voisins sont regroupées en trois catégories : *l'association d'éléments homogènes* (ex. : postérioriser le point d'articulation de /ʃ/ prononcé [s] par les wolof-phones en associant à celle-ci des voyelles d'arrière /u, o, ɔ, /, *la dissociation d'éléments hétérogènes* (ex. : éloigner une dentale de la semi-voyelle qui suit pour éviter sa palatalisation dans *attention* prononcé [atafɔ] ou *occasion* prononcé [okazɔ] par cette même communauté) et *la substitution d'éléments apparentés*, cette dernière catégorie servant à désigner les cas de correction d'un phonème consonantique par une autre consonne qui présente des caractéristiques audio-phonatoires en tous points identiques à l'exception du trait responsable de la production erronée (ex.: la substitution par la "jota" espagnole ou une simple expiration pour le traitement du /ʁ/ dorso-vélaire prononcé comme une réalisation rétroflexe par les anglophones.

4. Dans un souci d'exposition systématique et graduelle, les différentes procédures verbo-tonales, que nous venons de dégrossir à grands coups de serpe, seront appliquées à la correction d'éléments ponctuels et présentées dans leur singularité. En réalité, nous constaterons, lors de l'illustration de chacun des outils de remédiation utilisés, que le travail phonétique porte simultanément, de manière synthétique et globale, sur tous les paramètres du langage et que la méthode verbo-tonale tire son efficacité de la mobilisation cumulative, solidaire et diversifiée de toute la panoplie des procédés.

Pour aller plus loin:

Op.cit.169-278 + 4 cd

<http://www.Intravaia-verbotonale.com> (Deuxième Partie, chapitres 1-6)

Consignes de correction et conseils généraux d'application

Une synthèse des principales consignes de correction à partir des exemples déjà traités peut s'avérer utile pour l'enseignant en auto-formation.

1. Priorité aux modèles optimaux.

Dans la programmation phonétique d'une leçon ou d'un ensemble de leçons, on veillera à accorder la priorité aux modèles optimaux, c'est-à-dire à ceux qui offrent des conditions de perception/reproduction favorables pour une communauté linguistique déterminée.

L'expérience de la classe et la familiarisation avec le système d'erreurs des apprenants permettront rapidement d'opérer une sélection judicieuse des structures optimales. Ces modèles serviront de point de référence individuel ou collectif pendant toute la durée du travail phonétique. La sélection des modèles optimaux postule une connaissance minimale des caractéristiques phono-acoustiques des sons de la parole.

2. Optimisation des structures non optimales.

Les structures non optimales ne seront évidemment pas évacuées du travail phonétique dans la classe de langue. On imagine mal une communauté d'apprenants ne s'exprimant spontanément qu'au moyen de modèles phonétiquement équilibrés.

Rappelons encore une fois qu'il suffit parfois d'interventions mineures (un découpage, une distribution différente de l'énergie respiratoire sur l'énoncé, etc.) pour modifier favorablement les conditions de perception/reproduction d'un modèle initialement non optimal.

3. Maintien de conditions d'optimisation constantes.

Il arrive souvent que l'apprenant retombe dans son erreur en réintégrant un modèle non optimal. Il conviendra dès lors de maintenir sous d'autres formes les conditions d'optimisation qui ont caractérisé la phase de correction proprement dite.

Il y a donc lieu de distinguer le *traitement de base*, qui sert à modifier substantiellement les conditions de perception, et le *traitement d'appoint* visant à maintenir un état d'optimalité constant dans les modèles non optimaux.

Imaginons le cas classique de l'hispanophone qui reproduit /b/ comme [β] en position intervocalique, comme dans l'exemple déjà rencontré *il y a un agent là-bas*.

Ce modèle n'est pas optimal en soi puisque le [β] se trouve dans une position défavorable à la tension consonantique, tant dans l'absolu qu'en raison de la phonologie distributionnelle de l'espagnol.

La correction va donc consister à favoriser la perception de [b] par un découpage qui placera la consonne à l'initiale pour accentuer sa tension.

Cependant, l'apprenant, qui n'éprouvera aucune difficulté à reproduire la tension consonantique tant que la consonne sera placée à l'initiale, retombera dans son erreur en situation de reproduction ou de production spontanée du modèle. Il conviendra donc de recouvrer et de maintenir des conditions d'optimalité constantes en utilisant ce qui, dans ce cas, devient une thérapie d'appoint : la déformation de [β] vers un allophone plus tendu de /b/ tendant vers /p/.

L'enseignant appréciera par quelques ballons d'essai ou par l'observation des productions libres de l'apprenant si et combien de temps il y aura lieu de maintenir la déformation, l'idéal étant, bien entendu, d'amener l'apprenant à reproduire dès que

possible le phonème litigieux en canal direct.

4. Guidance préventive

Mieux vaut prévenir que guérir. Ce dicton s'applique à merveille à la philosophie verbo-tonale. Il est non seulement souhaitable d'entretenir au début des conditions d'optimalité constantes, mais aussi de les installer par anticipation. Moyennant la connaissance approfondie des systèmes d'erreurs de chaque communauté, le choix prioritaire des modèles optimaux et les interventions dans les énoncés par filtrages anticipatifs permettront de rencontrer préventivement les difficultés des apprenants. La pratique de la prévention est une conception de la correction phonétique du plus haut intérêt et débouche sur des applications inespérées en didactique des langues.

5. Remédiation riche et équilibrée.

Pour les besoins du travail phonétique avec des publics aux systèmes d'erreurs très diversifiés et des apprenants d'une même communauté pouvant réagir très différemment à la remédiation proposée, on sera amené à explorer tout l'éventail des procédures existantes sans en excepter aucune et à travailler les éléments phoniques dans toutes les réalisations possibles. Dans ce domaine, l'imagination est au pouvoir et on se surprendra, avec l'expérience, à découvrir à tout moment des applications originales des procédures de base.

En fonction des besoins de la correction, on proposera à l'apprenant un dosage équilibré entre les procédures qui requièrent une implication comportementale de l'enseignant (travail du rythme et de l'intonation, exercices respiratoires, intervention sur tous les paramètres par nuancement, etc.) et les démarches de type intellectuel basées sur un savoir (recherche hors situation d'environnements syllabiques facilitants ou de positions intonatives optimales, etc). Dans l'état actuel des choses, l'enseignant en formation de base a souvent tendance à accorder la priorité à la seconde catégorie parce qu'il renâcle, par manque d'assurance et de suivi, devant le réinvestissement de moyens comportementaux dont il ne possède pas la maîtrise totale.

C'est pourquoi, même si la gestion simultanée et solidaire de toutes les composantes de la verbo-tonale est nécessaire pour obtenir des résultats probants, l'enseignant en auto-formation veillera à s'imposer une certaine gradation dans le degré de difficulté en s'astreignant à une progression allant du simple au complexe, tant pour le nombre d'erreurs à corriger que pour les procédures à utiliser.

Le traitement des éléments rythmico-mélodiques étant reconnu comme un préalable incontournable, on s'entraînera à corriger :

- un trait erroné à la fois (ex. : la labialisation vocalique) ;
- un faisceau de traits erronés (ex. : la dénasalisation et l'aperture d'une voyelle nasale) ;
- plusieurs erreurs convergentes, c'est-à-dire justiciables d'un diagnostic identique (ex. : le dévoisement consonantique, la dénasalisation et la décentralisation vocalique reductibles au seul phénomène d'hypertension) ;
- plusieurs erreurs divergentes, c'est-à-dire reductibles à des diagnostics antagonistes (ex. : éclaircissement et assombrissement vocaliques, hyper et hypotension consonantique dans un même énoncé).

On choisira également de s'entraîner à partir d'énoncés mobilisateurs de procédures convergentes d'abord, divergentes ensuite. Dans les deux cas, on veillera à

ne pas sous-évaluer ni surestimer le dosage des procédures à utiliser. Si les moyens thérapeutiques sont insuffisants, la remédiation s'avère inopérante ; par contre, le recours à des thérapies lourdes provoque des phénomènes de contamination ou l'apparition d'effets secondaires qui font rebondir la correction sur d'autres paramètres.

On se souviendra de cette étudiante chinoise dont la correction par la tension corporelle du [k] de cave prononcé [gav] a entraîné la transformation de [v] en [f], ou encore de tel autre apprenant hispanophone qui, à l'issue d'une correction de la dénasalisation vocalique par relâchement, prononce [mamã] comme [mamɔ~] au lieu de l'initial [maman].

On conçoit que la gestion de données aussi nombreuses et complexes ne soit accessible qu'en phase de perfectionnement, qu'elle soit le fruit d'un long entraînement et d'une expérience acquise sur le terrain et, de préférence, dans le cadre d'un suivi pédagogique assuré par un verbo-tonaliste spécialiste de la formation des adultes.

Nous proposons de clore cette partie pratique en fournissant quelques conseils généraux sur la manière de gérer la prononciation des apprenants dans la perspective verbo-tonale.

Certains aspects de cette problématique ont été soit ébauchés soit approfondis lors des différents itinéraires de la deuxième partie.

Nous voudrions élargir davantage le champ de la réflexion en associant au débat d'autres spécialistes de la formation verbo-tonale¹³ à qui nous avons soumis les principaux questionnements qui alimentent les séances de clôture de nos stages de base.

Quelles erreurs corriger ?

P. Intravaia

Cette question pose le problème des objectifs de la correction, des critères de sélection des erreurs et du niveau d'exigence auquel hisser le traitement verbo-tonal dans la classe de langue.

On s'accorde généralement sur la nécessité de promouvoir avant tout l'intelligibilité des messages et de retenir comme principal critère sélectif l'acquisition du système fonctionnel d'une langue, c'est-à-dire de privilégier l'objectif phonématique. Dans cette perspective on accordera toute son attention aux éléments qui, dans une langue, jouent un rôle de différenciation : les phonèmes et leurs traits pertinents.

Sans infirmer la validité du principe, cette priorité appelle cependant quelques nuances.

Le critère phonologique peut se révéler très restrictif pour un certain nombre de raisons :

Ce qui est perçu comme phonologiquement acceptable pour l'enseignant dans sa classe ne l'est pas nécessairement pour l'autochtone à qui les messages sont destinés. Nous avons déjà insisté sur le phénomène de dérive, qui réduit les capacités d'appréciation de l'enseignant, accoutumé qu'il est à décoder intuitivement les messages de ses apprenants, alors que ceux-ci restent souvent inintelligibles pour l'autochtone non dépositaire des clés de décryptage des systèmes d'erreurs.

En outre, si certaines erreurs phonétiques, envisagées dans leur singularité, ne

portent pas à conséquence au niveau du sens, leur accumulation, ajoutée aux aléas du décodage, peut altérer gravement la communication. La qualité du décodage et la fluidité des échanges passent davantage par l'intégration d'un mode général d'articulation, par la maîtrise de caractéristiques rythmico-mélodiques, et d'habitudes respiratoires et corporelles différents que par l'acquisition des - Par ailleurs, le seul objectif phonématique évacue certains traits qui ne jouent aucun rôle de différenciation dans le système fonctionnel, mais qui cependant remplissent une fonction phonostylistique non négligeable. Ainsi, la durée vocalique ne joue aucun rôle distinctif dans le système phonologique du français en ce sens qu'on ne pourrait opposer à une voyelle brève aucune voyelle longue dans des paires minimales, comme c'est le cas pour l'anglais ou l'arabe ; cependant, elle possède, outre une valeur référentielle dans le système suprasegmental (cf. la différence entre la question simple et la demande de prix rendue par l'allongement vocalique dans *et vous le vendez*), une fonction expressive hautement caractérisée dans la catégorie phonostylistique de l'insistance (*mais si, mais enfin, d'accord...*).

Enfin, il est des erreurs phonétiques qui peuvent perturber la communication pour des raisons psychologiques, tant au niveau de l'apprenant étranger que de l'interlocuteur natif. Certaines erreurs particulièrement marquées peuvent être ressenties comme irritantes par l'autochtone et provoquer l'interruption de l'échange.

Inversement, certains apprenants peuvent renoncer à prendre la parole en langue étrangère lorsqu'ils se croient affublés d'un accent trop caractérisé. Ainsi, l'incapacité à produire un [[ʁ] dorso-vélaire chez l'apprenant étranger, un [r] apical italien ou un [ɹ] rétroflexe chez le francophone peut constituer une véritable source d'inhibition à entreprendre l'apprentissage de la langue étrangère. Ce blocage peut trouver son origine dans l'appréhension d'un mouvement de surprise, d'une réaction d'agacement, voire d'une pointe d'ironie qui, dans le pire des cas, se manifeste chez l'autochtone par l'imitation caricaturale des productions jugées trop "exotiques".

Quoi qu'il en soit, même si une telle fixation psychologique ne repose pas nécessairement sur des données objectives et que l'étiologie de l'erreur remonte souvent à des causes souvent plus profondes, reconductibles aux différents cribles analysés dans la première partie, l'éradication de ces variantes phonétiques peut être ressentie par l'apprenant comme une préoccupation essentielle qu'il est indispensable de rencontrer dans la correction de la prononciation.

Si l'on se situe à présent sous l'angle des moyens utilisés dans la pratique verbo-tonale, la distinction entre erreur phonologique et erreur phonétique, pertinente en termes d'objectifs généraux et d'évaluation, ne constitue pas toujours le critère sélectif auquel recourt le praticien pour établir un ordre de priorité dans le choix des erreurs à corriger.

En effet, la méthode verbo-tonale se révèle d'une telle efficacité pédagogique que fonder la correction sur ce seul critère reviendrait à "brader" l'outil et à exploiter son potentiel au minimum de ses capacités.

Par exemple, la plupart des confusions phonologiques entre voyelles s'accompagnent aussi d'une tendance à la centralisation. Ainsi donc, la sensibilisation à la régularité rythmique du français constituera l'occasion idéale pour reproduire les voyelles sur le mode tendu et obtenir "en prime" la décentralisation vocalique, alors que le système vocalique fonctionnel est encore en cours d'acquisition.

Dans un même ordre d'idées, l'optimisation des conditions de perception/reproduction par le cumul des procédés permet la correction simultanée de traits pertinents et non pertinents. Ainsi le praticien profitera, par exemple, de la fermeture d'une voyelle (trait pertinent) par la prononciation nuancée pour en allonger par la

même occasion la durée (trait non pertinent).

C'est pourquoi, dans la pratique, on est amené à substituer au critère d'acceptabilité phonologique celui de *performance phonétique optimale*, qui consiste à apprécier les possibilités remédiatrices des énoncés de la leçon, à tirer le meilleur parti des ressources du modèle et de son potentiel d'optimalisation, le tout en fonction du degré d'investissement personnel de l'apprenant. Par exemple, tel élément du dialogue se prêtera davantage au travail du rythme ou de la mélodie, tel autre à la correction de la nasalisation, tel autre encore sera plus propice à la production de la durée vocalique, etc.

Bien entendu, on se contentera de progrès limités en début d'apprentissage. L'intervention verbo-tonale portera d'abord sur le travail du rythme (régularité rythmique, syllabation ouverte, accentuation finale, enchaînements, /ə/caduc), de la mélodie (les intonèmes de base et les phonostylèmes hautement caractérisés, c'est-à-dire les plus facilement identifiables par les autochtones). Sur une reproduction globale des éléments suprasegmentaux viendra se greffer le système phonologique, paradigmatique et syntagmatique : voyelles, consonnes et semi-voyelles) et les variantes phonétiques psychologiquement "sensibles". On passera progressivement d'une correction approximative, c'est-à-dire acceptable phonologiquement, à une correction phonétique de plus en plus fine dont le degré d'exigence sera fonction de la finalité de l'enseignement, de la motivation du groupe et, bien entendu, du savoir faire du praticien.

Quand corriger ?

(cf. expérience psychologique d'apprentissage d'une langue inconnue).

Une correction réussie signifie-t-elle une fixation définitive ?

Raymond Renard (Coordinateur de la chaire Unesco d'aménagement linguistique et de didactique des langues)

Certainement pas. Un phonème n'est pas réellement acquis au moment où il est identifié, reconnu à l'écoute, mais seulement lorsque, par des exercices répétés de production dans des situations différentes, il est fixé, stabilisé, intégré et parfaitement disponible.

Quel que soit le procédé utilisé, on ne peut pas obtenir la perfection phonétique dès les premiers essais. Et pour cause. Tous les phonèmes d'une langue donnée font partie d'un ensemble structuré, dès lors la " mise en place " d'un phonème favorise l'acquisition des autres ; ainsi nous comparons volontiers l'apprentissage d'un système phonologique donné (et, au-delà, d'une langue donnée) à la résolution d'une grille de " mots croisés ".

Les cruciverbistes savent qu'ils ne doivent pas s'acharner sur les détails, mais qu'à chaque balayage horizontal ou vertical, les trouvailles antérieures favorisent les suivantes.

Si l'acquisition d'un son favorise celle des autres sons, on ne peut concevoir une méthode d'apprentissage d'un nouveau système qui n'envisage pas l'approche simultanée de tout le système, étant donné que certaines pièces peuvent être fixées avant d'autres. Par exemple, il serait vain de vouloir obtenir une bonne reproduction des semi-voyelles françaises avant d'avoir obtenu la reproduction correcte des sons vocaliques correspondants.

Il est normal par ailleurs qu'on n'exige pas une reproduction parfaite tant que le processus de discrimination auditive n'a pas abouti. Un premier essai fructueux ne signifie donc pas une fixation définitive. Il arrivera que l'élève puisse reproduire correctement lorsqu'il " travaille " la prononciation, mais qu'il commette à nouveau l'erreur lorsque son attention n'est pas stimulée.

L'assimilation d'un système phonologique nouveau est une lutte âpre et acharnée, avec des hauts et des bas. La persévérance se voit récompensée.

Ainsi donc, la méthode verbo-tonale ne peut être adoptée que par des professeurs patients et, fait plus rare, n'enseignant pas à des élèves pressés.

Cependant cette apparente lenteur, indispensable lors de la phase initiale, celle où le travail phonétique est le plus poussé, favorisera par la suite une progression d'autant plus rapide qu'elle ne sera pas entravée par la répétition irritante de fautes de prononciation.

4.4.4. Quand peut-on considérer que le travail phonétique a abouti ?

R. Renard

Lorsque l'apprenant est capable d'auto-correction. La correction d'un son ne peut être tenue pour terminée dès qu'elle a donné lieu à un résultat satisfaisant lors de son insertion dans une structure optimale. Le résultat est appréciable, certes, mais il n'est qu'un jalon dans le processus d'intégration. Il va falloir peu à peu enrichir ce processus en présentant à l'élève des contextes sonores différents, de moins en moins optimaux. Ce n'est que lorsque l'élève parviendra à reproduire parfaitement et automatiquement le son dans le cas le plus difficile que la correction pourra être considérée comme réussie.

Le professeur veillera toujours à mesurer son appréciation d'un progrès de l'élève, non en fonction du résultat à atteindre, qui est le même pour tous, mais du point de départ, qui sera très différent d'un individu à l'autre. Cette subjectivité voulue de ses jugements dont il serait bon, le cas échéant, que ses élèves soient informés, exigera de lui beaucoup de tact et de doigté.

4.4.5. Quel est le temps requis pour assimiler le système phonologique d'une langue donnée ?

R. Renard

En tout état de cause, l'expérimentation des cours SGAV indique que l'assimilation du système phonologique de la langue étudiée peut et doit être conduit de telle sorte qu'au bout de 60 à 90 heures, l'élève ait atteint le niveau d'autocorrection active, c'est-à-dire le moment où, confronté à sa propre production grâce à l'enregistrement, l'élève reconnaît ses erreurs et est à même de les corriger sans intervention extérieure. Il est alors non seulement capable de reproduire ce qu'il écoute, mais aussi de le produire spontanément de manière suffisamment correcte en l'absence de modèle. À ce moment, la maîtrise acquise du système phonologique libère toutes les énergies (estudiantines et ... magistrales) en vue d'une progression morpho-syntaxique et lexicale désormais beaucoup mieux assurée. Si l'intégration phonologique n'est pas assurée alors, elle risque bien de ne l'être jamais et tout le processus d'acquisition de la langue s'en trouve gravement perturbé.

En matière d'apprentissage phonétique, il y a donc lieu de se hâter... lentement.

4.4.6. Comment gérer la prononciation des faux débutants ?

Michel Billières (Professeur des universités, Département des Sciences du Langage de l'Université de Toulouse-le-Mirail)

Avec des faux débutants, le professeur rencontre des difficultés de deux ordres. Sur le plan strictement phonétique, le système d'erreurs est enraciné et extirper les productions phoniques erronées, tant prosodiques que segmentales, va demander du temps et de la ténacité. D'un point de vue psychologique, la prise en charge des faux débutants est particulière en raison de leur "passé" dans la langue étudiée.

Les faux débutants à qui un cours de phonétique corrective est proposé ont des réactions diverses. Certains sont enthousiastes, la majorité reste dans une prudente expectative. Rares sont ceux qui se drapent dans l'indifférence.

Les enthousiastes espèrent mettre un terme à une situation fort inconfortable. Ils vivent mal en effet le fait d'avoir une mauvaise prononciation qui les désigne immédiatement comme étrangers. D'où un complexe d'infériorité. "*je n'ose pas parler*" ou encore "*je suis ridicule dès que j'ouvre la bouche en français*". Ils préfèrent fréquenter leurs compatriotes, hésitent à nouer des contacts avec les natifs, ont parfois tendance à se réfugier dans le mutisme.

D'autres sont sur la défensive et deviennent même agressifs dès qu'on aborde les questions de prononciation. Les causes sont multiples :

1. Beaucoup vivent la situation comme une intrusion de leur moi linguistique. De fait, la phonétique est le domaine qui résiste le plus à l'action pédagogique. Acquérir un bon accent en langue étrangère est laborieux comme il est très difficile de se débarrasser de son accent. D'où des résistances plus ou moins conscientes. Le moi linguistique est assailli pour au moins trois raisons :

- la mise en place des moules prosodiques de la langue maternelle précède celle de l'acquisition du système phonologique. D'où l'extrême difficulté d'agir sur ces paramètres installés dès la prime enfance grâce au bain audio-phonologique dans lequel le bébé est plongé de par ses interactions avec l'entourage. Le travail prioritaire sur la prosodie revient à plonger l'élève aux racines mêmes de son affectivité sonore. Certains peuvent mal le ressentir, surtout si un tel enseignement leur a fait défaut dans le passé et qu'ils se sentent mal à l'aise dans la langue cible.

- le travail sur la parole imposé par la VT s'accompagne d'une sollicitation permanente et visible du corps. Activités parolières et corporelles sont inséparables. L'enseignant verbo-tonaliste doit amener l'élève à s'investir corporellement. La libération du corps précède parfois celle de la parole en langue étrangère. Ceci peut déconcerter et gêner un élève habitué à l'anonymat corporel en salle de classe.

- la VT affine la perception auditive de l'apprenant. Ce faisant, le professeur s'empare de la voix de l'élève qu'il façonne aux spécificités sonores de l'autre idiome. Notre voix est quelque chose de très personnel, de très intime. Elle dévoile maintes facettes de notre personnalité, de notre humeur. Des élèves ont souvent une voix de stress lors des premières séances de correction phonétique, en prennent conscience et peuvent mal le vivre car elle révèle leur profond sentiment d'insécurité en langue étrangère.

2. Une autre cause de blocage est la revendication plus ou moins consciente de l'appartenance culturelle. L'accent est la forme la plus classifiante de la langue. Parler révèle immédiatement l'appartenance géo-socio-culturelle. La matière phonétique est le garant immédiat que certains apprenants souhaitent conserver par rapport à la langue de l'autre.

3. Une raison fréquente de l'attitude méfiante d'aucuns provient d'une expérience précédente malheureuse. Certaines personnes ont eu des travaux pratiques de phonétique corrective durant leur cursus qu'ils ont souvent vécu comme une expérience ennuyeuse et peu gratifiante.

La première tâche du professeur est d'apprécier la motivation, éventuellement de la créer, et naturellement de l'entretenir. Ceci passe par ce que j'appelle le principe de discussion-négociation : la correction phonétique ne s'impose pas, elle se négocie. Le professeur doit aménager parfois des espaces d'échanges à propos des séances de correction phonétique. Ceci lui permet d'apprécier l'investissement des élèves, de répondre à leurs questions, de relancer leur intérêt.

Il est très rentable à diverses étapes de l'apprentissage de montrer aux élèves :

- la valeur modalisatrice de l'intonation : une même suite sonore intonée de différentes façons revêt des significations différentes. Par exemple, *Tu es jolie* peut être une affirmation, marquer l'admiration, la surprise, le doute, l'incrédulité, l'ironie, etc.
- le rôle des paramètres rythmiques tels que les variations de débit, la présence de tel type de pause, de telle accentuation accompagnant nécessairement les modulations vocales ;
- les rapports que l'intonation entretient avec la syntaxe et la sémantique ;
- le rôle joué par ces petits mots qui balisent l'oral, les ligateurs et ponctuels, auxquels ils sont en permanence confrontés dans leurs conversations avec les natifs ;
- la relation naturelle entre les éléments paralinguistiques et la gestualité corporelle communicative.

De même, il est important de répondre à des questions telles que "*On ne prononce pas de la même façon à Toulouse et à Paris. Pourquoi ?*" ; "*Pourquoi votre accent est différent de celui des enregistrements de la méthode utilisée par mon prof ?*" ; "*En français, pourquoi on ne prononce pas comme on écrit ?*" ; "*Quand prononcerai-je le français comme un Français ?*". Il est hors de question de se livrer à un cours magistral. Il s'agit seulement d'attirer l'attention de l'élève sur tel ou tel fait par un commentaire concis illustré de quelques exemples. N'oublions pas que le faux débutant se débat avec le code de la langue cible. Il se pose forcément des questions sur son fonctionnement, émet des hypothèses. Les psychologues cognitivistes considèrent que tout apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. Les apports de l'enseignant verbo-tonaliste portent sur des points originaux qui sont généralement passés sous silence par les professeurs de langue. Ces points leur sont cependant familiers car ils y sont quotidiennement confrontés. Les éclaircissements du professeur doivent permettre à l'élève de mieux interagir avec l'environnement sonore de la langue étudiée. Il ajoute des informations significatives en mémoire, les compare avec d'autres informations déjà présentes, les réutilise de façon fonctionnelle, etc. Il a donc la possibilité d'établir de nouvelles connexions, autrement dit de mieux organiser les données, d'être davantage sensible aux stimuli pertinents des signaux et de les intégrer progressivement.

Les séances de correction phonétique durent cinquante minutes. Diverses activités sont proposées aux étudiants :

■ faire répéter par chaque élève des phrases proposées par l'enseignant ou provenant d'un enregistrement -ce qui est une source de difficulté supplémentaire-. Toute erreur prosodique ou phonétique décelée est immédiatement corrigée. Ce travail d'"évaluation contrôle" permet d'établir une fiche personnalisée où sont reportées toutes les difficultés phonétiques et prosodiques que l'élève rencontre. Le professeur peut ainsi adapter son enseignement en tenant compte des besoins spécifiques de

chacun. Cette tâche est le prélude à d'autres activités moins contraignantes et plus ludiques. Elle est nécessaire tant pour l'établissement d'un diagnostic personnalisé et du suivi de chacun que pour la mise en place de bonnes habitudes indispensables à la progression du travail phonétique ;

entraîner les élèves à l'intonation expressive, c'est fondamental. Le professeur débutant peut s'appuyer sur le matériel pédagogique élaboré par M. Callamand, G. Calbris et J. Montredon dans les années 70 et 80. Il peut aussi utiliser les micro-dialogues de certaines méthodes de FLE ou solliciter des étudiants et des collègues pour enregistrer de petits dialogues en fonction de ses objectifs. Le premier objectif est de permettre aux élèves de percevoir l'intentionnalité véhiculée par telle ou telle intonation. Dans un premier temps, l'élève apprend à déceler la valeur modalisatrice d'une seule suite intonative, puis de plusieurs phrases réalisées avec montée vocale. Il est confronté à des micro-dialogues et est invité à nommer l'intention transmise par l'intonation montante. La phase d'audition/répétition/ contrôle est indispensable pour guider l'élève dans la découverte d'une dimension sonore de la langue où il travaille simultanément sur l'axe paradigmatique mais aussi syntagmatique.

Le recours à la vidéo est recommandé. Les élèves apprécient beaucoup de se revoir. Ils sont très souvent sensibles à des erreurs prosodiques et phonétiques qu'ils n'entendent pas par ailleurs.

Est-on parfois amené à déclarer forfait ?

P. Intraia

Cette question, récurrente dans les stages de formation, survient dans les moments où le participant se trouve aux prises avec une remédiation laborieuse au cours des ateliers dirigés de pratique verbo-tonale.

Si l'on se place d'un point de vue strictement technique, on peut constater que la difficulté à venir à bout d'une correction litigieuse est souvent imputable à l'un ou l'autre manquement au niveau des principales étapes de la démarche : le repérage, le diagnostic étiologique et la remédiation de l'erreur.

C'est pourquoi l'enseignant désireux de s'interroger sur son niveau d'intégration de la méthodologie verbo-tonale devrait se livrer à une expertise individuelle des principaux moments du processus correctif en se posant un certain nombre de questions :

1. *Les erreurs suprasegmentales et segmentales ont-elles été identifiées à l'écoute et dûment répertoriées ?* Pour savoir quoi corriger et comment s'y prendre, il faut d'abord entendre correctement (ex. : localisation de l'erreur vocalique sur le trapèze). Un inventaire des erreurs est également nécessaire, non pour songer à entreprendre une remédiation systématique de tous les écarts, phonologiques ou phonétiques, par rapport au modèle, mais pour rassembler les éléments indispensables à l'établissement d'un diagnostic étiologique, qui va à son tour conditionner le choix de ce qui retiendra l'attention du praticien ainsi que la mise en place du dispositif de remédiation. Il n'est pas exclu que, parmi les éléments mineurs ayant échappé à la vigilance du verbo-tonaliste ne figure précisément ce qui est à l'origine des problèmes majeurs rencontrés par l'apprenant.

2. *Les diagnostics sont-ils correctement posés ?*

Il n'est pas rare qu'à l'issue d'un stage de sensibilisation verbo-tonale, les participants

continuent à confondre les erreurs consonantiques se situant sur l'axe de la tension décroissante avec celles qui relèvent du point d'articulation ou encore la décentralisation vocalique avec l'éclaircissement/assombrissement du timbre. Par exemple, la confusion du /ə/ caduc avec [e] est souvent interprétée comme une erreur d'éclaircissement vocalique et non comme une erreur par excès de tension justiciable d'une correction par relâchement, c'est-à-dire par le découpage intermédiaire en syllabation fermée. Si ce genre de confusion subsiste, l'enseignant en formation aura intérêt à s'approprier ou se remémorer les outils théoriques du diagnostic, qui se ramènent à la connaissance des notions de base recensées dans la deuxième partie.

3. *L'étiologie des erreurs a-t-elle été clairement établie ? Concrètement : s'agit-il d'une erreur indépendante ou dépendante ? L'erreur dépendante est-elle liée à des facteurs intrinsèques tels que assimilation, contamination transsyllabique, influence des lois de phonétique perceptuelle, structuration rythmico-mélodique, etc. ?* Par exemple, un surcroît d'intensité peut induire la tension d'une consonne dans la position indûment accentuée et le relâchement consonantique en position atone. C'est, dans ce cas sur la cause qu'il faut agir (le rétablissement de la structure rythmique) et non sur le symptôme (la tension et le relâchement consonantiques).

L'erreur est-elle provoquée par l'écrit ? Ici l'étiologie est apparente, bien que la remédiation se révèle beaucoup plus complexe, car il s'agit d'éradiquer, outre les erreurs induites par le crible phonologique maternel, des productions fossilisées par la référence constante à la graphie (ex. : *maintenant* prononcé [mɛ~tənât] par les anglophones, par exemple).

Incidemment, il s'avère souvent nécessaire de remédier à la sclérose auditive de celui qui a abordé la langue orale par l'écrit en recourant à tous les moyens permettant de mettre entre parenthèses l'accès au sens (logatomes, affectivité, rythmique corporelle, etc.).

A ce stade de l'analyse diagnostique, l'enseignant peut se trouver confronté à des cas d'erreurs plus "insolites", qui relèvent de la distribution phonologique du système de référence de l'élève. Là encore, il n'est nul besoin de déclarer son impuissance face à l'impossibilité de maîtriser la langue de tous ses apprenants. Dans la plupart des cas le bon sens et l'esprit d'observation alliés à la curiosité et à l'imagination créatrice viendront à la rescousse de l'enseignant.

Ainsi donc, imaginons le cas concret du Vietnamien qui reproduit l'énoncé *comme tu veux, Lucie, ça m'est égal comme* [kɑmtyvølysisametegan].

On ne fera pas grief au praticien débutant d'ignorer la cause qui a amené cette erreur non conventionnelle à l'existence : en l'occurrence les habitudes distributionnelles du vietnamien. Il s'agit en effet d'un cas de neutralisation phonologique de l'opposition /l/ /n/ au profit de /n/ en position finale. L'esprit d'observation suffira pour constater que le [l] de *Lucie* ne présente, par contre, aucune difficulté de reproduction et que, dès lors, on se trouve logiquement devant un cas, non pas d'incapacité à entendre et à reproduire la liquide /l/ dans l'absolu, mais à l'entendre et à la reproduire dans certaines positions, en l'occurrence en finale, où elle se trouve automatiquement remplacée par /n/. Du même coup la remédiation s'impose à l'enseignant : opérer un découpage qui place le /l/ dans une position où cette consonne est correctement perçue, pour revenir imperceptiblement à la position non optimale qui était celle du modèle (dissociation d'éléments hétérogènes : [ega/li]-[egal]).

4. Enfin, une fois franchi les écueils de diagnostic, l'échec de la correction peut se situer au niveau de la remédiation proprement dite : *la procédure utilisée est-elle*

appropriée à la nature de l'erreur ? A-t-on opéré un choix judicieux de la structure optimale ? A-t-on cumulé un nombre suffisant de procédures pour compenser une erreur tenace ? L'enseignant a-t-il acquis le savoir-faire technique nécessaire pour intervenir dans les émissions par nuancement (production de l'optimale correctrice, travail du rythme et de la mélodie, etc.) ?

Comme on peut le constater, répondre par la négative à la question posée nous fait appréhender toute l'ampleur de la tâche qui attend l'enseignant désireux de prendre en charge la prononciation de ses élèves, non pour surestimer la difficulté de l'entreprise, mais pour s'imprégner de l'idée que la maîtrise de l'outil verbo-tonal se trouve à la portée de tout qui est déterminé à y investir l'énergie nécessaire.

L'expérience des stages de formation révèle que l'acquisition par l'enseignant d'un savoir-faire verbo-tonal s'étale sur une période comparable à celle qui est nécessaire à l'apprenant débutant pour maîtriser les caractéristiques audio-phonatoires d'une nouvelle langue et qu'elle s'effectue suivant des modalités pédagogiques très similaires. Poussant plus loin l'analogie, nous dirons que l'accès à l'autonomie de l'enseignant, c'est-à-dire le moment où celui-ci s'affranchit de la guidance du maître de stage pour développer un style personnel en adéquation avec la structure de sa personnalité, s'apparente à la phase d'auto-correction active chez l'apprenant, évoquée par R. Renard. Cet affranchissement requiert, de la même façon que l'acquisition d'une bonne prononciation, temps, patience et persévérance.

L'attitude maximaliste que nous adoptons face à la question posée est surtout motivée par le souci de fournir à l'enseignant tous les apaisements concernant l'aptitude de la méthode verbo-tonale à assurer la prise en charge optimale de la prononciation des apprenants, en d'autres termes, à poser le problème en termes de formation.

Cependant, elle ne doit en aucun cas faire oublier que, dans la méthodologie verbo-tonale, l'essentiel réside dans le rôle primordial du savoir-être de l'enseignant, et, comme nous l'avons souligné maintes fois, de son degré d'empathie et de congruence dans sa relation à l'apprenant.

C'est de ces qualités humaines que dépendent l'aptitude de l'enseignant à :

- reléguer au second plan la recherche de rentabilité immédiate pour installer la programmation phonétique dans la durée, tout en intégrant la composante audio-phonatoire dans une pédagogie de la communication ;
- pratiquer une pédagogie différenciée en adaptant ses interventions aux attentes, au rythme d'apprentissage et au degré de perfectibilité de chacun ;
- gérer positivement les moments de régression apparente, appréhender et lever les blocages individuels et collectifs susceptibles d'entraver l'acquisition de la langue étrangère ;
- développer la confiance en soi de l'apprenant et stimuler ses facultés d'autostructuration pour l'amener à cheminer sur la voie de l'autonomie langagière.

Car c'est peut-être dans les objectifs qu'elle poursuit et dans l'esprit qui préside à l'application de ses procédures que réside l'atout majeur de la méthodologie verbo-tonale : une pédagogie de la centration sur l'apprenant, un instrument au service d'une expansion agissante de la personnalité, une libération intellectuelle et affective au profit d'une communication authentique et paritaire.



Eléments bibliographiques

(extraits de w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH- PHONETIQUE-FLE/)

Prof. Billières, Michel (Université de Toulouse-le-Mirail)

1. Pour une initiation à la phonétique corrective par la méthodologie verbo-tonale, les cinq ouvrages de référence sont :

INTRAVAIA, P. (2000,2003,2007) *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal* Didier Érudition, Paris et CIPA, Mons

Ouvrage très complet pour le (futur) professeur. Avec ses 4 CD, constitue un excellent outil d'autoformation en phonétique corrective MVT. Indispensable.

RENARD, R. (1989) *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique* Didier Bruxelles et CIPA Mons (3-ème ed.)

Le livre qui a fait connaître la méthode verbo-tonale. Également indispensable.

RENARD, R. (éd.) (2002) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale* De Boeck Université, Bruxelles, (coll. Pédagogies en développement)

Montre les liens entre la théorie et les pratiques. Prolonge Renard (1989) et surtout Intraivaia (2000)

BORRELL, A. (2002) *La variation, le contact des langues : études phonétiques. Contribution à la méthodologie verbo-tonale.* CIPA, Mons

Relations entre psycholinguistique et phonétique corrective. Etudes pertinentes sur le crible phonologique.

GUBERINA, P. (2003) *Rétrospection* Ar Tresor naklada, Zagreb

Recueil des articles et études du fondateur de la méthode verbo-tonale. Liens entre le versant rééducation des malentendants et didactique des langues.

Sur la relation MVT/SGAV, non traitée directement dans cette ressource numérique, on lira avec profit:

RENARD, R (2010) *Structuro-global et verbo-tonal. Variations 1962-2010. Essais de didactique des langues* Mons, CIPA

Les ouvrages édités par le CIPA -Centre International de Phonétique Appliquée- sont à se procurer à:

http://w3.umons.ac.be/~cipa/index_fichiers/page0006.htm

Deux revues papier se trouvant dans de nombreuses bibliothèques universitaires :

- La *Revue de Phonétique Appliquée* (RPA) éditée par l'Université de Mons Hainaut (ISSN 0770-545X) a largement contribué à diffuser les travaux et articles des phonéticiens et didacticiens s'intéressant à la MVT.

- Les *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage* édités par le département des Sciences du Langage de l'université de Toulouse-Le Mirail (ISSN 0759-1586) qui contiennent de nombreux articles consacrés à la MVT.

2. Pour aller plus loin, sont également conseillés dans une optique de phonétique corrective¹:

CALLAMAND, M. (1981) *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation* Clé International, Paris

Très bon livre, à lire après une bonne assimilation de la théorie verbo-tonale (dont l'auteur s'inspire sans y faire explicitement référence).

CALLAMAND, M. (1973) *L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement.* Paris, Librairies Hachette et Larousse, coll. Le français dans le monde/BELC (2 volumes, et bandes magnétiques)

Figure dans cette bibliographie pour la qualité et l'intelligence de l'information ainsi que pour la réflexion didactique compte tenu des connaissances de l'époque.

CHAMPAGNE-MUZAR, C. ; BOURDAGES, J. (1993) *Le point sur la Phonétique* Clé international, Paris, 1998

Synthèse limpide et honnête de la place de la phonétique en didactique, des diverses méthodes et des activités pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de la matière phonique.

CUREAU, J. ; VULETIC, B. (1976) *Enseignement de la prononciation. Le système verbo-*

tonal (SGAV) Didier, Paris

Emprunte beaucoup à R. RENARD mais apporte d'autres informations utiles. Intéressera ceux qui enseignent l'anglais langue étrangère.

LEBEL, J.G.(1990) *Traité de correction phonétique ponctuelle* CIRAL, Québec, Faculté des Lettres, Université Laval

Théorie et pratique de la correction phonétique. Beaucoup de renseignements sur la prosodie. Livre très utile.

LEPETIT, D. (1992) *Intonation française. Enseignement et apprentissage* Canadian Scholars'Press, Toronto

Synthèse claire de différents modèles de la prosodie et des propositions applicables à son enseignement en langue étrangère.

WIOLAND, F. (1991) *Prononcer les mots du français* Hachette, Paris (coll. F)

Très pédagogique. Insiste sur l'importance de la structure rythmique. Etablit la relation phonie-graphie.

3. La relation intonation, rythme, geste, parole, toujours dans une perspective de phonétique corrective :

CALBRIS, G., & MONTREDON, J. (1976). *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère*. Paris: Clé international.

CALBRIS, G., & MONTREDON, J. (1980). *Oh là là! Expression intonative et mimique*. Paris: Clé international.

CALBRIS, G., & MONTREDON, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris: Clé international.

CALBRIS, G., & MONTREDON, J. (2011). *Clés pour l'oral. Gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle*. Paris: Hachette.

4. Quelques ouvrages de phonétique et de prosodie permettant de compléter votre formation. Tous demandent un investissement certain de votre part.

Les ouvrages les plus accessibles et/ou les plus directement utiles sont indiqués par le symbole ✓

Les autres sont plus ou moins spécialisés mais susceptibles de vous apporter de très précieux renseignements si vous vous intéressez aux phénomènes phonétiques. Attention ! Renseignez-vous préalablement sur le prix de certains d'entre eux...

4.1. Phonétique :

✓ ARGOD-DUTARD, F. (1996) *Éléments de phonétique appliquée* Paris, A. Colin (coll. U)

BORDEN, G. ; HARRIS, K. (1980) *Speech Science Primer* Williams and Williams, London

✓ CARTON, F. (1974) *Introduction à la phonétique du français* Bordas, Paris (1-ère ed.)

COLEMAN, J. (2005). *Introducing Speech and Language Processing*. Cambridge University Press.

LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. (1995) *The Sounds of the World's Languages* Blackwell, Great Britain

✓ LANDERCY, A ; RENARD, R. (1977) *Éléments de phonétique* Didier Bruxelles et CIPA Mons (1-ère ed.)

✓ LEON, P. (1992) *Phonétisme et prononciations du français* Nathan Université, Paris (coll. fac)

✓ LEON, P. (1993) *Précis de Phonostylistique* Nathan Université, Paris (coll. fac)

LIEBERMAN, Ph. ; BLUNSTEIN, S. (1988) *Speech Physiology, Speech Perception and Acoustic Phonetics* Cambridge University Press

✓ MUNOT, P. ; NEVE, F.-X. (2002) *Une introduction à la phonétique* Liège, Éditions du CEFAL (coll. Sup)

NGUYEN N., WAUQUIER-GRAVELINES S. & DURAND J. (2005). *Phonologie et phonétique: Forme et substance*. Hermès, Paris.

✓ VAISSIÈRE, J. *La Phonétique* Paris, PUF, (coll. Que sais-je? n° 637)

4.2. Prosodie :

ASTESANO, C. (2001) *Rythme et accentuation en français* Paris, L'Harmattan

DI CRISTO, A. (2013) *La prosodie de la parole* Bruxelles, De Boeck & Solal

HIRST, D., DI CRISTO, A. (eds.) (1998) *Intonation Systems : A Survey of Twenty Languages*

Cambridge, University Press

LACHERET-DUJOUR, A.; BEAUGENDRE, F. (199) *La prosodie du français* Paris, Editions du CNRS

LADD, D. R. (2008). *Intonational phonology* Cambridge, University Press.

4.3 Phonologie.

DELAIS-ROUSSARIE, E. ; DURAND, J. (éd.) (2003) *Corpus et variation en phonologie du français. Méthodes et analyses*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail (coll. Inter langues)

✓ DETEY, S.; DURAND, J.; LAKS, B. LYCHE, C. (éd.) (2010) *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement* Paris, Ophrys

✓ CARTON, F., ROSSI, M., AUTESSERRE, D. ; LÉON, P. (1983). *Les accents des Français*. Paris, Hachette (une cassette d'accompagnement).

WALTER, H. (1982) *Enquête phonologique et variétés régionales du français*. Paris, PUF

4.4. Perception de la parole.

PISONI, D. B. & REMEZ, R. E. (2005). *The Handbook of Speech Perception*. Malden, MA: Blackwell.

NGUYEN, N. (2005). La perception de la parole, in *Phonologie et phonétique: Forme et substance*, édité par N. NGUYEN, S. WAUQUIER-GRAVELINES & J. DURAND, Paris, Hermès, pp. 425-447.

4.5. Production de la parole.

Marchal, A. (2007). *La production de la parole*. Paris, Hermès Science Publications.

4.6. Autour de langage et cognition.

Quelques titres pouvant donner envie d'explorer des domaines qui concernent désormais la MVT.

✓ BOYSSON-BARDIÈS, B. (de) (3003). *Le langage, qu'est-ce que c'est ?* Paris, Odile Jacob

GINESTE, M.-D., & LE NY, J.-F. (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris, Dunod.

LAMBERT, J., & NESPOULOUS, J.-L. (1997). *Perception auditive et compréhension du langage. État initial, état stable, état pathologique*. Marseille, Solal.

SPINELLI, E., & FERRAND, L. (2005). *Psychologie du langage. L'écrit et le parlé, du signal à la signification*. Paris, Armand Colin.

i Certains titres sont épuisés. Mais ils ont durablement nourri la réflexion didactique et méthodologique. Se les procurer afin de les consulter n'est certainement pas une perte de temps.

#

##

