



Extrait du Intravaia Verbo-Tonale

<http://intravaia-verbotonale.com/?Chapitre-1-Importance-de-la>

# Chapitre 1 : Importance de la prononciation, de la perception auditive et du travail phonétique



- Formation - Fondements théoriques -  
Date de mise en ligne : mercredi 1er mai 2013

---

Intravaia Verbo-Tonale

---

La problématique structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et le vaste débat d'idées qu'elle a engendré et qu'elle nourrit depuis des décennies ont largement contribué à légitimer l'oralité de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'idée d'une priorité chronologique à l'enseignement de l'oral sur celui de l'écrit fait aujourd'hui l'unanimité de ceux qui valorisent, à côté de la didactique de la langue, une didactique de l'apprentissage de la parole centrée sur l'acquisition privilégiée des moyens d'expression orale.

Lorsque, de surcroît, on sait combien l'apprentissage précoce de l'écrit hypothèque le processus d'acquisition de la langue orale et, inversement, à quel point un oral bien maîtrisé constitue un solide tremplin pour une rapide appropriation de la graphie, on comprend aisément que les didacticiens qui évoluent dans la mouvance de la méthodologie SGAV mettent toute leur insistance à promouvoir des pratiques et des approches pédagogiques favorisant l'accès à la communication orale dans ce qu'elle a de spécifique par rapport à la communication écrite.

Dans ce sens, les verbo-tonalistes ne se sont jamais départis des principes de base qui fondent la validité scientifique et la cohérence de leur démarche pédagogique, à savoir :

- ▶ 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 (Intravaia P., Scavée P., 1989, 57-76). 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 dégagant 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 audiophonatoire, 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 que nous appellerons par commodité et par convention *audio-phonatoire*, à défaut de trouver un terme qui, à lui seul, rende compte de la richesse et de la complexité des paramètres qui interviennent dans le processus perceptivo-moteur.

Nous serions très tenté de substituer au terme "prononciation" celui *d'oralité* et à "phonétique corrective" celui de *didactique de l'oral*. En effet, la prononciation dépasse largement le cadre verbal de la production des sons, isolés ou dans leur combinatoire, et l'apprentissage de la parole ne saurait relever exclusivement de la phonétique corrective appliquée à la didactique des langues.

Réceptacle d'influences diverses, la phonétique corrective bénéficie de l'apport des sciences de la communication

avec lesquelles le praticien verbo-tonaliste doit compter pour établir des diagnostics en profondeur des systèmes d'erreurs et pour fonder sa remédiation sur une analyse multidisciplinaire et multisensorielle qui intègre les données non seulement linguistiques mais aussi kinésiques, proxémiques, psychosocioculturelles, situationnelles, stylistiques, argumentatives, etc.

La phonétique corrective verbo-tonale s'inscrit dans le cadre d'un enseignement/apprentissage structuro-global qui intègre la prononciation dans une *pratique socio-affective* spontanée et naturelle, indissociable de l'acquisition simultanée et solidaire de toutes les micro-composantes linguistiques et communicatives qui régissent le fonctionnement et l'emploi de la langue étrangère en situation de communication authentique.

On comprendra dès lors que nous n'entendons par prononciation :

- ▶ ni l'assimilation théorique des règles régissant la prononciation des sons "normés", qui relève de l'orthoépique ;
- ▶ 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.

Cependant, la prononciation ne couvre pas à elle seule tout le champ de l'oralité, dont la maîtrise exhaustive postule, outre une compétence linguistique, c'est-à-dire une connaissance pratique et pas nécessairement explicitée des micro-systèmes linguistiques (phonologique, sémantique, grammatical, lexical, etc.), une compétence communicative, c'est-à-dire la capacité d'utiliser les règles sociologiques, psychologiques, culturelles ainsi qu'un ensemble de stratégies énonciatives, de conventions discursives et interactionnelles en usage dans la communauté sociale de l'autochtone.

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 et micro-motricité des membres, 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 intersyllabiques, 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.

Nous aurons l'occasion d'insister plus loin sur l'étroite interdépendance que ces trois composantes entretiennent entre elles et avec les autres micro-systèmes tant au plan de l'organisation de la substance sonore que dans le domaine de la correction de la prononciation proprement dite.

Dans la perspective verbo-tonale, le travail audio-phonatoire dans la classe de langue passe de préférence par une phase de *modélisation dirigée* qui constitue un moment privilégié pour la correction des trois composantes énumérées ci-dessus, même si, par ailleurs, la nature de la langue - système cohérent et structuré - rend nécessaire une approche diffuse, progressive et concentrique de l'apprentissage de la prononciation. Cette phase vise moins à s'approprier une "norme" de prononciation figée et irréversible qu'à restructurer et libérer rapidement le champ de la perception, affiner l'oreille, développer une souplesse, une malléabilité perceptivo-motrice, fluidifier la parole et déboucher sur une authenticité phonétique permettant à l'apprenant, à terme, de se mouvoir avec aisance, tant à la réception qu'à la production, dans l'univers sonore de la langue étrangère et, dégagé des servitudes qu'imposent à la libre expression une assise phonétique mal assurée et une perception défailante, d'appréhender la langue étrangère dans toute sa totalité psycho-socio-affective et culturelle.

Fluidifier l'expression verbale, souplesse, malléabilité perceptivo-motrice, authenticité phonétique... ces mots sont venus spontanément sous notre plume pour souligner à quel point nous sommes convaincu que la conquête d'une langue étrangère, tant par le versant linguistique que par celui de la communication, passe nécessairement par la maîtrise de sa substance sonore conçue dans toute la richesse de ses composantes mimo-gestuelle, rythmico-mélodique et, par voie de conséquence, segmentale.

Pour rendre compte de la place que la compétence audio-phonatoire occupe dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons consigné en annexe l'ensemble des micro-compétences linguistiques et communicatives qui nous semblent être sollicitées par la maîtrise exhaustive de l'expression orale. Ce kaléidoscope présente l'avantage pédagogique de révéler le caractère éminemment pluridisciplinaire de la didactique de l'oral et, plus près de notre propos, de faire apparaître d'emblée la compétence audio-phonatoire non point comme un élément accessoire et superfétatoire de la parole mais comme une voie d'accès prioritaire à toute compétence linguistique et communicative en langue étrangère. Nous faisons figurer ce tableau en annexe pour souligner son caractère indicatif et évacuer du même coup le débat macrométhodologique beaucoup trop vaste portant sur la hiérarchisation, l'ordre d'apparition, la valeur relative et la gestion pédagogique intégrée de toutes ces micro-composantes.

Nous aurons néanmoins l'occasion de démontrer, dans un chapitre consacré à l'étiologie approfondie de l'erreur phonétique, que les entraves à l'acquisition d'une compétence audio-phonatoire en langue étrangère portent la marque reconnaissable des référents maternels et que les "cribles" phonologique, rythmico-mélodique, kinésique et proxémique conditionnent solidairement l'émergence des systèmes d'erreurs audio-phonatoires. Une analyse plus fouillée de l'étiologie de l'erreur nous introduira dans les territoires encore en jachère des sciences de la communication : la stylistique collective et la dialectique comparée, disciplines que le praticien verbo-tonaliste rencontre inévitablement sur sa route lors du diagnostic de l'erreur et de la mise en place de son dispositif de remédiation.

- 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*.

Imaginons l'énoncé produit par un hispanophone [busaβ[βutiβT] et cet autre par un rwandophone [[tis[R]. La sous-différenciation phonologique de /b/ /v/, /s/ /z/, /y/ /u/, /e/ / [ /, /o/ /ʌ/ chez l'hispanophone ; de /i/ /y/, /[ / /oe/, /l/ / R/ ainsi que la confusion de l'intonation ascendante avec la descendante chez les rwandophones rendent très aléatoire le décodage de *Vous avez vu Thibaut ?* et *Es-tu seul ?* En d'autres termes, en l'absence de contexte, des distorsions d'ordre phonologique peuvent compromettre l'intelligibilité des messages les plus simples.

Certes, la connaissance des paramètres de l'énonciation (qui parle à qui, le statut des locuteurs, où, quand, à

propos de quoi, avec quelle intention, etc.) permet de décoder les messages par anticipation ou par feed-back rétrospectif, en dépit d'importantes déformations phonologiques de la substance sonore. Il est évident que le professeur de géographie d'un collège de Kigali, qui, en début de cours, fournit aux élèves la consigne de prendre leur [ ' uRnaRdokRas] et d'y inscrire au regard de la date du jour [lokanaRdosiez] n'aura aucune peine à informer l'auditoire sur ses intentions pédagogiques et à induire la réaction attendue( inscrire dans le journal de classe, à la date du jour, un cours de géographie sur le canal de Suez), d'autant que, dépositaires du même système d'erreurs, maître et élèves se sont constitué une inter-langue qui fonctionne parfaitement comme outil de transmission du savoir dans l'environnement scolaire.

C'est que la perception se réalise en synthèse, globalement, sur la base d'un choix d'éléments significatifs qui viennent ébranler notre tympan. Nous percevons la réalité à partir d'un certain nombre d'éléments informationnels qui sont ensuite intégrés en unités d'ensemble par le cerveau. « C'est cette appréhension globale qui, se structurant , dans un deuxième temps, permet de faire et de refaire quelques gags bien amusants comme celui de passer en voiture devant un groupe de joyeux vacanciers en train de pique-niquer et de leur dire avec de grands sourires et force gestes de salutation à l'appui « *Bande d'abrutis !* » Ce à quoi ils vous répondront tout sourire et avec force gestes : « *Merci beaucoup* » ; car avant d'analyser les phonèmes, ils ont perçu la globalité de la situation qui fait que, quand on mange, on est prêt à s'entendre dire : « *Bon appétit !* »... Demandez à un anglophone, alors que vous regardez votre poignet d'où votre montre est absente, et en conservant, bien sûr, les mélodies et intonations de l'anglais : *Boîte à musique, please ?* » ; neuf fois sur dix, il vous donnera l'heure » (Sagot,31).

Néanmoins, sans créer pour autant un contentieux sémantique, certains filtrages phonologiques peuvent parasiter la communication de manière assez déroutante, même dans des situations tout à fait univoques. Il serait assurément trop facile d'ironiser sur ce conseiller d'ambassade rwandophone qui annonce devant un parterre de journalistes étrangers que son employeur est [oplimaR] depuis deux jours. Et un reporter chinois de murmurer dans la salle que, de toute façon, ce diplomate n'avait pas le profil nécessaire pour [bRike] la présidence !

On pourrait multiplier à l'envi ces exemples quelque peu facétieux pour démontrer, par contre, qu'en l'absence de contexte désambiguïsant, certaines déformations phonologiques peuvent rendre les énoncés totalement hermétiques.

Insérons ici une anecdote pour illustrer cette situation et livrons-nous à un exercice de décodage sémantique de la production qui va suivre.

Lors d'un séjour dans le sud tunisien, nous voyons venir à notre rencontre un jeune homme qui nous demande avec insistance ce que nous transcrivons phonétiquement comme [ tiviftimijil].

Les recherches en psycholinguistique mettent en évidence les stratégies adoptées par tout communicant natif pour rendre son message intelligible en cas de déficit de compréhension chez l'interlocuteur étranger, parmi lesquelles le recours aux gestes et aux onomatopées, qui, en raison de leur caractère éminemment culturel, ne constituent pas pour autant des facilitateurs de l'accès au sens. Ce sont les deux stratégies que notre jeune Tunisien a choisi d'adopter, dans un souci louable de nous faciliter le décodage du message : tout d'abord, le geste qui traduit le vol d'un oiseau ou assimilé auquel, face à la perplexité de son interlocuteur, il ajoute une onomatopée en dialectal tunisien, aussi éloignée de son équivalent français que peut l'être le *cocoroco* pour un anglophone.

A ce stade, l'honnêteté commande de reconnaître que, dépositaire des clés de décryptage du système d'erreurs des arabophones parlant français, le verbo-tonaliste avait déjà décodé le sens du message bien plus rapidement que n'aurait pu le faire un autochtone dans une situation similaire. En général, les arabophones utilisent le seul phonème /i/ qu'ils possèdent dans leur système de référence pour interpréter les voyelles antérieures /i,e,ɪ/ et les intermédiaires labialisées /y, ø/ ; en outre, le rythme isosyllabique du français ( la régularité rythmique) constitue

## Chapitre 1 : Importance de la prononciation, de la perception auditive et du travail phonétique

---

pour eux un obstacle majeur (ex : *bicyclette*, prononcé [bisklit] ; *tu veux acheter* devient [tivifti] ). La gestualité et l'onomatopée de notre jeune vendeur ont fait le reste. Ce jeune homme voulait nous vendre du miel !

Cet exemple anecdotique sert non seulement à montrer qu'au-delà de certaines distorsions non rédimées par l'univocité de la situation, les énoncés deviennent d'une totale herméticité mais aussi que l'autochtone ne se trouve pas dans la position privilégiée du spécialiste en phonétique corrective pour décoder une prononciation par trop défectueuse. Nous y reviendrons.

La nécessité d'une bonne prononciation s'impose d'autant plus que, dans un échange en milieu naturel, la compréhension des messages par l'autochtone est hypothéquée par l'effet cumulé d'une double réduction psycho-phonique : celle du locuteur étranger qui entend et articule la langue étrangère sur la base du référent maternel et celle de l'autochtone qui reçoit et réinterprète ces déformations en les faisant passer à son tour par le crible phonologique de sa propre langue.

Ceci explique en grande partie les difficultés que rencontrent certains enseignants à diagnostiquer les erreurs qui ne leur sont pas familières.

Il faudrait cependant se garder de tirer argument des exemples de dérapages sémantiques ci-dessus pour 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.

Qu'une accélération du débit déstabilise l'énoncé, écorchant au passage les éléments porteurs du sens ; qu'un excès d'intensité syllabique entraîne l'amuïssement des timbres vocaliques en position atone ; que la charpente rythmique se décompose sous l'effet d'une asynchronicité corporelle, d'un déplacement accentuel, d'une segmentation inadéquate, etc., et les énoncés, même en l'absence de distorsions phonologiquement pertinentes, deviennent inaudibles, indéchiffrables et requièrent de l'interlocuteur natif une acuité d'attention incompatible avec les conditions d'une interaction naturelle.

Dans une situation de communication authentique, la compréhension en milieu naturel requiert, à son tour, que l'apprenant soit capable de comprendre des autochtones aux accents régionaux très variés, aux cadences et inflexions dialectales très marquées, aux variations individuelles de débit, de durée et d'intensité ; qu'il ne soit pas désarçonné par les accents "exotiques" d'autres étrangers ne maniant qu'imparfaitement la langue dans laquelle ils s'évertuent à s'exprimer (situation courante en Afrique, où de nombreuses ethnies ne possèdent pour tout outil de communication mutuelle que la langue de l'ancien colonisateur) ; qu'il puisse reconstituer un sens cohérent derrière les fragments inachevés qui lui parviennent dans le brouhaha des conversations parasitées par les bruits, les chevauchements, les hésitations, les retours en arrière, les apartés, le relâchement articulatoire, etc.

Un tel niveau (légitimement exigible) de compétence sémantique se prépare au stade initial dans le cadre d'un enseignement/apprentissage qui valorise le travail perceptivo-moteur dans la classe de langue.

C Sans vouloir ranimer les vieilles polémiques de pédagogues où nous a parfois enfermé le débat méthodologique sur la priorité au sens ou à la forme (Intravaia, 1972 ; Renard, 1974), force est de constater qu'il est illusoire de

prétendre développer les *compétences sémantique et lexicale* en langue étrangère sans au préalable fournir aux signifiants du discours une qualité audio-phonatoire suffisante. Comment acquérir des signes linguistiques en associant des signifiés à des signifiants non encore identifiés à l'écoute et assurer la rétention durable de la signification sans fixer dans la mémoire le souvenir de l'enveloppe sonore qui la contient ? Nous y reviendrons.

- ▶ Dans la perspective d'un enseignement/apprentissage qui privilégie l'intégration spontanée, naturelle et non immédiatement intellectualisée des schémas de langue, 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.

- ▶ 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, depuis les travaux de Charles Bally 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. Un travail audio-phonatoire précoce permet de discriminer et de reproduire les nombreuses variations segmentales et suprasegmentales telles que, par exemple, la quantité vocalique, l'intensité syllabique, les modulations intra et inter-syllabiques dans lesquelles vient se nicher toute une gamme extrêmement riche d'états émotionnels en langue étrangère.
- ▶ 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'enseignement de la langue étrangère à de futurs interprètes de conférence constitue un champ d'expérimentation extrêmement fécond pour apprécier les avantages linguistiques et professionnels que tire l'apprenant des classes terminales

de la prise en charge précoce de l'oralité. 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.

- ▶ La *compétence interactionnelle* passe également, entre autres choses, par l'appréhension et la production de tous ces marqueurs suprasegmentaux et paraverbaux 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 (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974 ; Schenkein (éd.), 1978). 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. Par exemple, l'accomplissement d'une tâche interactionnelle telle que récupérer la parole présuppose l'aptitude à percevoir à l'audition et à décoder les indices rythmico-mélodiques qui signalent l'achèvement du tour de parole de l'interlocuteur (exemple : la capacité de démarier la fin de la courbe ascendante concave d'une question *vous viendrez avec moi ?* qui autorise le locuteur à récupérer la parole de celle de la courbe ascendante convexe de la continuation majeure *vous viendrez avec moi et puis vous repartirez* qui signale le non achèvement de l'énoncé et donc le droit de l'interlocuteur de continuer de parler).

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 maladroites et des contretemps dans l'allocation des tours et à la débauche d'échanges réparateurs rendus nécessaires pour remédier à tous ces désagréments.

Ces propos ont plus d'un point commun avec l'hypothèse de Champagne - Muzar suivant laquelle les éléments suprasegmentaux, dans leur fonction communicative, contribueraient au déroulement du dialogue : "les variations mélodiques et la présence ou l'absence de pauses signaleraient, par exemple, le désir du locuteur d'affirmer la légitimité de son utilisation des canaux de la parole, de stimuler la curiosité afin d'obtenir le droit de parole ou encore d'indiquer son intention d'abandonner son droit de parole [...]. Même si cette fonction est familière aux apprenants en langue seconde, il n'en demeure pas moins qu'ils doivent apprendre à reconnaître les faits phonétiques qui l'actualisent dans la langue cible" (1992b, 168).

- ▶ 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. Accoutumé qu'il est à un travail de discrimination auditive et de perfectionnement phonétique dès les premières heures d'apprentissage, l'apprenant sera plus à même d'apprécier ultérieurement la part qui revient à des singularités phonétiques régionales, socioculturelles, sexuelles et ce qui relève de la langue standardisée qui, en raison de l'influence grandissante de la presse orale et des moyens de communication par satellites s'impose progressivement à tous les ressortissants de la francophonie plurielle. Ceci soulève évidemment l'épineux débat de 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*.

- ▶ Signalons également, sans y insister davantage pour le moment, que, 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 considérablement 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. Le besoin de l'élève de s'ouvrir à l'autre, par le biais de l'authenticité phonétique, constitue une attente suffisamment répandue et une revendication suffisamment légitime pour que l'enseignant se sente le devoir déontologique de le satisfaire dès lors qu'il se présente ou pourrait se manifester à l'avenir ;

- 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. Les spécialistes du multilinguisme le savent bien, eux qui développent cette compétence autodidactique dès les premières heures d'apprentissage d'une langue étrangère pour en faire un médium d'acquisition linguistique inestimable. Quel est l'intérêt d'offrir à l'apprenant des stimulations linguistiques de première fraîcheur par l'utilisation d'enregistrements authentiques, de la vidéo, des CDROM interactifs dans la classe de langue, etc. si la sclérose de l'oreille en limite considérablement la réception !

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 défaillante 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 (cf. aussi, dans le même ordre d'idées, Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983 ; Champagne et al., 1984 ; Champagne et Bourdages, 1997).

- 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.

Ces évidences ne demanderaient pas les développements que nous y avons consacrés si la phonétique ne restait le parent pauvre de la didactique des langues, y compris de la didactique de l'oral, et ce, assez paradoxalement et de manière perverse, depuis l'avènement de certaines approches communicatives.

L'objectif officiel ou officieux de l'enseignement traditionnel, qui hélas continue de régner en maître dans la plupart des pays du monde, a toujours été moins de doter l'élève de la maîtrise d'un outil de communication orale que

d'effectuer des thèmes et des versions, d'expliciter les règles du système, de parler de la langue au lieu de parler la langue, d'assimiler des listes interminables de vocabulaire et, dans une telle perspective, le professeur de langue manifeste une extrême sévérité pour les fautes d'orthographe, qu'il traque impitoyablement, et beaucoup d'indulgence pour les erreurs de prononciation. Il en résulte qu'à l'issue d'un long apprentissage, l'élève s'avère incapable de s'exprimer ou de comprendre l'autochtone en situation réelle.

Certes, un réel effort de prise en charge de l'oralité est entrepris chaque fois que l'enseignement de la langue est promu dans sa fonction communicative. Néanmoins les résultats ne sont pas à la hauteur des espérances pour trois raisons qui produisent des effets identiques :

- ▶ tantôt le diagnostic de l'erreur est mal posé et les procédures de remédiation s'avèrent inopérantes. C'est le cas de la méthode articulatoire qui, ignorant l'importance de la perception, fonde la rééducation de la parole sur une description analytique des organes de la phonation (cf aussi pour d'autres méthodes de correction phonétique, Renard, 1979, 29-43).
- ▶ tantôt on a tendance à minimiser le rôle de la prononciation dans la communication orale et à substituer au critère de correction celui d'acceptabilité. Il s'ensuit un pernicieux phénomène de dérive au cours duquel, malgré les fossilisations, la langue fonctionne comme outil de communication, mais uniquement dans le périmètre étroit du groupe-classe, dans la mesure où le professeur, dans le meilleur des cas, possède les clés de décryptage des systèmes d'erreurs et où les élèves présentent en commun les mêmes distorsions, devenues la norme. Entretenus dans la fallacieuse illusion de pouvoir s'exprimer n'importe quand et n'importe comment, ces mêmes apprenants renoncent à entrer en interaction avec les autochtones que la profession non pédagogique ne prédispose pas nécessairement à une compréhension bienveillante. De surcroît, dans les classes hétérogènes où les apprenants présentent des systèmes d'erreurs diamétralement opposés, le découragement et le désinvestissement s'installent dès les premières heures de cours. Souvent appelés à gérer par eux-mêmes les interactions dans les sous-groupes, les élèves vivent au quotidien la frustration et l'agacement qui naissent de l'incompréhension mutuelle ;
- ▶ parfois on reconnaît implicitement le rôle de la prononciation dans la communication, mais on tend à minimiser l'importance du travail phonétique, à considérer que l'accès à une compétence audio-phonatoire est affaire d'imprégnation diffuse et concentrique, bref que la prononciation, cela vient tout seul, au cours des échanges spontanés dans la classe de langue. C'est ainsi que les auteurs de certaines méthodes, par ailleurs très attrayantes, qui se réclament parfois de la problématique verbo-tonale, consacrent au travail phonétique une place dérisoire, passent totalement sous silence les procédures de remédiation des systèmes d'erreurs et évacuent totalement des programmes de stages la formation phonétique des maîtres.

Certes, l'intégration des caractéristiques audio-phonatoires d'une langue étrangère s'opère par approximations successives et réajustements constants, dans une perspective dynamique et non-linéaire de l'apprentissage, mais l'imprégnation seule ne saurait suffire pour autant. Si tel était le cas, un séjour prolongé dans un pays suffirait à débarrasser les émigrés de leur prononciation d'origine.

Le phénomène de surdité phonologique qui hypothèque l'acquisition d'une langue étrangère (nous y reviendrons) rend indispensable un accompagnement phonétique de l'élève dans le nouvel univers sonore qu'il découvre par tâtonnements, une intervention dirigée dans ses productions pour restructurer progressivement son audition, dégager son horizon perceptivo-moteur et lui faciliter l'accès à la véritable autonomie, celle qui lui permettra de se construire l'assise phonétique nécessaire à l'acquisition d'une compétence linguistique et communicative en langue étrangère.

Le processus de discrimination auditive, préalable à tout apprentissage linguistique et à tout début de prise de

## **Chapitre 1 : Importance de la prononciation, de la perception auditive et du travail phonétique**

---

parole, aboutira d'autant plus rapidement qu'il sera pris en charge par un praticien capable d'établir l'étiologie en profondeur des systèmes d'erreurs et rompu aux procédures de correction phonétique par la méthode verbo-tonale.

Cette gestion du travail phonétique requiert des maîtres une formation active, un entraînement artisanal de longue haleine, une oreille capable de résister aux assauts sournois de l'accoutumance, l'acquisition d'habitudes, d'attitudes et de comportements verbaux et non verbaux qui ne s'improvisent pas.

Dans une pédagogie de la formation initiale et continue des maîtres qui privilégie souvent, hélas, l'acquisition d'un savoir au détriment de celle d'un savoir-faire et d'un savoir-être, il ne faut pas chercher plus loin les raisons qui expliquent la désaffection des maîtres et, par voie de conséquence, des élèves pour le travail phonétique dans la classe de langue.