



Extrait du Intraivaia Verbo-Tonale

<http://intraivaia-verbotonale.com/?Chapitre-3-L-etiole-gie-approfondie>

Chapitre 3 L' étiole gie approfondie de l'erreur phonétique. Du crible phonologique au crible dialectique



Date de mise en ligne : mardi 4 juin 2013

- Formation - Fondements théoriques -

Intraivaia Verbo-Tonale

Une étiologie approfondie de l'erreur phonétique révèle que les entraves à l'acquisition d'une compétence audio-phonatoire en langue étrangère portent la marque bien reconnaissable des référents maternels et que les « cribles » phonologique, rythmico-mélodique, kinésique et proxémique conditionnent solidairement l'émergence des systèmes d'erreurs audio-phonatoires. Poussant plus loin l'analyse, nous postulons l'existence d'un ensemble de « complexes affectifs » - polarisations collectives spécifiques de la sensibilité, héritées de la tradition culturelle- qui peuvent provoquer des réactions d'accomodation ou de rejet conscientes ou semi-conscientes susceptibles de conditionner l'évolution personnelle de l'apprenant. De la simultanéité et solidarisation des nombreux " cribles " maternels qui interfèrent dans le processus d'acquisition d'une compétence audio-phonatoire découlera tout naturellement la nécessité d'intégrer la remédiation verbo-tonale dans une pédagogie structuro-globale de la communication.

3.1. *Du crible phonologique au crible dialectique*

1. Nous avons déjà évoqué le phénomène de soumission au référent maternel pour établir l'étiologie des blocages perceptivo-moteurs que l'on rencontre inévitablement dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Les travaux du Cercle linguistique de Prague nous avaient depuis longtemps familiarisés avec l'existence du "**crible phonologique**" (1) qui conditionne tous les ressortissants adultes d'une communauté linguistique à canaliser leurs facultés auditives dans le sens des entités abstraites de leur code, les phonèmes, dont la distribution psycho-phonique détermine la perception et, partant, la reproduction des caractéristiques audio-phonatoires d'une autre langue. Lors de l'acquisition d'une langue étrangère, la subordination au crible de la langue maternelle donne naissance à des systèmes d'erreurs quasiment identiques pour tous les ressortissants d'une même communauté et appelle des procédures de remédiation similaires.

Quelques mots d'explication suffiront à établir la validité de la relation perception/reproduction fondée sur le déterminisme phonologique et à évacuer du même coup (mais est-ce encore nécessaire ?) des méthodes d'enseignement de la phonétique comme la méthode articulatoire. Pour ce faire, il nous faut distinguer *phonétique et phonologie*, passage obligé si l'on veut comprendre que l'apparition des systèmes d'erreurs chez l'apprenant relève d'une structuration conditionnée du cerveau, qui "filtre" la réalité linguistique en fonction de la référence au système phonologique maternel, l'articulation erronée n'étant que la manifestation de cette imprégnation auditive préalable.

Nous adressons un clin d'oeil complice à notre ami R. Renard dans l'espoir qu'il ne nous gardera pas rigueur de nous être inspiré de ses écrits pour établir cette distinction. Le lecteur néophyte trouvera dans les ouvrages du phonéticien montois (1979 ; 1993) une analyse approfondie des fondements théoriques et méthodologiques qui sous-tendent la problématique qui nous occupe. Ceux-ci constituent des prérequis nécessaires pour une meilleure compréhension de ce qui suit.

La variété des réalisations phoniques qui parviennent à notre oreille est infinie. Cette grande diversité tient à la fois à la variabilité inter et intra-individuelle. Cependant, l'oreille ne perçoit pas toutes ces différences phonétiques. En un mot, elle ne les discrimine pas. Ces différences, qui ne gênent pas la compréhension, ne sont pas perçues par les sujets parlants. On est donc en droit de se demander pourquoi, malgré ce vaste kaléidoscope de réalisations, on continue d'identifier les voyelles et les consonnes de son interlocuteur avec les siennes propres. Pourquoi reconnaissons-nous comme pareils le [i] d'une femme et celui d'un homme malgré la différence de fondamental et de timbre ; le [k] de *qui* et le [k] de *cou* malgré la différence de point d'articulation ? C'est parce que ces sons, tout en présentant des réalisations *phonétiques* différentes, sont équivalents du point de vue *phonologique*, c'est-à-dire du point de vue de leur *fonction linguistique*.

Au début, l'enfant est physiologiquement capable de discriminer et de reproduire un nombre considérable de stimuli acoustiques mais il ne conserve cette faculté de discrimination que dans la mesure où elle s'avère utile. En effet, s'il

nous fallait discriminer un nombre d'unités infiniment variable, aucune communication ne serait possible. Tout contact entre les hommes suppose l'existence d'un système composé d'un nombre limité de symboles et d'un nombre restreint de traits qui les différencient les uns des autres. Les différences constantes entre les unités sont une condition nécessaire pour qu'un tel système fonctionne comme moyen de communication.

Nous venons de parler de *système*. Tout système linguistique est régi par une loi d'économie qui tend à réduire au minimum le nombre de symboles appelés *phonèmes* nécessaires à la communication. Pour produire du sens, nous utilisons un nombre limité de phonèmes que nous organisons en un système cohérent et équilibré. Pour ne citer que les exemples les plus évocateurs, le français possède 2 séries de voyelles palatales : les voyelles arrondies /y, ø, œ/ et les non-arrondies /i, e, ɛ, a/. La plupart des langues (italien, espagnol, mandarin, etc.) ne connaissent pas la série des voyelles arrondies, c'est-à-dire qu'elles n'utilisent pas la labialisation des voyelles antérieures comme trait distinctif (pertinent). D'où la difficulté de beaucoup d'étrangers à reproduire les voyelles intermédiaires labialisées, qu'ils ramènent la plupart du temps aux deux voyelles /i/ et /e/ de leur système vocalique, moins souvent à /u/ et /o/, selon l'influence de l'environnement consonantique, la position de la voyelle dans la courbe intonative, etc.

Le système phonologique du français oppose la série des consonnes occlusives sourdes /p, t, k/ à la série correspondante des consonnes voisées /b, d, g/. Les Inuits, tous dialectes confondus, ne possèdent que la série des occlusives sourdes /p, t, k, q/, ce qui explique leur difficulté à percevoir et à reproduire les occlusives voisées du français qu'ils confondent systématiquement avec les sourdes correspondantes.

Les exemples de *sous-différenciation* phonologique ne manquent pas. C'est le cas chaque fois qu'une communauté utilise pour le décodage auditif d'une structure phonologique riche en oppositions significatives un crible phonologique plus restreint.

Inversement, il est possible d'élever au rang de phonèmes différents des réalisations phoniques auxquelles les autochtones reconnaissent la même valeur significative. Cette interprétation est dictée par la loi de *sur-différenciation* phonologique, qui fait attribuer à une langue plus de phonèmes qu'elle n'en possède en réalité. Ainsi l'inuit de la Baie d'Hudson présente un vocalisme sous-différencié à l'extrême puisqu'il ne possède qu'un système à trois voyelles brèves /i/, /a/, /u/ auquel s'ajoutent la série longue correspondante et deux diphtongues, /ai/ et /au/. Dès lors, chaque phonème étale son champ de dispersion dans une plage très large qui va des extrémités au centre du trapèze vocalique et qui recouvre largement celles de plusieurs phonèmes français.

Aussi le francophone va-t-il découper le système vocalique de l'inuit d'après les multiples plages de son système sur-différencié et conférer un statut phonémique aux variantes combinatoires des phonèmes de cette langue. C'est ainsi que, pour ne citer qu'un exemple, le seul phonème /u/ de l'inuit peut être assimilé par une oreille francophone aux phonèmes /u/, /o/ et /Y/ caduc selon sa combinatoire phonétique.

Le phénomène de sur-différenciation phonologique est particulièrement visible dans la manière dont les premiers missionnaires ont retranscrit la langue de cette communauté en adoptant une écriture alphabétique phonétique et non phonologique, c'est-à-dire une transcription qui contient un plus grand nombre de symboles graphiques que cette langue ne comprend de phonèmes.

Gardons l'exemple de l'inuit de la Baie d'Hudson pour dégager dès à présent quelques considérations importantes dans l'optique de la correction phonétique verbo-tonale.

Il arrive que nous ne puissions pas discriminer des phonèmes étrangers que nous sommes pourtant capables d'articuler dans notre langue maternelle. Ainsi, n'utilisant pas le voisement des occlusives dans leur système distinctif, les Inuits ramènent les occlusives sonores /b, d, g/ respectivement aux occlusives sourdes /p, t, k/

(exemple : *I'm in bed* prononcé [aiminpit]). Pourtant, cette langue connaît les occlusives sonores comme variantes combinatoires dans des combinaisons telles que $k + l > gl$ ou $t + l > dl$: *suvaak + lii ? > [suvaagli]* "que font-ils ?" (au duel) ; *suvaat + lii ? > [suvaadli]* "que font-ils ?" (au pluriel), dues à l'assimilation régressive de la consonne sourde par la consonne qui suit, ou comme variantes libres : par exemple le premier membre d'une géminée dans des mots tels que *illu* [g] "crayon", *uvvauti* [b] "savon", *ajji* [d] "image".

Veut-on d'autres exemples plus familiers ? Le système phonologique du français se sert du voisement de la constrictive /s/ pour différencier des mots : le phonème /s/ de *poisson* s'oppose au phonème /z/ de *poison*. L'espagnol ne possède pas cette distinction dans son système phonologique. Ceci explique que les hispanophones rencontrent des difficultés à reproduire /z/, qu'ils ramènent systématiquement au seul /s/ de leur système fonctionnel.

Or l'hispanophone connaît la différence phonétique entre [s] et [z] dans des mots comme *mismo*, *desde*, *rasgo*, etc (où le phonème /s/ se sonorise par assimilation régressive de la consonne sonore), mais, n'utilisant pas le voisement de la constrictive /s/ dans son système phonologique(2), il ne distingue pas ce trait en français. Il ne peut donc reproduire correctement /z/ et le ramène systématiquement au seul /s/ qu'il possède dans son système.

Il en va de même pour les wolof-phones du Sénégal, qui ramènent systématiquement /f/ et /' / au seul phonème /s/ de leur langue maternelle, alors qu'ils n'éprouvent aucune peine à les produire, erronément, dans des mots comme *attention*, reproduit [[atafT] et *occasion*, reproduit [Tka'T], dans la mesure où le même phénomène d'assimilation régressive des consonnes /s/ et /z/ par la semi-voyelle /j/ provoque la palatalisation de ces dentales et leur transformation en une réalisation proche de /f/ et /' /.

Ces exemples suffisent à montrer, s'il en était besoin, qu'il est possible d'articuler dans sa propre langue (dans des variantes combinatoires d'un même phonème, par exemple) des traits que l'on n'entend pas dans une langue étrangère en raison du phénomène de surdité phonologique. On conçoit dès lors que la méthode verbo-tonale fonde le travail phonétique sur la restructuration de la perception auditive et non sur l'articulation et, en raison des phénomènes d'assimilation dont elle tire abondamment parti pour la remédiation, qu'elle travaille au niveau de la structure et non du son isolé.

Signalons par ailleurs l'intérêt qu'il peut y avoir parfois à connaître les *habitudes distributionnelles*, c'est-à-dire le système phonologique *syntagmatique* de la langue maternelle de l'apprenant, telles que, entre autres, les cas de *neutralisation phonologique*, c'est-à-dire les positions dans lesquelles certaines oppositions fonctionnelles se neutralisent au profit d'un seul phonème de la paire (par exemple, chez les russophones, l'opposition /f/ /v/, qui se neutralise en position finale au profit du seul /f/, rend inopérante la correction du relâchement consonantique dans cette position) ; ou encore les cas de *distribution complémentaire*, c'est-à-dire les réalisations différentes d'un même phonème que l'on ne rencontre jamais dans le même environnement (par exemple, les allophones soufflé et non soufflé des occlusives sourdes de l'anglais) ou encore les cas d'harmonisation vocalique, dont on trouvera de nombreuses illustrations dans les travaux de notre collègue Borrell (2002,195-201).

A la phonologie paradigmatique et syntagmatique de la langue maternelle, ajoutons un certain nombre de *lois positionnelles et combinatoires*, qui fournissent l'explication de l'orientation de bon nombre d'erreurs audio-phonatoires telles que la position de la voyelle dans la courbe intonative pour la perception des timbres vocaliques, la distribution de l'énergie respiratoire dans la chaîne parlée, qui explique différents degrés de tension consonantique, l'environnement syllabique, qui conditionne la perception et la reproduction des caractéristiques acoustico-articulatoires des voyelles et des consonnes, etc.

2. Le "crible phonologique" segmental ne suffit pas à fournir, à lui seul, une explication étimologique des systèmes d'erreurs audio-phonatoires. L'imprégnation par le **système rythmico-mélodique** maternel est un phénomène bien connu du praticien.

Les éléments prosodiques constituent eux aussi un système différent d'une langue à l'autre. Ainsi, le français se caractérise par la présence de groupes rythmiques porteurs d'un accent sur la dernière syllabe, qui correspondent à des unités de sens. À l'intérieur de chaque groupe rythmique, l'énergie respiratoire est également répartie sur toutes les syllabes prononcées avec netteté. Hormis la dernière syllabe porteuse de l'accent, aucun élément n'est mis en valeur par rapport aux autres, du moins dans des énoncés purement dénotatifs. C'est ce qui donne au français sa grande régularité rythmique. Cette tendance est si forte qu'en parlant les langues étrangères, le locuteur français déplace souvent l'accent principal sur la dernière syllabe du mot ou du groupe rythmique. L'anglais, par contre, présente des caractéristiques suprasegmentales aux antipodes de celles du français. Les variations et les modulations mélodiques à l'intérieur de la courbe intonative sont beaucoup plus accentuées qu'en français ; de surcroît, le rythme anglais se caractérise par la présence d'un accent de mot qui peut coulisser le long de l'énoncé suivant le sens que l'on veut donner au message. On souligne la valeur d'un mot par la mise en évidence d'une syllabe qui mobilise une bonne partie de l'énergie respiratoire.

Lorsque nous apprenons une langue étrangère, nous avons tendance à substituer le système rythmico-mélodique de notre langue maternelle à celui de la langue nouvelle. Comme il s'agit de deux systèmes bien distincts, de la superposition des deux naît un troisième système : celui des erreurs rythmico-mélodiques.

Ainsi, les arabophones ont tendance à confondre intensité et hauteur syllabique, à produire des variations tonales très marquées qui contrastent avec la relative régularité rythmico-mélodique du français. Les Rwandais confondent l'intonation ascendante avec la seule intonation descendante propre à leur système. Dès lors, la convergence d'erreurs par sous-différenciation vocalique, consonantique et intonative rend certaines de leurs productions d'une opacité sémantique totale pour tout utilisateur du français.

Signalons au passage que les retombées de ces interférences rythmico-mélodiques sur la reproduction des phonèmes sont considérables. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, la réduction vocalique constatée chez les anglophones apprenant le français est souvent reductible à ce phénomène de dépendance étroite vis-à-vis du système d'accentuation nucléaire de l'anglais. En corollaire, c'est la soumission aveugle à la régularité rythmique du français qui explique la plupart du temps l'excès de tension vocalique observée chez les francophones apprenant l'anglais.

Nous verrons plus tard le profit que le praticien peut tirer, dans la perspective de la correction phonétique, de cette étroite interdépendance entre les éléments rythmico-mélodiques et la reproduction des phonèmes.

Il suffit pour le moment de relever que tous les ressortissants d'une même communauté entendent et reproduisent les éléments prosodiques d'une langue étrangère en les faisant passer au travers du même filtre, c'est-à-dire du crible rythmico-mélodique de la langue maternelle, et de rappeler, à ce niveau déjà, que la reproduction des phonèmes passe par la réalisation globale des éléments suprasegmentaux.

3. Cette dépendance aveugle vis-à-vis des schémas rythmico-mélodiques maternels est d'autant plus forte qu'elle trouve un enracinement en profondeur dans le **système kinésique** (gestuel) de la culture du sujet apprenant. En effet, il existe bien un système kinésique, qui structure les interactions sociales, et dans lequel tous les membres d'une même communauté se reconnaissent. Au-delà des caractères individuels (spécificités géographiques, sous-codes socioculturels, variantes d'âge et de sexe, niveau d'affectivité), il existe une gestualité commune, un patrimoine partagé de gestes minutieusement réglés, codés, appris et transmis par imprégnation inconsciente, dont les symboles, les traits et la combinatoire kinésique ne sont pas consciemment perçus par les autochtones eux-mêmes.

Tout le rituel conversationnel auquel se livrent les interlocuteurs dans l'accomplissement des différentes tâches interactionnelles inhérentes à tout échange (prendre, céder, couper, récupérer la parole, synchroniser avec précision

les prises de parole, enchâsser des séquences, développer des digressions, renouer avec le fil conducteur, contrôler et récupérer les apartés, etc.) est le fruit d'une improvisation minutieusement réglée dont les conventions interactionnelles sont bien connues des autochtones, même s'ils ne sont pas capables de les expliciter.

Toutes ces tâches sont difficilement accessibles à qui ne possède pas la maîtrise de la gestualité corporelle, la mimique posturo-faciale de la communauté dont il apprend la langue.

Être partie prenante dans une dynamique conversationnelle, entrer dans la ronde, se glisser sans heurt ni dérapage dans ce merveilleux ballet dans lequel les autochtones évoluent avec grâce et naturel postule l'appropriation préalable de repères, de jalons de démarcation kinésiques qui délimitent, ponctuent, renforcent, relancent l'interaction et permettent à cette mécanique complexe de tourner harmonieusement. Les marqueurs kinésiques et leur combinatoire sont, répétons-le, communs à tous les membres d'une communauté donnée.

Éléments indispensables de la communication interculturelle, ils intéressent au plus haut point la didactique des langues étrangères. En effet, toute inadéquation, toute dérogation au système gestuel de la langue cible peut être source de malentendus, de dérapages communicationnels d'autant plus délicats à désamorcer par des échanges verbaux réparateurs que l'étiologie ne se signale pas d'emblée aux interlocuteurs. Toute recherche d'un échange interculturel empathique passe donc inévitablement par l'acquisition cognitive et pratique des conventions kinésiques en usage dans la communauté dont on apprend la langue.

La phonétique corrective et surtout la verbo-tonale est concernée au premier chef par les interférences se situant au niveau kinésique dans la mesure où il faut souvent remonter à ce niveau pour expliquer les erreurs audio-phonatoires.

En effet, un énoncé est rarement neutre, purement référentiel. Tout échange, toute interaction dépassant la rigidité mécanique d'un dialogue question/réponse suppose une négociation entre les partenaires, qui se traduit nécessairement par une amplification du tonus énergétique, une élévation du taux de réaction affective qui entraîne un plus grand investissement corporel se concrétisant, dans l'apprentissage des langues étrangères, par la résurgence instinctive, invétérée et viscérale du substrat mimo-gestuel maternel.

Cette tendance à transférer en bloc la gestuelle de sa langue maternelle dans la langue en voie d'acquisition est tellement irrésistible qu'elle n'épargne même pas le bilingue, dont l'identité de la langue dominante se signale inévitablement à l'attention de l'observateur averti et amusé par des particularités gestuelles qui resurgissent dans les moments de forte intensité affective. Chassez le naturel, il revient au galop !

Dans la mesure où la gestualité héritée de sa propre langue fait ressortir ses caractéristiques rythmico-mélodiques et conditionne la réalisation segmentale des énoncés, les interférences kinésiques vont inévitablement se répercuter sur la perception et la reproduction du rythme, de la mélodie et des phonèmes de la langue étrangère à l'étude.

Ainsi, évalué par comparaison au francophone exprimant, à situation égale, les mêmes intentions communicatives, l'italophone, surtout méridional, se signale par un taux de réactivité plus élevé, qui se marque par un certain baroquisme expressif, un mouvement d'extraversion plus soutenu, dont l'analyse kinésique laisse apparaître une plus grande amplitude du mouvement corporel, une ponctuation plus cadencée des mains et des bras, une pression musculaire plus appuyée de l'extrémité des doigts en étroite complémentarité avec les hochements de la tête et le jeu des épaules, sans oublier l'acuité du regard qui sous-tend, stimule, relance, renforce l'interaction. Ce système gestuel parfaitement intégré à l'ensemble de la langue est dans un rapport de mimétisme étroit avec les éléments suprasegmentaux dont il est la manifestation corporelle. Sans nous enfermer dans la question vaine et improductive de savoir quel est, du kinésique ou du rythmico-mélodique, l'élément génétiquement premier, observons que les

mouvements corporels des italo-phones rythment l'alternance des syllabes accentuées/non accentuées, accompagnent par l'abondance et l'ampleur du geste les modulations intonatives, accentuent les variations de hauteur et de durée syllabique, scandent la longueur des syllabes, anticipent les modifications de débit, etc. Au regard de l'italien, la gestualité française est comparativement plus sobre, plus mesurée, plus "classique" par conséquent, dans la mesure où la régularité rythmique de la langue et l'accentuation contraignante du groupe rythmique, à envisager le problème d'un point de vue purement technique, ne constituent pas un terrain particulièrement propice à l'exubérance gestuelle.

On entrevoit les implications didactiques les plus immédiates. Pour ne citer qu'un exemple, la surimpression du système gestuel italien sur la langue française à l'étude renforce la confusion entre intensité et hauteur syllabique au profit de cette dernière ; du même coup, les phonèmes vocaliques produits sur des sommets intonatifs sont perçus et reproduits plus tendus et plus clairs, les variations de hauteur ponctuées par la pression musculaire du geste des mains provoquent l'excès de tension des constrictives qui sont reproduites comme des affriquées (/f / comme [tf], /' / comme [d'] ; à l'inverse, les voyelles en position atone seront moins centralisées, etc.

On comprend aisément que c'est à ce niveau que se situera le diagnostic de ces erreurs ponctuelles ainsi que la procédure de remédiation : agir sur le crible gestuel de l'apprenant en réprimant dans ce cas particulier le taux de réactivité corporelle pour rétablir la syntonie rythmique du français.

Nous sommes loin de la correction ponctuelle et isolée des phonèmes par une description analytique des mouvements des organes phonatoires telle qu'elle est préconisée par les tenants de la méthode articulatoire.

La tendance native à rester fidèle aux schémas corporels hérités de sa propre culture se double souvent de réactions allergiques, de réticences, d'inhibitions ethnocentriques à l'encontre de certaines manifestations gestuelles se situant aux antipodes des siennes propres. Ainsi l'extraversion corporelle "démonstrative" des Italiens du Sud ou des Maghrébins fait souvent l'effet de démesure affective, d'impudeur sentimentale et se heurte à des mouvements de défense et de rejet chez les Anglo-Saxons, qui réagissent en référence implicite à leur grille d'appréciation culturelle, jugée comme la norme la plus universelle qui soit. Inversement la sobriété, la modération, la retenue, la répression gestuelle des gens du Nord est souvent interprétée par les gens du Sud comme la marque d'une absence de participation affective, d'empathie, de cette ouverture qui rend attentif, compréhensif, disponible à l'autre, ce qui provoque souvent des blocages psychologiques d'autant plus irréversibles qu'ils sont inconscients et non verbalisés.

4. Ces blocages, dont on devine facilement l'impact sur la communication ainsi que sur la perception et la reproduction des caractéristiques audio-phonatoires d'une langue étrangère, relèvent souvent d'un phénomène de dépendance ethnocentrique à un autre crible maternel : le **crible proxémique**. Ceux qui possèdent l'expérience des relations pluriculturelles n'ignorent pas que les ressortissants de cultures différentes vivent dans des univers proxémiques qui leur sont propres, c'est-à-dire qu'ils structurent, codifient et organisent leurs interactions suivant des schémas de comportements proxémiques spécifiques, des manières différentes d'une culture à l'autre d'organiser l'espace à partir d'un substrat animal identique : le "territoire". Nous renvoyons le lecteur intéressé par la proxémique aux remarquables ouvrages de E. Hall : *Le langage silencieux* (1971) et *La dimension cachée* (1984). Nous n'en retiendrons ici que ce qui a rapport avec l'apprentissage de la phonétique.

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. Rappelons la théorie des quatre "bulles" de base qui constituent les quatre territoires de l'homme et de l'animal : les espaces intime, personnel, social et public. Chacune comporte deux modalités : proche et lointaine. Chaque culture définit et organise de façon différente la dimension des bulles et les activités qui s'y rapportent. L'emplacement de chacun, mais aussi la vue, le toucher, l'ouïe, l'olfaction contribuent à la mise au point des distances interactionnelles adéquates. Les exemples

fournis par Hall sont d'une telle évidence qu'on se demande comment on a pu ignorer si longtemps cet aspect fondamental de la communication non verbale. On ne sera pas en peine de puiser dans son expérience des souvenirs de dérapages de communication engendrés par une infraction aux normes proxémiques en usage dans la culture des interlocuteurs. Quel membre d'une de ces communautés dites "sans contact" n'a pas le souvenir d'avoir vécu comme une agression, une intrusion, une violation de son espace intime le rétrécissement de la distance conversationnelle des interlocuteurs italiens, sud-américains, maghrébins, africains, etc ?

Éléments quasiment indispensables d'une communication authentique pour les membres d'une communauté "à contact", le rapprochement, le contact physique pouvant aller de la saisie du bras, des épaules et de la main au tapotement paternaliste des joues et au malaxage du cou de l'interlocuteur, toutes ces marques proxémiques sont reléguées par les ressortissants d'une communauté "sans contact" au rang de curiosités exotiques dérisoires quand elles ne sont pas franchement jugées comme indécentes et vécues comme des atteintes à la personne.

Inversement, le réajustement des distances sur le mode "éloigné", la rétraction du tronc et des membres, le détournement du regard sont autant de comportements proxémiques des communautés "sans contact" pouvant apparaître comme des marques de froideur, d'indifférence voire de repli sur soi et de rejet de l'autre, qui ne constituent certainement pas une incitation à l'échange empathique.

Au risque d'encourir le reproche facile de ceux qui ne craignent rien tant que les idées simplement évidentes mais non rigoureusement démontrables, nous sommes persuadé que c'est dans les réactions émotionnelles inconscientes ou semi-conscientes induites par les dérogations aux codes kinésique et proxémique en usage dans l'univers socioculturel de l'apprenant que réside l'explication de nombreuses difficultés à intégrer les caractéristiques audio-phonatoires et rythmico-mélodiques d'une langue étrangère.

Signalons incidemment que le professeur verbo-tonaliste peut être amené, pour les besoins de la correction phonétique, à transgresser les tabous proxémiques en usage dans la communauté socioculturelle de l'apprenant et en particulier dans le contexte institutionnel de l'école.

L'aménagement intimiste de l'espace-classe dans des structures scolaires traditionnelles, la déambulation parmi les élèves et le chuchotement à l'oreille dans un environnement pédagogique rigide, l'appréhension tactile de la pulsation sur le bras de l'étudiant ou l'accompagnement guidé de la main dans un milieu scolaire qui bannit tout contact physique enseignant/enseigné, l'investissement collectif de l'espace-classe pour le travail sur le rythme par des apprenants (et souvent des enseignants) engoncés dans leur carapace corporelle et enfermés dans un univers personnel entravé : voilà autant de comportements proxémiques non-conventionnels, générateurs de frustration et d'angoisse qui ne peuvent être désamorçés que grâce à un savoir-faire technique éprouvé, doublé d'un savoir-être empathique et congruent fait de confiance en soi, de reconnaissance et respect de l'autre dans le cadre d'une pédagogie de la centration sur l'apprenant et le groupe.

5. Nous avons relevé jusqu'ici que les entraves à l'acquisition d'une compétence audio-phonatoire en langue étrangère portent la marque bien reconnaissable des référents maternels et que les cribles phonologique, rythmico-mélodique, kinésique et proxémique conditionnent solidairement l'apparition des systèmes d'erreurs audiophonatoires.

Il nous faut cependant pousser plus avant l'étiologie des blocages perceptivo-moteurs, sous peine de réduire l'analyse de l'erreur à des manifestations symptomatologiques de surface qui confineront la recherche des relations causales dans le périmètre étroit de la forme linguistique.

Une exploration plus approfondie de l'étiologie de l'erreur nous introduit, en amont des cribles évoqués jusqu'ici, dans les territoires encore en jachère des sciences de la communication : la stylistique comparée et la dialectique comparée. Ces domaines aux retombées didactiques très prometteuses ont été balisés par les travaux de recherche fondamentale de P. Scavée et de P. Intraivaia, dont les théories principales ont été consignées dans un *Traité de*

stylistique comparée (1979). Cette recherche fondamentale, motivée au départ par le souci de livrer aux futurs traducteurs-interprètes de conférence les clés herméneutiques ouvrant la voie à l'authenticité linguistique et communicative des italophones, a amené les auteurs à mettre en évidence, entre les deux extrêmes du kaléidoscope stylistique, c'est-à-dire entre les notions saussuriennes de langue et de parole, une instance linguistique intermédiaire qui est une parole collective, le comportement collectif d'une communauté linguistique : un *style collectif*, qui concerne "le choix préférentiel propre à toute une collectivité qui, parmi toutes les possibilités d'expression affective que la langue met à la disposition de l'utilisateur, privilégie certaines d'entre elles selon un mode de sensibilité particulier" (Op. cit., 14). Cette sensibilité s'est développée sur des prémisses spécifiques, s'est nourrie de traditions parfois séculaires et se réfère à des valeurs différentes d'une communauté linguistique à l'autre.

Les auteurs ont été amenés à mettre en évidence, à partir de centaines de marques stylistiques convergentes, qu'au-delà des particularités individuelles, des variables géographique, sexuelle et sociale, tous les ressortissants d'une communauté linguistique ont tendance à ressentir, structurer et exprimer le réel d'après des schémas affectifs, intellectuels et discursifs identiques, suivant des rituels interactionnels non conscients hérités de la tradition culturelle qui a modelé les sensibilités collectives. Nous avons ainsi décrit, pour caractériser les spécificités du style collectif italien comparé à celui du français, un certain nombre de *complexes affectifs* qui sont autant de constellations d'affects, de sentiments, de structurations des rapports entre le monde sensible et la pensée formant des tout organiques et animés d'une cohésion interne. Ces complexes affectifs s'organisent en un ensemble, dessinent une *forma mentis* aux caractères suffisamment affinés pour qu'il soit possible de dresser une typologie psychologique collective dont le comportement linguistique est le reflet.

Par "complexe", nous désignons une polarisation spécifique de la sensibilité qui se marque par des façons différentes de saisir et d'exprimer le réel ; le terme "affectif" se réfère non seulement à l'affectivité primaire et viscérale mais aussi à une organisation de la pensée, une structuration dialectique, une manière d'argumenter et une façon de jouer des registres et des niveaux de langue qui diffèrent d'un idiome à l'autre.

Nous regrettons de devoir présenter à la manière de postulats la théorie des complexes affectifs, dont la validation requiert un entassement de marques stylistiques convergentes qui déborderait le cadre de notre étude. Nous renvoyons, pour la caractérisation des styles collectifs italien et français, à l'ouvrage fondamental et aux articles consignés dans la bibliographie. Nous ne retiendrons de ces théories stylistiques que ce qui présente un rapport avec la phonétique corrective verbo-tonale.

Les auteurs démontrent que les ressortissants d'une même communauté sont prédéterminés dans l'apprentissage d'une langue étrangère par les *cribles stylistique et dialectique* de leur langue maternelle qui englobent et coiffent tous les éléments évoqués plus haut et qui fonctionnent à la manière du crible phonologique de Troubetzkoy : l'individu qui apprend une langue étrangère, tout en développant une compétence linguistique suffisante, continue souvent d'actualiser les virtualités de la nouvelle langue suivant les schémas affectifs, intellectuels et discursifs de sa langue maternelle.

Ainsi, une analyse stylistique attentive des conversations d'italophones parlant français fait apparaître en transparence les spécificités stylistiques collectives de la langue maternelle : sur un fond grammatical par ailleurs souvent honorable, la réalité sera tantôt présentée de manière extrêmement concrète et sensorielle dans des cas où l'abstraction conceptuelle serait attendue ; tantôt les productions se signaleront par un taux très élevé de réactivité au niveau de l'appréhension et de l'expression du réel là où une plus grande sobriété serait de rigueur. Souvent, une présentation logique, analytique et objective eût été préférable à une formulation psychologique, synthétique et subjective du réel. À d'autres moments, l'amplitude affective sera disproportionnée par rapport à ce qui se dit, l'exubérance sentimentale débordante ou du moins perçue comme telle par le francophone à qui les messages sont destinés. En un mot, le discours de l'italophone parlant français se signalera souvent par un baroquisme linguistique et communicatif hérité de la langue maternelle et qu'il déverse dans l'expression française.

Ce sont souvent les manquements aux normes régissant le style collectif en usage dans la collectivité dont on apprend la langue qui livrent les clés interprétatives des systèmes d'erreurs audio-phonatoires.

Ainsi, chez les italophones apprenant le français ou l'anglais, l'abondance du système gestuel, la réduction de l'espace conversationnel, la surestimation des contrastes de hauteur syllabique, l'amplitude vocale, la propension à l'articulation consonantique sur le mode "plus tendu", toutes ces marques dont nous avons souligné l'étroite interdépendance s'observent plus fréquemment dans un contexte langagier qui sollicite davantage le surgissement d'une des composantes du style collectif italien que les auteurs du Traité appellent le "complexe de Saint François", par quoi il faut entendre, entre autres, toutes les manifestations d'une sensibilité participationniste à base d'humanisme chrétien, pathos et sensiblerie, mais aussi élans de spontanéité chaleureuse, souci empathique d'identification à l'autre, etc. Cette polarisation affective "franciscaine", avec ses répercussions dans le domaine de la perception et de la reproduction, est placée sous la houlette d'un étymon spirituel plus général du style collectif italien : le baroque. L'exagération du contenu émotionnel, l'accentuation des composantes irrationnelles, la surcharge émotive, l'emphase et la théâtralité nous fournissent en dernière analyse un diagnostic étiologique en profondeur de certaines fossilisations audio-phonatoires.

Comme on peut le constater, nous sommes loin des procédures de remédiation qui se règlent à coup de recettes automatiques de correction phonétique.

Signalons au passage la perplexité que nous inspirent certaines méthodes communicatives pures qui, au nom d'une non-directivité mal comprise, sollicitent des apprenants, dès les premières heures de cours, une forte implication affective, un investissement émotionnel souvent disproportionnés par rapport à leurs modestes ressources d'expression. Ces méthodes payent la sollicitation prématurée de la créativité de l'élève d'un prix exorbitant d'interférences segmentales, rythmiques, mélodiques et kinésiques qui, par leur rapide fossilisation, peuvent constituer une entrave à la communication linguistique.

La tendance des apprenants à rester fidèles aux schémas affectifs et conceptuels hérités de leur langue maternelle est souvent renforcée par des blocages psychologiques, des mécanismes de défense inconscients ou semi-conscients à l'égard de l'acquisition d'un code collectif différent, marqué par une tradition culturelle et des habitudes psycho-sociales qui se situent parfois aux antipodes de celles qui gouvernent leur mode de sentir et d'exprimer le réel. L'acquisition d'un mode d'affectivité différent de celui qui régit notre vision du monde peut être ressentie comme une atteinte à l'identité propre, une violation de la personnalité, et provoquer chez l'apprenant des sentiments négatifs qui risquent d'entraver l'apprentissage de la langue étrangère.

Ainsi, notre expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme à l'École d'Interprètes Internationaux de l'Université de Mons-Hainaut nous a souvent amené à constater que l'aisance à se mouvoir dans le monde sonore de la langue étrangère avec une parfaite authenticité phonétique est surtout l'apanage de ces étudiants qui entrent en osmose naturelle avec les composantes psychologiques d'une langue étrangère, dans la mesure où celles-ci véhiculent des valeurs potentiellement consonantes avec leur sensibilité en tant que personnes singulières ou que produits d'une tradition culturelle.

La peur de l'acculturation, du reniement de soi et de sa propre tradition peut parfois être à l'origine de profonds rejets affectifs qui s'avèrent néfastes à l'assimilation d'un code socioculturel étranger, surtout lorsque celui-ci investit des comportements relationnels en connexion avec les rapports des sexes, souvent aussi avec un arrière-fond politique, sociologique et religieux. Ces phénomènes se rencontrent fréquemment dans le cadre d'un enseignement de la langue de l'ancien colonisateur dans les pays qui ont acquis leur indépendance. La pratique effective d'un français châtié, émondé de tout particularisme phonétique ou stylistique peut apparaître comme une forme de reniement, associé qu'il est à une classe sociale privilégiée de citoyens (et de citoyennes !) sorbonnards, renégats de leur foi et de leurs bonnes mœurs traditionnelles.

Sans glisser trop dans l'anecdote, nous évoquerons le souvenir de ce professeur maghrébin, parfaitement acquis aux théories verbo-tonales, qui tenait absolument à garder en français l'âpre et viril accent de sa langue maternelle, comme symbole de l'intégrité de sa foi religieuse, de sa fierté nationale et de sa masculinité.

C'est souvent chez les travailleurs migrants que les rejets affectifs sont les plus exacerbés. Coupés de leurs origines et de leur environnement culturel, ceux-ci vivent au quotidien la crainte de l'aliénation laquelle perturbe inévitablement le processus naturel d'appropriation de la langue étrangère dans le pays d'accueil. Ceci contribue à expliquer que, parfois, un séjour d'une vie ne suffise pas à débarrasser les émigrés de la première et parfois de la deuxième génération de leurs particularités de prononciation.

6. Tous les cribles que nous avons analysés jusqu'à présent se trouvent reportés dans le schéma ci-dessous (Fig.1). L'image de la spirale sert à mettre en relief leur étroite solidarité et interdépendance et, par voie de conséquence, la nécessité, dans une perspective didactique, de les acquérir simultanément.

Le dernier cercle concentrique nous introduit dans un territoire qui marque la limite de notre analyse de l'erreur, au niveau de l'organisation générale du discours, dans des contextes où la liberté de réalisation est totale.

Nous parlerons volontiers ici de dialectique comparée, domaine encore en friche à l'heure actuelle. Néanmoins, les quelques incursions à partir de la stylistique comparée effectuées par les auteurs du Traité ont permis de ramener un certain nombre d'observations qui permettent d'établir la présence, chez tous les ressortissants d'une même communauté, d'une organisation de la pensée, d'une manière d'argumenter, d'une structuration dialectique communes et qui varient d'une langue à l'autre, même si les potentialités stylistiques, lexicales et grammaticales sont analogues, comme c'est le cas pour des langues appartenant à la même famille linguistique (l'italien et le français, par exemple). Hormis les cas, à vrai dire assez exceptionnels, de bilinguisme parfait, l'individu qui s'exprime dans une langue qui n'est pas la sienne tend à structurer sa pensée en utilisant le *crible dialectique* hérité de sa langue maternelle. Ces calques argumentatifs entraînent des interférences au niveau de tous les autres cribles.

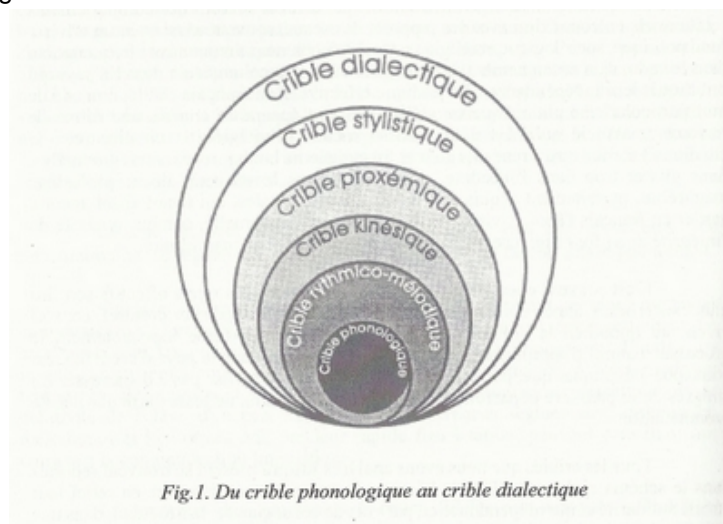


Fig.1. Du crible phonologique au crible dialectique

Un exemple suffira à illustrer notre propos. La langue italienne recourt souvent à une présentation implicite de la relation de cause à effet, à une organisation des liens de causalité suivant une juxtaposition binaire. C'est un type d'exposition fort typique, qui consiste à enfermer l'interlocuteur dans une aporie, une dichotomie argumentielle et à impliquer celui-ci dans la reconstitution pièce par pièce du raisonnement du locuteur afin de rendre sensible une argumentation.

Campons le décor :

'Chez les Rossi, la nuit a été particulièrement agitée. Pierino s'est glissé sous le lit et est resté accroché aux ressorts du sommier. Après des tentatives infructueuses pour le tirer de ce mauvais pas, le père décide d'appeler un médecin de garde. Il connaît bien ses droits et il est bien déterminé à recourir à ce service public. Pour emporter l'adhésion de sa conjointe, qui se montre réfractaire à ce genre de solution, Monsieur Rossi développe ce type d'argumentation :

La società mi mette o non mi mette] a disposizione una guardia medica ? Sì. Questa guardia medica ha il dovere di mandarmi gratis un dottore per assistermi ? Sì. E allora, perché non dovrei approfittarne anche per venire a capo dei capricci di questo piccolo scocciatore ? Gli altri si arrangino.

A partir du moment où la société met à ma disposition un service de garde qui a le devoir de m'envoyer gratuitement un médecin pour me secourir, je ne vois pas pourquoi je n'en profiterais pas pour venir à bout des caprices de ce sale moutard. Que les autres se débrouillent.

La traduction que nous suggérons en regard de l'italien nous paraît la plus congruente, c'est-à-dire celle qui écarte la transposition littérale pour prendre en compte, comme il se doit, les modulations requises par l'adaptation à la sensibilité dialectique collective de la communauté-cible ou, plus simplement, celle qui correspond à la réaction linguistique la plus naturelle et la plus spontanée du francophone unilingue. En l'occurrence, la démarche dialectique française se signifierait par une tendance à l'abstraction attestée par l'explicitation de la relation de cause à effet.

Or, la formulation qui viendrait tout naturellement à la bouche de l'italophone parlant français porterait la marque bien reconnaissable de la structuration argumentative induite par la langue maternelle :

** La société, elle me met ou ne me met pas à disposition un service de garde ? Elle me le met. Ce service de garde a-t-il le devoir de m'envoyer gratuitement un médecin pour me secourir ? Oui. Et alors, pourquoi est-ce que je n'en profiterais pas pour venir à bout des caprices de ce sale moutard ? Que les autres se débrouillent.*

Les valeurs qui sous-tendent cette façon provocatrice d'argumenter sont le réalisme et l'appel à l'évidence (*crible dialectique*), ce qui confirme par ailleurs le diagnostic fondamental que les auteurs du Traité portent sur le style collectif italien : goût du concret (*crible stylistique*), qui pousse à reconstituer toutes les étapes du raisonnement, recherche de l'adhésion de l'autre, à qui l'on mime la scène pour souligner davantage les valeurs d'évidence et de bon sens de l'argumentation. C'est, du même coup, tous les autres paramètres qui se trouvent impliqués. Même le support de la photo serait impuissant à recréer toute la dynamique du monologue ainsi que l'impression globale à laquelle contribuent tous les éléments non verbaux de la communication. Il faudrait pouvoir transcrire tous les moyens mis en oeuvre pour créer l'attente, entrer en contact, maintenir le contact, s'assurer que le message est reçu ; le rétrécissement de la distance conversationnelle, le contact physique caractéristique des gens du sud, sans compter l'insistance du regard (*crible proxémique*) ; toute la mimo-gestuelle ponctuant le déploiement du rituel phatique, l'expression faciale qui sollicite et reconnaît implicitement chez l'interlocuteur l'aptitude à se rendre à l'évidence (*crible kinésique*). Par répercussion en chaîne, toute la rythmique gestuelle agit sur le suprasegmental qui induit une surestimation des variations de hauteur et d'intensité ainsi que l'étirement expressif des syllabes (*crible rythmico-mélodique*). C'est à son tour la tension consonantique (ex : dénasalisation de la voyelle nasale) et vocalique (ex : décentralisation du /Y/ caduc) qui se voit ainsi renforcée (*crible phonologique*).

Certes, l'explication de la genèse de certaines erreurs phonétiques par l'imprégnation dialectique de la langue maternelle serait sujette à caution si des circonstances analogues amenaient spontanément des présentations semblables en français. Or ce n'est pas le cas. La surenchère affective et le concrétisme anecdotique sonnent étrangement lorsqu'on essaie de les transposer en français. Ce sont ces éléments qui confèrent si souvent aux discours italiens l'impression de truculence qu'ils créent chez l'observateur francophone, à qui ils rappellent, non sans raison, les manières d'être de leurs propres méridionaux, l'emphase méditerranéenne qui a fait le succès des

pièces de Marcel Pagnol.



3.2. Implications pédagogiques

On entrevoit aisément les implications pédagogiques qui découlent des pages précédentes. Nous nous contenterons de rappeler celles qui nous paraissent les plus évidentes. On trouvera matière à développements dans les nombreux ouvrages et articles que la problématique structuro-globale audio-visuelle et verbo-tonale a inspirés à ses promoteurs (Renard, 1976, 1979, 1993 ; Rivenc, 1991,2000 ; Guberina,1984).

3.2.1. *Un travail phonétique intégré dans une pratique globalisante de la communication orale*

L'étroite interdépendance entre les micro-systèmes énumérés plus haut plaide pour une pédagogie décloisonnée de

l'accès à la composante audio-phonatoire. Le travail phonétique en classe de langue peut difficilement se concevoir comme une activité dissociée du reste de l'apprentissage linguistique ; encore moins, cela va sans dire, comme une étude des sons isolés.

En effet, nous avons relevé que le phonème n'a pas de réalité en dehors de la structure rythmico-mélodique qui en conditionne la réalisation ; les éléments prosodiques sont étroitement associés aux habitudes respiratoires et fortement enracinés dans des comportements mimo-gestuels et proxémiques, indissociables, à leur tour, des schémas affectifs, conceptuels, dialectiques et argumentatifs en usage dans la communauté dont on apprend la langue.

C'est pourquoi le travail phonétique en classe de langue ne peut se concevoir que dans le cadre d'une méthodologie globalisante qui exploite, tant pour l'établissement du diagnostic de l'erreur que pour la mise en oeuvre de la remédiation, les rapports d'interdépendance entre les micro-systèmes et intègre ceux-ci dans une pratique de la langue en situation de communication authentique.

Aussi va-t-on puiser simultanément dans les ressources de tous les microsystèmes pour les besoins de la correction phonétique. Au cours d'un lent processus de maturation inconsciente, les différents éléments se mettront en place, par approximations successives et réajustements constants, avec et par les autres.

C'est sans conteste dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle que le travail phonétique par la méthode verbo-tonale trouve son terreau psychopédagogique le plus fertile. En effet, celle-ci reconnaît le rôle primordial de la perception auditive et de la rééducation de l'oreille dans la production de la parole, l'importance des éléments prosodiques, kinésiques et proxémiques dans la structuration du phénomène audio-phonatoire, le rôle du corps, de l'affectivité, de la motivation et du substrat socio-culturel dans l'acquisition de la compétence langagière.

L'approche situationnelle, un des fondements de la méthodologie SGAV depuis ses origines, s'avère particulièrement propice à l'intégration de tous ces paramètres. En effet, dans la mesure où celle-ci présente des situations affectives motivantes, qui reconstituent au mieux les conditions réelles de communication authentique, elle rend possible une imitation maximale du rythme, de l'intonation, de la mimique, du geste, de tout cet ensemble dans lequel le message sonore va se fondre.

L'apprentissage par approximations successives et réajustements constants, autre principe SGAV, crée les conditions idéales pour une appropriation dynamique, globale et diffuse de la prononciation, en ce que la méthodologie SGAV fournit un cadre théorique et méthodologique qui exploite la simultanéité et la solidarisation de toutes les composantes du (des) système(s).

Cet apprentissage diffus de la phonétique dans l'apprentissage global de la langue ne doit cependant pas masquer le souci permanent des didacticiens SGAV de veiller à une prise en charge dosée et progressive de la prononciation de l'apprenant.

La méthodologie SGAV nous apparaît, à ce jour, comme la seule tentative cohérente d'intégrer le travail phonétique à l'enseignement de la langue en situation de communication authentique. D'une part, les nombreux exercices de concentration auditive (narrations, sketches, bruitages...) associés aux techniques d'expression et de communication non verbales (mime, travail en miroir, rythmique corporelle et musicale, etc.) créent la mise en disponibilité bio-physiologique indispensable à l'acte audio-phonatoire ; d'autre part, la recherche des conditions "optimales" de perception/reproduction (aménagement de la progression phonétique à partir des lois de phonétique perceptuelle, application des procédures verbo-tonales à partir des dialogues en situation...) permet d'accélérer le processus de discrimination auditive et d'accéder à une réelle compétence audio-phonatoire en langue étrangère.

Enfin, l'exploitation méthodique des rituels discursifs et argumentatifs par la mise en oeuvre des pratiques interactionnelles SGAV (dramatisation, jeux de rôles, simulations projectives et fonctionnelles, exercices de transposition...) contribue à parachever le perfectionnement phonétique et à incorporer la compétence audiophonatoire dans une compétence communicative empathique et congruente. La note d'authenticité phonétique qui en découle est reconnue et appréciée par les autochtones et assure chez l'élève une relance de motivation appréciable pour l'apprentissage de la langue dans sa totalité affective, c'est-à-dire dans sa valeur psycho-socio-culturelle exacte.

3.2.2. Une guidance non intellectualisée du processus audio-phonatoire

L'imprégnation par les référents maternels est un phénomène qui échappe à la pensée consciente de l'apprenant. Enfermé dans son système linguistique, modelé par une sensibilité collective considérée comme la plus universelle qui soit, celui-ci est totalement inconscient, du moins au début, du fossé qui sépare ses productions du modèle correct. Il est convaincu d'entendre et de reproduire de manière imperturbablement identique les énoncés proposés malgré les réels progrès engendrés par les procédures de remédiation.

L'affinement de la sensibilité perceptuelle passe par un lent processus de maturation dans les profondeurs qui échappe dans un premier temps au contrôle intellectuel de l'élève. Aussi la mise en place par structurations successives des différents éléments des micro-systèmes gagne-t-elle à s'effectuer de la manière la plus naturelle, la plus spontanée possible par le recours à des stimulations susceptibles de mettre entre parenthèses l'appréhension des éléments analytiques du message tout en développant l'intuition linguistique, la musicalité de la langue, l'utilisation du corps, du rythme respiratoire, de l'affectivité, dont on sait combien ils constituent des composantes essentielles de la phonation.

Par ailleurs, l'entrelacs des paramètres agissant simultanément sur la perception et la production de la parole est d'une telle complexité que toute tentative de convier l'élève à une explication étiologique de l'erreur se heurterait à la gageure de mettre en place les prérequis théoriques qui s'y rapportent.

S'il est relativement aisé (mais démotivant et stérile) de décrire les entorses aux mouvements des organes phonatoires dans l'émission erronée, par exemple, de /y/ comme [i] ou de /z/ comme [s], il est autrement plus complexe (et par ailleurs tout aussi inefficace) de suggérer intellectuellement à l'élève, par exemple, de répartir équitablement l'énergie respiratoire sur un énoncé pour obtenir la netteté du timbre d'une voyelle dans le cas d'une centralisation vocalique excessive, de relâcher la tension corporelle pour produire le voisement d'une constrictive, d'accentuer la tension musculaire des poings pour combattre le relâchement des consonnes sourdes, etc. Comment de surcroît amener l'élève à remonter intellectuellement la chaîne des implications causales qui ont provoqué l'apparition de l'erreur et quelle en serait au demeurant l'utilité dans des cas où la symptomatologie superficielle cache une étiologie autrement plus complexe, qui échappe parfois à la sagacité du phonéticien le plus averti ? Nous pensons, entre autres, à tous les cas d'erreurs par contamination transyllabique, par assimilation régressive ou progressive, par association d'éléments homogènes ou hétérogènes. Une telle débauche d'intellectualisation s'avérerait aussi inopérante que fastidieuse pour l'élève, car la phonétique ne s'enseigne pas : elle se *travaille* et, comme le fait remarquer notre estimé collègue de l'Université de Toulouse-le-Mirail, Michel Billières, non sans une pointe de perfidie, au demeurant fort compréhensible, "*elle se montre*" (Billières, 1995, 49) par le recours à tous les moyens aptes à optimiser les conditions de perception/reproduction des sons de la parole.

L'apprentissage d'une langue n'est pas affaire d'intelligence mais de comportement. Tous les discours sur le fonctionnement de la parole n'améliorent en rien la pratique de celle-ci. Si tel était le cas, tous les phonéticiens seraient polyglottes et spécialistes de la phonétique corrective.

C'est pourquoi les verbo-tonalistes ont toujours pris soin de bannir tout ce qui risque de favoriser l'intellectualisation

de la matière phonétique. En effet, la démarche raisonnée suppose une réflexion constante, une analyse et une comparaison hautement préjudiciables à la spontanéité de l'expression.

Ce sont entre autres, des raisons similaires qui motivent les nettes réserves des tenants de la verbo-tonale à l'encontre de la méthode articulatoire, de l'utilisation de l'alphabet phonétique, de la méthode des oppositions phonologiques ou encore de la phonétique contrastive. C'est pour ces mêmes motifs que ceux-ci ont toujours pris leurs distances par rapport à l'introduction prématurée de l'écrit, qu'ils accusent, à juste titre, d'être responsable, avec la grammaire normative et la traduction, de la médiocre production langagière de nombreux élèves à l'oral, et, assez paradoxalement, à l'écrit.

Le lecteur intéressé par cette problématique trouvera matière à réflexion dans les nombreux ouvrages et articles que R. Renard a consacrés à la pédagogie de l'apprentissage de la parole. Nous ne saurions rien ajouter à ce débat sinon réaffirmer avec force, à l'instar de notre collègue, combien l'introduction prématurée de l'écrit dans la classe de langue peut s'avérer néfaste à l'intégration des caractéristiques audiophonatoires de la parole. En effet, comme le fait observer le phonéticien montois, celle-ci :

- ▶ perturbe et compromet le processus de discrimination phonologique dans la mesure où le travail sur l'écrit au détriment de l'oral diminue l'acuité auditive et provoque à long terme sa sclérose définitive ;
- ▶ déclenche des habitudes articulatoires conditionnées par la langue maternelle de l'apprenant ;
- ▶ fait perdre le sens global et inhibe la spontanéité de l'expression, car elle va à l'encontre de l'intégration inconsciente et non intellectuelle de la langue orale.

Par ailleurs, il est navrant de constater que, si l'accès prématuré à l'écrit s'avère hautement préjudiciable à l'acquisition de l'oral, il n'améliore pas en contrepartie la performance graphique de l'apprenant, loin s'en faut.

En effet, le verbo-tonaliste favorable à la pédagogie du "tout oral d'abord" évalue à quelque soixante heures le temps nécessaire chez l'adulte pour l'appropriation du système phonologique d'une langue nouvelle et, dans le cas de l'apprentissage précoce, la malléabilité tant vantée des enfants rend ce délai nettement inférieur.

La prise d'écriture prématurée, c'est-à-dire le passage à la graphie avant l'aboutissement du processus de discrimination phonologique, risque de compromettre la qualité de l'écrit lui-même dans la mesure où la correspondance graphème(s)/phonème(s) postule l'aptitude préalable à distinguer à l'audition et à reproduire les différences phoniques significatives des éléments du système, en d'autres termes à atteindre l'auto-correction. Comment espérer obtenir la graphie correcte du phonème /oe/ dans, par exemple, *ma mère meurt* tant que l'élève continue de confondre /oe/ avec // et à répéter [mam[rm[r] ?

Dans l'énoncé *Mon père a une peur bleue de se peser*, reproduit par l'hispanophone débutant [mTnp[raunp[βl[d[s[p[s[], les cas de sous-différenciation phonologique les plus flagrants sont représentatifs du système d'erreurs des hispanophones apprenant le français : les voyelles intermédiaires labialisées /ø/ et /oe/ ramenées systématiquement à la seule voyelle /e / de l'espagnol et la confusion bien connue du /z/ avec le seul /s/ que celui-ci possède dans son système. Ce sont ces erreurs de perception auditive qui vont inévitablement se retrouver à l'écrit. On notera la confusion des graphèmes *e* et *eu* ainsi que celle de *s* et *ss*. Il est évident que, dans le cas qui nous occupe (mais les exemples peuvent être multipliés à l'infini), la remédiation des erreurs orthographiques passe par un affinement de la discrimination des phonèmes confondus.

De surcroît les erreurs de graphie provoquées par un contentieux audiophonatoire entraînent également un dysfonctionnement du système morphosyntaxique : confusions classiques des auxiliaires *être* et *avoir* à la troisième personne du pluriel chez les hispanophones ; des pronoms personnels *il(s)/elle(s)*, de l'impératif à la première personne du pluriel et du participe présent *allons/allant* ainsi que du pronom relatif et de la préposition *dont/dans* chez les Tunisiens, etc.

Le professeur verbo-tonaliste n'aura aucune peine à repérer dans les copies d'élèves les erreurs d'orthographe imputables à des déficiences auditives. Ce sont souvent les positions non optimales, c'est-à-dire celles qui s'avèrent les moins propices à une bonne perception du phonème qui posent les véritables problèmes de transcription graphique.

Dans le cas de l'hispanophone déjà cité, le risque de redoublement du graphème s se produira essentiellement dans des positions où la tension excessive responsable du dévoisement de /z/ sera renforcée par la présence du phonème en position peu favorable à sa bonne perception : plus souvent en position intervocalique et sous l'accent d'intensité qu'en finale. L'hispanophone qui risque de redoubler le graphème s dans l'énoncé évoqué plus haut n'aura aucune peine à écrire correctement s dans *mais si, je me pèse !* où la position optimale du [z] en finale favorisera la perception de l'allongement, du relâchement et, par voie de conséquence, le voisement de la constrictive sonore.

Par contre, chez l'Asiatique, souvent enclin à percevoir et à produire /z/ comme [ʃ], ce sont surtout des structures comme *nous le pesons, madame* plutôt que les deux précédentes qui entraîneront des transcriptions graphiques erronées comme *nous le pejons, madame ?* ou *nous le pegeons, madame ?*, car la présence d'une voyelle d'arrière comme /ɪ/ renforce la palatalisation de la dentale /z/ et sa confusion avec [ʃ].

Le professeur trouvera dans les pages consacrées à l'analyse des procédures de correction phonétique par la méthode verbo-tonale les prérequis lui permettant de mieux comprendre comment certaines lois de phonétique perceptuelle peuvent agir sur la perception/reproduction des phonèmes et entraîner ainsi des correspondances graphiques erronées.

En l'occurrence, dans le cas de l'hispanophone cité plus haut, c'est l'excès de tension qui livre la clé de l'erreur de graphie ; en revanche, dans le cas de l'Asiatique, l'erreur de transcription graphique s'explique plutôt par la phonétique combinatoire (les sons voisins).

Aborder ici la problématique du passage à l'écrit nous ferait sortir du cadre pédagogique général dans lequel nous voulons cantonner ces réflexions. Ces quelques considérations, qui effleurent à peine le sujet, visent uniquement à ouvrir le champ de la réflexion sur une pédagogie différenciée et optimale de l'écrit qui base sa progression et ses stratégies sur une prise en compte plus appuyée du travail de l'oreille fondée sur la connaissance des lois de phonétique perceptuelle.

Cette digression sur l'introduction prématurée de l'écrit nous offre l'occasion de redire avec force combien nous déplorons que des critères tels que la prétendue sécurisation psychologique de l'élève, les contraintes commerciales des éditeurs et des concepteurs de méthodes, l'inadéquation des structures scolaires traditionnelles prennent le pas sur la prise en charge optimale de l'oralité de l'apprentissage.

Nous regrettons tout autant que la pédagogie de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère ne tire pas comme elle le devrait toutes les conséquences du constat de virginité, de ductilité, d'extrême malléabilité phonologique et comportementale de l'enfant pour promouvoir, dès le début, une méthodologie exclusivement centrée sur l'éducation de l'oreille et l'acquisition des caractéristiques orales de la langue étrangère. L'acquisition des langues étrangères par les chansons, les comptines, les refrains phonétiques, l'affectivité, les jeux, les activités diverses de créativité verbale et non verbale n'ont pas encore détrôné, loin s'en faut, les exercices d'écriture et les listes interminables de vocabulaire descriptif, voire les considérations théoriques sur le fonctionnement des organes de la phonation.

3.3.3. **Une non-directivité dans les attitudes, une directivité éclairée dans l'action pédagogique**

La soumission inconsciente aux différents cribles chevillés en chacun de nous plaide pour une pédagogie

interventionniste du travail phonétique visant à assouplir les référents maternels par une prise en charge individualisée de la prononciation et une modélisation dirigée des productions de l'apprenant.

L'interventionnisme s'avère nécessaire dans la mesure où, pour toutes les raisons déjà évoquées plus haut, l'on ne saurait s'en remettre à la seule faculté d'autostructuration des apprenants basée sur une simple imprégnation auditive. Dès lors que l'enseignant possède le savoir et le savoir-faire nécessaires au décel, au diagnostic et au traitement de l'erreur, chacune de ses interventions modifie, en les optimisant, les conditions de perception/reproduction des messages et contribue à accélérer le processus de discrimination auditive chez l'apprenant.

Aucune méthodologie ne s'inscrit autant que la verbo-tonale dans un projet éducatif de la centration à la fois sur l'apprenant et le groupe.

En effet, dans une classe de débutants, le travail phonétique est individuel, mais la progression collective. Chaque membre du groupe fait l'objet d'une attention et d'un soin particuliers. L'enseignant accompagne l'élève pas à pas dans l'édification de sa compétence ; les dispositifs de remédiation sont personnalisés et adaptés aux difficultés spécifiques de chacun. De ce fait, les progrès individuels sont immédiatement tangibles et servent l'évolution collective du groupe dans la mesure où même les apprenants non sollicités par le maître ou momentanément en difficulté tirent parti inconsciemment des efforts de leurs condisciples pris en charge. De plus, dans les groupes homogènes, les progrès sont d'autant plus spectaculaires que tous les ressortissants de la même communauté présentent en commun des difficultés similaires reproductibles au même système d'erreurs et que les procédures de remédiation appliquées à quelques apprenants profitent à l'ensemble du groupe.

C'est pour cette raison, entre autres, que les classes à grands effectifs (jusqu'à 30 élèves) déroutent moins les verbo-tonalistes que les classes à effectifs réduits (moins de 10 élèves). En effet, les sollicitations trop rapprochées des mêmes élèves et la succession trop rapide des activités dans les groupes restreints entraînent la saturation et brûlent les étapes nécessaires au travail de maturation en profondeur des acquisitions.

L'individualisation du travail phonétique constitue dès lors un embryon de solution à la problématique des classes à effectifs pléthoriques, grand cauchemar des enseignants des pays d'Afrique noire, essentiellement.

Par contre, tout en reconnaissant les vertus inestimables des pratiques interactionnelles, nous voudrions élever une sérieuse mise en garde contre la tentation de pallier le handicap des classes à effectifs pléthoriques par une décentralisation des circuits d'échanges dès les premières heures d'apprentissage d'une langue étrangère.

Le danger de vouloir transformer des débutants en gestionnaires quasiexclusifs de leur apprentissage audio-phonatoire au sein de sous-groupes est autrement plus sérieux que celui qui consiste à abandonner les élèves seuls au laboratoire de langues ou devant un cédérom interactif.

En effet, contrairement à l'utilisation du laboratoire de langues, qui peut toujours servir, au début, à une mise en condition auditive sans prise de parole, les débutants livrés à eux-mêmes dans les sous-groupes sont appelés à gérer seuls des phénomènes qui les dépassent.

Amenés à explorer un matériel qui n'a reçu aucun traitement préalable, ceux-ci fixent ce que leur langue maternelle leur restitue des messages, d'autant que les opportunités de remédiation individuelle compensatoire sont différées et occasionnelles. En outre, le processus naturel d'intégration de la compétence audiophonatoire est mis à mal par les nombreuses confrontations d'ordre intellectuel auxquelles se livrent les apprenants en dehors de la présence du maître ainsi que par le recours au support graphique qui accompagne la plupart du temps les pratiques interactives.

Il ressort également de la théorie des cribles et de leur solidarisation que le travail phonétique individuel basé sur l'intervention de l'enseignant qui oriente, canalise, guide la perception de l'élève devrait s'effectuer au début dans des conditions macro-méthodologiques susceptibles de neutraliser au mieux l'émergence de la langue maternelle du sujet : les dialogues- modèles en situation, plutôt que les productions authentiques des apprenants, constituent selon nous le support pédagogique qui répond le mieux à cette exigence et la phase de correction phonétique/explication - mémorisation, plutôt que les activités de transposition, le moment privilégié et chronologiquement premier pour une intégration des composantes rythmico-mélodique et phonémique de la langue étrangère.

En effet, les dialogues-modèles, à n'envisager le problème que sous l'aspect du travail phonétique et rythmico-mélodique, offrent les meilleurs garanties d'inaltérabilité et d'authenticité audio-phonatoires, permettent la programmation à court et à long terme d'un dispositif cohérent de correction phonétique, à la fois individuel et collectif, et rendent possible, dans des méthodes non-universelles, une progression optimale du matériel linguistique en fonction du système d'erreurs des apprenants.

Quant à la phase de correction phonétique, celle-ci constitue le lieu privilégié où l'apprenant se concentre avec ses condisciples sur la rééducation de la perception et sur l'apprentissage de la prononciation, acceptant de différer, pour la bonne cause, les moments réservés à la créativité verbale, moments d'autant plus gratifiants et recherchés que la spontanéité et la fluidité d'expression ne seront pas entravées par tous les obstacles d'une assise phonétique chancelante.

En outre, la démarcation, du moins au début, entre un temps pour la modélisation guidée des dialogues en situation et un autre pour les activités de communication libre met enseignants et apprenants à l'abri du risque de dérapages liés au renversement des niveaux de messages au sein de ce que Bateson (1972) appelle la double contrainte (double bind).

En effet, dans une méthodologie pas trop intégrée, où toutes les activités se confondent, enseignants et apprenants ne se situent pas toujours au même niveau d'inférences et l'enseignant éprouve souvent quelques difficultés à établir la distinction entre demande d'aide à l'apprentissage et requête d'information au plan communicationnel.

De plus, l'intervention de l'enseignant dans des productions authentiques chargées d'un contenu communicatif pour l'élève provoque souvent chez ce dernier un sentiment d'exaspération dont les conséquences sur la motivation sont autrement plus lourdes que la prétendue lassitude engendrée par la répétition des dialogues de la leçon (nous y reviendrons).

Il découle aussi de la prégnance des cribles et des complexes affectifs que la représentation que se fait l'apprenant d'une langue étrangère ou seconde, à laquelle viennent s'ajouter les imprégnations liées à son vécu scolaire, provoquent chez celui-ci des réactions d'accommodation ou de rejet conscients ou semi-conscients qui vont conditionner son évolution personnelle. Ces attitudes se conjuguent à la manière dont l'apprenant gère psychologiquement le processus en spirale d'acquisition de la langue étrangère, dont les phases de stagnation (à vrai dire, de sédimentation nécessaire) peuvent être vécues comme des moments régressifs générateurs de découragement et d'angoisse.

C'est pourquoi le savoir-faire technique du maître doit être accompagné d'un savoir-faire éclairé et d'un savoir-être. Loin de se réduire à l'application stéréotypée et mécanique d'une batterie de procédés infaillibles et passe-partout, la méthodologie verbo-tonale est un état d'esprit, une philosophie qui place au premier plan les facteurs relationnel et humain, qui investit la personnalité tout entière.

En fait, toutes les procédures de remédiation que nous aurons l'occasion de démontrer d'un point de vue technique

dans notre troisième partie resteront inopérantes dès lors que le professeur n'aura pas su créer dans sa classe un climat d'empathie, lever les blocages psychologiques et culturels par le respect de l'autre, la reconnaissance et la valorisation des différences. Il lui faudra vaincre les résistances inconscientes, déceler au moment voulu la rigidité défensive qui sous-tend les moments régressifs, désamorcer les inhibitions susceptibles de surgir dans le groupe-classe, instaurer un climat de solidarité, de collaboration et de connivence : en un mot, installer une relation démagistralisée fondée sur la notion de service. En conclusion : promouvoir une non-directivité dans les attitudes, une directivité éclairée dans l'action pédagogique.

CONCLUSION

Nous avons souligné l'importance de la prononciation, de la perception auditive et du travail phonétique dans la classe de langue et avons, du même coup, mis le doigt implicitement sur l'inconséquence qu'il y aurait à prôner l'autonomie langagière et communicative et à promouvoir une pédagogie de la centration sur l'apprenant tout en continuant à sous-estimer le rôle de la correction phonétique verbo-tonale dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et dans la formation des maîtres.

En reconduisant l'étiologie approfondie de l'erreur phonétique à la simultanéité et à la solidarisation des cribles et des complexes affectifs, nous avons mis en évidence le caractère éminemment pluridisciplinaire de la correction phonétique et dénoncé du même coup certaines applications trop mécanistes que d'aucuns seraient tentés de faire de la méthodologie verbo-tonale.

De la théorie des cribles et des complexes affectifs, nous avons induit les grands principes méthodologiques qui maximisent l'utilisation des procédés particuliers de correction phonétique par la méthodologie verbo-tonale, dont nous ferons une analyse approfondie dans la partie pratique de notre itinéraire.