



Extrait du Intravaia Verbo-Tonale

<http://intravaia-verbotonale.com/?Chapitre-4-1-Les-etapes-de-la>

Chapitre 4.1 Les étapes de la formation verbo-tonale. Les prérequis

- Formation - Fondements théoriques -



Date de mise en ligne : lundi 15 juillet 2013

Intravaia Verbo-Tonale

Nous allons parcourir les étapes de la formation verbo-tonale qui concernent uniquement le développement d'un savoir-faire micro-méthodologique, c'est-à-dire l'aptitude à poser des diagnostics de l'erreur et à mettre en place des dispositifs de remédiation.

LES PREREQUIS

1. *La langue de l'enseignant*

L'enseignant devra tout d'abord s'interroger sur la *qualité* de sa propre production orale et se donner les moyens, surtout si la langue d'enseignement n'est pas sa langue maternelle, de parfaire sa performance audio-phonatoire, rythmico-mélodique, kinésique, proxémique et phonostylistique, même si de telles exigences ne sont pas absolument requises pour faire fonctionner la langue dans l'environnement institutionnel ou social de l'apprenant.

En effet, l'enseignant peut difficilement amener l'apprenant à acquérir toutes ces micro-compétences, dont on a déjà souligné combien elles conditionnent solidairement l'émergence des systèmes d'erreurs et leur remédiation, s'il n'en possède pas lui-même la maîtrise.

Il n'est pas rare que les enseignants en formation présentent les mêmes systèmes d'erreurs phonétiques et rythmico-mélodiques que ceux de leurs élèves de même langue maternelle et que nos stages de verbo-tonale servent davantage à affiner leur performance à l'oral qu'à leur fournir un outil de formation professionnelle utilisable dans la classe de langue.

Or, dans les contextes où les conditions matérielles de travail ne permettent pas l'introduction généralisée des technologies modernes dans la classe (du simple cassetophone au laboratoire multimédia), le modèle auquel l'élève s'identifie est fourni exclusivement par la production orale de l'enseignant. Dans le cas particulier de l'enseignement précoce, la virginité phonologique et la perméabilité comportementale du jeune enfant, dont on sait à quel point elles constituent des atouts inestimables pour l'apprentissage des langues étrangères, peuvent, pour les mêmes raisons, s'avérer contreproductives, dès lors que le modèle proposé par l'enseignant est incompatible avec les normes qui régissent le code de la langue parlée et que les éventuelles dérogations à celui-ci ne peuvent être rédimées par l'apprenant dans le cadre d'une autoformation extrascolaire compensatoire.

C'est pourquoi la maîtrise affinée de la langue orale dans ses aspects essentiellement phonétiques et rythmico-mélodiques constitue un préalable à la prise en charge verbo-tonale des apprenants.

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

On se trouve sur un terrain éminemment délicat, où les froissements de susceptibilité sont un risque permanent. Nous avons été souvent confronté à ces ambivalences sentimentales, surtout dans les pays d'Afrique où les enseignants sont partagés entre le désir de recevoir et de transmettre une langue marquée au coin des spécificités collectives hexagonales et, d'autre part, la revendication de préserver une authenticité phonétique ou stylistique régionale, ethnique ou nationale.

Les risques de malentendus sont tels que les coopérants appelés à dispenser la formation des enseignants de

français dans les pays d'Afrique prennent le plus grand soin de préciser, dès le départ, qu'ils souhaitent promouvoir la grande diversité des particularismes phonétiques ou stylistiques des populations ayant le français en partage, ce qui au-delà de l'énoncé d'une évidence scientifique, constitue le meilleur moyen de prévenir toute équivoque et de se garder de tout procès d'intention qui pourrait leur être fait d'entretenir une quelconque forme d'impérialisme linguistique et culturel.

Les enseignants africains, quant à eux, considèrent, à juste titre, que le français a été imposé à toute la population de l'Hexagone, arbitrairement et violemment, par le centralisme jacobin au nom de la République Une et Indivisible et, qu'aujourd'hui que les provinces françaises semblent vouloir renouer avec leurs particularités régionales, on serait décidément mal venu de prétendre inculquer ailleurs une " francité " factice, qui devient franchement incongrue quand on se trouve dans un contexte géographique, culturel, historique sans commune mesure avec la Touraine ou l'Île de France.

Le problème de la norme se complique en l'occurrence des inévitables séquelles psychologiques de la colonisation et, même pour des gens qui n'ont pas eu à pâtir de la morgue et de la suffisance du prétendu " civilisateur ", il ne s'en trouve aucun qui, à un moment ou l'autre, n'ait été confronté à une certaine condescendance paternaliste de l'Européen assuré de la suprématie de ses valeurs.

Il n'en reste pas moins que l'acquisition d'une authenticité française plus ou moins grande revêt généralement un caractère de promotion sociale et, que, dès lors, l'enseignant ne peut se soustraire à cette revendication quand il la rencontre.

C'est pourquoi, tout en reconnaissant la légitimité des réticences que l'on peut éprouver devant l'importation d'un produit linguistico-culturel, nous revendiquons également le droit pour l'apprenant de recevoir une langue qui ne le maintiendra pas dans une situation d'infériorité communicative lorsqu'il l'utilisera dans ses échanges avec les métropolitains.

Nous sommes persuadé qu'au lieu de prévenir les blocages psychologiques et les réactions de rejet en faisant basculer la norme française de son piédestal, il serait plus avisé de donner des gages du respect que l'on porte à la culture et à la tradition locales. Est-il impensable qu'un enseignant de français, c'est-à-dire une personne qui - quel que soit le degré de conscience qu'elle en a - est investie de la défense et de l'illustration de la langue française, essaye au moins de s'initier à la tradition linguistique et culturelle du pays qui l'accueille ? C'est alors, et alors seulement, qu'elle pourrait " parler avec autorité ", se présenter véritablement comme le porte-parole de sa culture, sans imposition d'aucune sorte mais aussi sans compromission éthique, déontologique et scientifique. Mais ceci est une autre histoire, sur laquelle nous reviendrons.

On pourrait nous objecter à ce stade : « Vous voulez enseigner le français ; mais de quel français s'agit-il ? ».

C'est une question qui est toujours pertinente étant donné l'extrême diversification de la langue française et la dynamique qui préside à son évolution. Elle peut être féconde si elle tend à entretenir un doute philosophique chez les personnes assez téméraires pour croire qu'il soit possible de mettre une langue en bouteille. Nous l'avons trouvée parfois quelque peu oiseuse et improductive quand elle semblait contenir en elle-même sa réponse implicite, à en juger par le ton désabusé sur lequel cela nous était dit : le français présenterait une telle complexité en termes d'appartenance géographique, de statut social, d'âge, de sexe, que son enseignement relèverait de la gageure.

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

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

Les français parlés de Maubeuge à Perpignan, de Bruxelles à Québec, des D.O.M./T.O.M. à Kinshasa ne constituent pas nécessairement la langue que l'enseignant véhicule dans sa classe et encore moins qu'il propose sans discernement comme modèle phonétique à un débutant.

Il est assurément valorisant pour un apprenant de niveau intermédiaire ou avancé de reconnaître et d'interpréter à la réception toutes les nuances permettant de situer socialement ou géographiquement tel ou tel locuteur, ce qui, en raison du vaste kaléidoscope de réalisations des francophones, a pour effet secondaire de le conforter dans le droit à l'erreur, considérée comme une variante supplémentaire.

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

Par ailleurs, ce à quoi l'apprenant aspire légitimement, c'est à recevoir un français qui lui fournisse les meilleures garanties d'intercompréhension et de communication paritaire avec tous les ressortissants de la francophonie, tout en le gratifiant de la triple satisfaction active, réceptive et esthétique évoquée plus haut.

Ceci ne l'empêche pas au demeurant de marquer plus tard son personnage de son individualité propre en choisissant délibérément la variante régionale, socioculturelle ou individuelle à laquelle il souhaite s'identifier, de la même façon qu'un acteur personnalise son rôle et lui imprime sa marque originale.

Accoutumé à un travail intensif de discrimination auditive dès les premières heures d'apprentissage, l'apprenant sera mieux à même d'apprécier ultérieurement la part qui revient à des singularités phonétiques régionales, socioculturelles, sexuelles, voire individuelles et ce qui n'est autre que l'expression la plus banalisée d'une production collective.

Tout comme l'appréciation d'un style individuel d'auteur, les écarts de prononciation ne peuvent être évalués (pour être tantôt écartés, tantôt introjetés) que par comparaison à un étalon, à une norme collective.

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

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

2. *La langue de l'apprenant ?*

Chapitre 4.1 Les étapes de la formation verbo-tonale. Les prérequis

Dans la perspective verbo-tonale, la connaissance de la langue de l'apprenant ne constitue pas un prérequis indispensable à la prise en charge de la prononciation de l'élève.

Même s'il est indéniable qu'une initiation à la langue maternelle du sujet, à la vérité plus symbolique que réelle, peut contribuer à installer un climat favorable au travail de la prononciation, on ne peut raisonnablement exiger du professeur de français, que la formation initiale ne prédispose pas forcément au polyglottisme, la maîtrise de la (des) langue(s) de ses élèves. Il s'agirait là d'une entreprise d'autant plus ardue que l'enseignement du français langue étrangère s'adresse souvent à des groupes hétérogènes, composés essentiellement d'apprenants dont la langue maternelle ne représente pas nécessairement la norme à laquelle le professeur de français pourrait avoir été familiarisé ou dont il est malaisé de définir la langue vernaculaire de référence.

La connaissance du castillan va-t-elle aider l'enseignant de français à prendre plus efficacement en charge la prononciation des hispanophones de Buenos Aires ou de la Havane pour la correction des variantes qui ne relèvent pas des systèmes d'erreurs classiques des espagnols apprenant le français ? Quelle est, du wolof ou du diola, du mandinke ou du peul, la langue vernaculaire qui opère comme crible phonologique pour l'apprenant sénégalais en classe d'alphabétisation ? Dans quelle langue s'exprime réellement tel réfugié en provenance d'un pays multiethnique : la langue officielle ou la langue du groupe ethnique d'appartenance ? Que dire aussi des ressortissants d'anciennes colonies non-francophones comme l'Angola ou la Guinée Bissau, qui peuvent utiliser pour l'apprentissage de la langue étrangère le double crible phonologique du portugais et d'une langue respectivement du groupe bantou ou mande ? Ou encore des citoyens africains du Commonwealth d'expression anglaise ?

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

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

Les descriptions acoustiques sont, quant à elles, d'une plus grande utilité, dans la mesure où, pour n'évoquer que les cas d'erreurs vocaliques, une superposition des trapèzes acoustiques du français et de la langue maternelle de l'apprenant fournit la base prédictive des systèmes d'erreurs vocaliques ainsi induits. Malheureusement, elles ne sont pas légion et, lorsqu'elles existent, elles s'avèrent difficilement utilisables, car elles portent rarement sur la langue effectivement parlée par l'apprenant. C'est à ce genre de désagrément et d'investissement à fonds perdu que s'expose, par exemple, celui qui recourt à la représentation acoustique du vocalisme de l'arabe classique (à partir, par exemple, de l'égyptien ou du syrien) pour en extrapoler celui du dialectal tunisien ou marocain parlé par ses élèves.

Or, on ne peut, à ce stade, prétendre que tous les enseignants se consacrent à la recherche expérimentale en phonétique corrective pour combler ce vide scientifique, d'autant que, de toute façon, l'analyse contrastive apporte à la prédiction du système d'erreurs une contribution certaine quoique insuffisante : si la superposition de la langue maternelle et de la langue à l'étude permet de relever les cas théoriques de sur ou sous- différenciation phonologique des phonèmes étrangers n'existant pas dans la langue maternelle du sujet, cette opération se révèle impuissante à fournir une indication systématique et univoque concernant l'orientation de l'erreur et sa distribution.

La raison en est que la perception dépend d'autres facteurs captés globalement tels que le rythme, l'intonation, la syllabation, la combinatoire phonétique, etc. qui conditionnent le sens discriminatoire du sujet parlant.

Chapitre 4.1 Les étapes de la formation verbo-tonale. Les prérequis

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

Ces opérations postulent, avant tout autre bagage théorique, tant la maîtrise de certains prérequis de phonétique acoustique et perceptuelle permettant à la fois la caractérisation de la langue-cible (en l'occurrence le français) et la description de l'erreur que la connaissance pratique des procédés de correction phonétique par la méthode verbo-tonale. En possession de ces notions de base qui seront exposées plus loin, l'établissement du diagnostic et l'adoption des stratégies correctives appropriées peuvent être induites par l'enseignant à partir de la *confrontation entre le modèle et l'état phonique confondu* par le sujet, sans qu'il soit chaque fois nécessaire de reconduire l'erreur au système référentiel de l'apprenant, même si, au demeurant, il peut être édifiant de remonter par une approche interprétative et génétique aux causes qui ont amené le système d'erreurs à l'existence.

En outre, la méthodologie verbo-tonale, nous l'avons dit, préconise une intégration globale non réflexive du matériel phonique.

Le verbo-tonaliste dans sa classe est rarement amené à faire référence à la langue maternelle de l'apprenant et à dresser en parallèle le phonétisme des deux langues en présence, sauf en guise de synthèse pour satisfaire la curiosité de certains apprenants dans des classes homogènes, une fois assimilées les caractéristiques phoniques de la langue étrangère.

Nous avons insisté jusqu'ici sur le fait que la connaissance de la langue maternelle des apprenants ne figure pas parmi les prérequis indispensables d'un programme de formation verbo-tonale, ceci afin d'apaiser les inquiétudes des enseignants qui pourraient renâcler à entreprendre un travail phonétique systématique devant l'extrême diversité linguistique et culturelle des publics en formation.

Dès lors que la méthodologie verbo-tonale fonde son efficacité sur l'exploitation à des fins de remédiation de quelques lois de phonétique perceptuelle qui ont une portée universelle, les procédures préconisées restent transposables à l'apprentissage de n'importe quelle langue et à la correction de toutes les communautés linguistiques, même si, par ailleurs, le choix préférentiel de tel ou tel procédé sera fonction des caractéristiques des langues en présence.

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

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

- ▶ renforcer sa vigilance auditive au moment du décel des productions erronées ;
- ▶ poser des diagnostics étiologiques qui transcendent la simple symptomatologie superficielle ;
- ▶ mettre en place des dispositifs de remédiation motivés par la véritable genèse de l'erreur et opérer une sélection hiérarchisée des procédures de correction qui agissent sur les causes ayant effectivement engendré l'apparition de la réalisation erronée.

Ainsi, par exemple, savoir que /ʃ/ possède un statut phonologique en dialectal tunisien permet d'établir avec

certitude que la production de la constrictive [ʃ] comme une affriquée [dʃ] dans l'énoncé *bonjour* prononcé [bɔ̃ndʒu~] par les écoliers tunisiens ne constitue pas un cas de sous-différenciation phonologique provoqué par la soumission auditive au référent maternel, mais plutôt un exemple d'assimilation progressive par la voyelle nasale [ɔ̃], dont la tension excessive produite par la dénasalisation accentuée à son tour la tension consonantique de la constrictive [ʃ], la transformant en affriquée [dʃ].

C'est du même coup tout le dispositif de remédiation qui s'en trouve modifié : il s'agira en l'occurrence de neutraliser les effets secondaires dus à la contamination par assimilation en agissant sur la cause et non sur le symptôme, dans ce cas la dénasalisation excessive de la voyelle. L'enseignant s'attardera donc sur la production correcte de la voyelle nasale, ce qui aura pour effet immédiat d'éponger, en raison de l'étroite corrélation entre nasalisation et relâchement, la tension excessive de la constrictive [ʃ], sans qu'il soit nécessaire de réserver à la correction de cette consonne un traitement spécifique.

Regardez : « Bonjour ! »

```
<div style='width:480px;height:320px;margin:0 auto;overflow:hidden;' class='video_placeholder' ><video src="IMG/flv/petitefille_4_-2.flv" height="320" width="480" poster="" class="video-jwplayer" data-player="{ file:'IMG/flv/petitefille_4_-2.flv', height:320, width:480, wmode: 'window', image:", controlbar: 'bottom', dock: 'false', autostart: false, 'viral.onpause':'false', 'viral.oncomplete':'false', 'viral.allowmenu':'false' }" >
```

[Télécharger le plug-in Flash](#)

Dans le cas que nous venons de citer, la phonologie *paradigmatique* de la langue maternelle de l'apprenant fournit à l'enseignant les moyens de *poser le bon diagnostic* et d'opérer une *hiérarchisation judicieuse* des erreurs à corriger, évitant ainsi de se livrer à des sur-corrrections fastidieuses.

La phonologie *distributionnelle* est également riche d'enseignement et peut parfois orienter le praticien dans le *choix des procédures* à utiliser pour mener à bien la correction.

Ainsi, connaître, 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 archiphonème, permet à l'enseignant de comprendre pourquoi certaines positions jugées optimales dans l'absolu s'avèrent inopérantes dans certains cas particuliers.

C'est le cas, par exemple, de la procédure verbo-tonale qui consiste à placer en finale une consonne perçue trop tendue pour la relâcher et accentuer son voisement (ex : placer en finale la constrictive sonore /z/ dans des mots comme *assise* lorsque celle-ci est produite comme une sourde [s], c'est-à-dire choisir un procédé qui dans l'absolu est optimal pour la correction de l'hypotension consonantique, mais qui reste sans effet pour la correction, par exemple, des russophones, car, dans la langue russe, la position finale est précisément celle qui neutralise l'opposition sourde/sonore au profit du seul phonème sourd correspondant /s/. Les exemples de ce type ne manquent pas (cf. aussi Léon, 1976 ; Borrell, 1997).

Il peut également s'avérer utile de connaître les réalisations d'un même phonème qui sont en *distribution complémentaire* dans la langue de l'apprenant, c'est-à-dire les sons que l'on ne rencontre jamais dans le même environnement. Par exemple, savoir qu'en anglais /p/ est soufflé à l'initiale (*push* [p^huʃ], *pair* [p^hɛɪ]) mais ne l'est pas lorsqu'il est précédé de /s/ (*spell*, *spot*) peut suggérer au professeur de français d'éponger l'expiration erronée du /p/ français par les anglophones en recourant prioritairement aux positions où la réalisation aspirée n'apparaît pas dans la langue du sujet (dans des énoncés comme *est-ce Paul ?*, *est-ce tard ?*,...). La prononciation correcte de la consonne en position non optimale n'est pas obtenue pour autant, mais le travail phonétique aura été engagé dans des conditions de perception/reproduction plus favorables.

Ainsi donc, à méconnaître les habitudes distributionnelles de la langue de l'apprenant telles que les cas de neutralisation phonologique ou de distribution complémentaire ou encore la loi d'harmonisation vocalique dans des langues comme le hongrois ou le turc, on se prive d'un certain nombre d'informations qui viendraient bien à point pour éclairer l'enseignant sur la meilleure thérapie à adopter pour assurer la gestion optimale de la prononciation des élèves.

Mais c'est surtout pour l'élaboration de matériel didactique destiné à des publics de même origine linguistique que les enquêtes préliminaires sur les systèmes d'erreurs peuvent constituer un outil prédictif et préventif du plus haut intérêt. En effet, l'analyse contrastive, doublée d'une recherche diagnostique interne, fournit au concepteur de méthodes non universelles les données permettant de prévoir les erreurs des apprenants et donc de s'efforcer de les prévenir par anticipation en programmant une progression phonétique et rythmico-mélodique optimale, qui présente les caractéristiques de la langue enseignée dans des conditions de perception/reproduction particulièrement favorables à une bonne intégration de la prononciation pour un public homogène. Ces conditions optimales sont obtenues par l'introduction, pendant les premières leçons, d'énoncés aux contours rythmico-mélodiques et aux environnements syllabiques propices à une meilleure perception/reproduction ou par la présentation à l'audition de l'apprenant d'une version filtrée de la leçon, c'est-à-dire de modèles nuancés dans la direction opposée par rapport à l'erreur.

Ces recherches pré-méthodologiques exigent cependant un contrôle rigoureux des conditions d'expérimentation, la mise en place de dispositifs permettant d'isoler scientifiquement les variables à l'étude afin d'établir des relations univoques de causalité et l'application d'outils statistiques susceptibles d'écarter les hypothèses rivales pouvant résulter de l'infiltration, dans les schémas expérimentaux, de facteurs parasites. En d'autres termes, les résultats d'études empiriques, souvent menées à partir de corpus de productions spontanées traitées à l'oreille, sont d'une exploitation pédagogique limitée en raison de l'inévitable subjectivité perceptive de l'expérimentateur et de l'impossibilité où il se trouve d'établir une étiologie de l'erreur qui prenne en compte toute la complexité des paramètres qui interfèrent dans le processus de perception/reproduction de la parole : influence du rythme, de l'intonation, du débit, de la combinatoire phonétique, de la gestualité, des interférences sémantiques, de l'affectivité, de la lecture labiale, de l'écrit, etc.

Par ailleurs, les interventions anticipatives dans l'émission des modèles par nuancement doivent être nécessairement confiées à un spécialiste alliant pratique verbo-tonale et expérience scientifique et les résultats soigneusement testés par un suivi sur le terrain et une validation rigoureuse de l'efficacité prédictive et thérapeutique de l'outil mis en place. Ces travaux sont, pour des raisons évidentes, hors de portée des enseignants engagés dans la pratique quotidienne, mais ils constituent une orientation de la recherche qu'il convient d'encourager dans les laboratoires de phonétique expérimentale en raison de ses retombées immédiates en didactique des langues (Intravaia, 1976, 1977).

3. *Le décel de l'erreur*

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

Confronté à la gestion d'effectifs pléthoriques, qui rend malaisée la prise en charge individualisée de l'apprenant, l'habitude auditive s'installe progressivement chez l'enseignant, d'autant plus que les fossilisations phonologiques sont communément partagées par tous les ressortissants de la même communauté, ce qui permet à la langue, aussi déformée soit-elle, de continuer à fonctionner comme outil de communication dans le périmètre étroit du groupe-classe sans qu'il soit nécessaire de rétablir les distorsions, devenues la norme. Il s'ensuit un pernicieux

phénomène de dérive non rédhibitoire pour le sens tant que l'interaction s'effectue au sein du même groupe linguistique et que l'enseignant possède les clés de décodage des systèmes d'erreurs, mais qui rend très aléatoire l'intercompréhension en langue française entre membres de groupes linguistiques différents.

Aussi avons-nous assorti la description ponctuelle de certaines procédures de correction phonétique d'un certain nombre d'exercices de discrimination auditive qui portent, entre autres, sur la localisation des différentes variantes vocaliques régionales et étrangères à l'intérieur du trapèze vocalique du français, découpé sur l'axe du point d'articulation et de l'aperture en autant de plages de réalisations que l'oreille humaine peut en identifier.

Nous nous attachons également à affiner la discrimination auditive des enseignants aux faits suprasegmentaux auxquels ceux-ci sont rarement sensibilisés. En effet, peu entraînés à cette dimension importante de l'apprentissage de la langue

étrangère, les enseignants rencontrent quelques difficultés non seulement à percevoir chez les élèves les infractions aux caractéristiques rythmico-mélodiques de la langue enseignée, mais aussi à différencier à l'audition leurs propres patrons mélodiques de ceux des modèles proposés, le problème n'étant pas à ce stade de juger de la valeur qualitative des variantes respectives mais d'apprécier l'aptitude à imiter fidèlement un modèle intonatif, préalable au décel, à la caractérisation et à la remédiation des erreurs.

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

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