

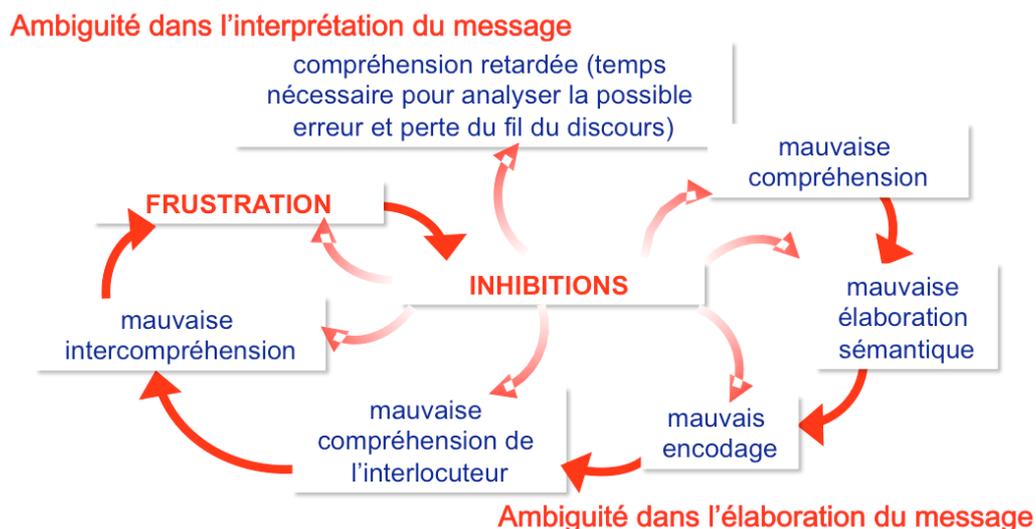
Communication orale et prononciation

Améliorer la qualité de la communication orale par la
Méthode Verbo-Tonale de correction/intégration phonétique

de Magali Boureux*

LA PLACE DE L'ORAL DANS LA COMMUNICATION ET LA DIDACTIQUE

L'étudiant italien qui choisit d'étudier le français justifie son choix en évoquant d'une part le plaisir qu'il éprouve en entendant la beauté de cette langue et, d'autre part, sa transparence sémantique qui lui confère une impression de facilité. Or, le charme de cette séduction esthétique et pratique est bien souvent rompu lorsque l'étudiant ne parvient pas à communiquer efficacement à l'oral. Les obstacles que génère son accent trop marqué sur sa compréhension et sa production peuvent le mettre mal à l'aise, ce qui l'amène alors à refréner sa spontanéité pour limiter sa production orale. Cette forme d'autocensure lui fait perdre confiance en lui et finit par ralentir - voire bloquer - son apprentissage de la langue au terme d'une spirale négative (Boureux, 2012b).



Schématisation du cercle vicieux auquel porte une mauvaise prononciation dans la communication orale lors de l'apprentissage des langues étrangères (schéma Magali Boureux).

Démunis face aux difficultés que représente la didactique de l'oral, les enseignants, lorsqu'ils osent se lancer dans l'enseignement de la prononciation, proposent des activités phonétiques articulatoires basées sur la prononciation d'éléments segmentaux isolés et décontextualisés. D'autres capitulent et fondent leur enseignement sur l'écrit qui paraît plus confortable et rassurant car:

- il représente une matière tangible, concrète;
- il ne dépend pas du facteur temps (on peut relire, prendre le temps d'écrire, lire et relire à volonté et selon les besoins);
- il est plus facile à corriger, et donc à évaluer.

Or, lorsqu'il est introduit dès le début de l'apprentissage d'une langue orale, l'écrit représente un danger car il conditionne l'élaboration visuelle des phonèmes. Influencé par la manière dont il lit en langue maternelle, l'apprenant renforce incontestablement des schémas phonétiques erronés dont il lui est très difficile de se séparer par la suite, ce qui nourrit par conséquent le cercle vicieux dont il est la première victime.

Le sentiment de frustration et l'attitude de découragement qui en découlent sont paradoxalement en contradiction avec la fonction même des langues dont le propre est de communiquer:

- surtout à l'oral, car la plupart des interactions se produisent à l'oral, l'écrit étant souvent employé pour transcrire des intentions communicatives formulées mentalement et peut-être aussi oralement
- avant tout à l'oral, car l'acquisition de la langue maternelle advient à l'oral bien avant de passer à la transcription de cet oral.

Or, bien que apprenants et enseignants soient demandeurs de solutions, et bien que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) cite la prononciation parmi les compétences orales à développer chez l'apprenant, rares sont les manuels qui proposent des pistes didactiques pour intégrer l'enseignement de la prononciation à l'enseignement des compétences de communication orale. Rares sont donc les enseignants qui parviennent à mettre en place une solution qui les satisfasse.

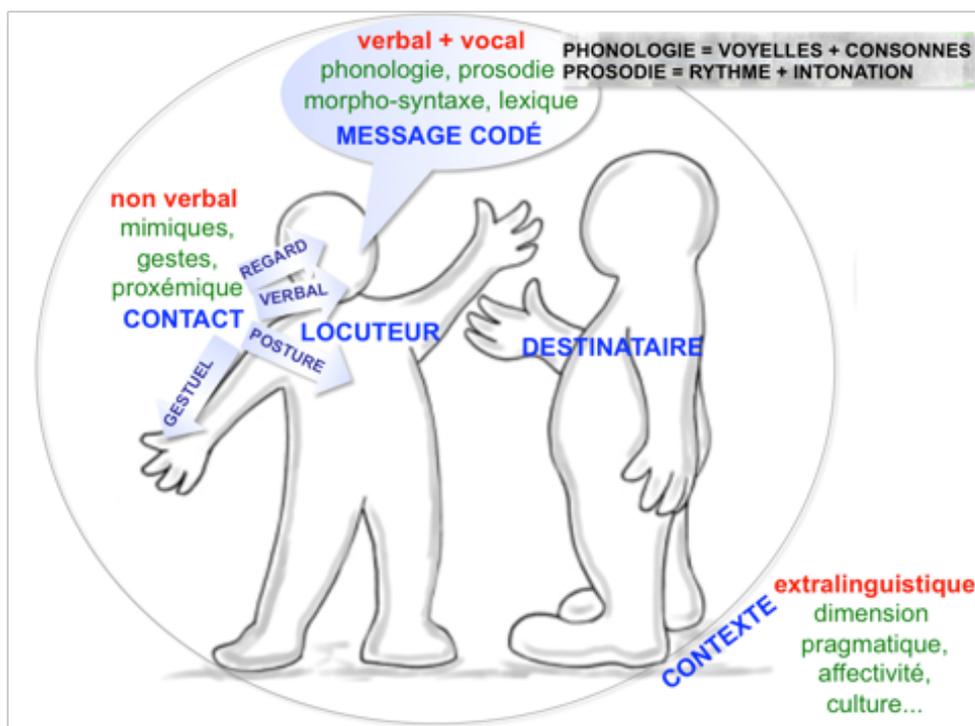


Pour faire passer les apprenants du cercle vicieux au cercle vertueux de l'apprentissage des langues, il faut comprendre que l'enseignement de l'oral recouvre des concepts aussi nombreux que complexes. Il s'agit pour l'enseignant d'adapter son enseignement, entre autres choses, à la dimension socio-culturelle et multilinguistique spécifique au contexte, et aux processus d'élaboration cognitive des langues parlées et à la personnalité de l'apprenant (Billières, 1999, Intravaia, 2000, Boureux, 2012a). La recherche d'une didactique adaptée à la situation de communication semble dès lors trouver une réponse efficace dans la méthodologie verbo-tonale d'intégration et de correction phonétique (MVT).

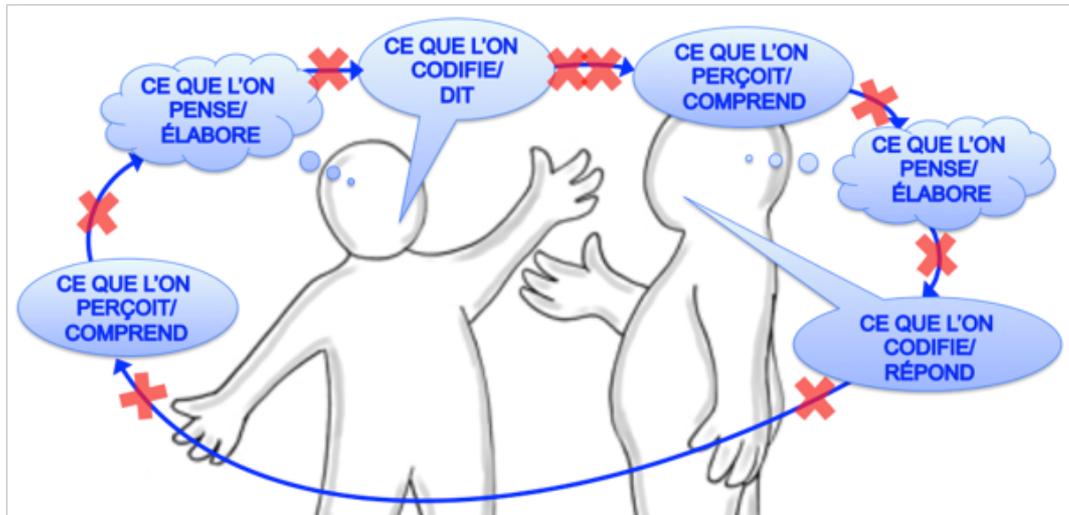
LA MÉTHODE VERBO-TONALE DE CORRECTION ET D'INTÉGRATION PHONÉTIQUE (MVT)

Développée sur les bases des recherches de Petar Guberina (1965), la MVT insiste sur la nécessité de mettre en place une réelle compétence phonologique en langue cible dès le début de l'apprentissage.

Elle prend entre autres en considération la complexité de l'élaboration du signal de parole pour favoriser la perception, l'identification et la catégorisation des caractéristiques phonétiques spécifiques de la langue étrangère, ceci en donnant la priorité aux variations rythmiques et mélodiques (aussi appelées *prosodiques*) qui structurent la langue et aux éléments non verbaux qui participent à la structuration verbale du message. Les principes de la MVT intègrent le système verbal (phonèmes, morphèmes, syntaxe et lexique) dans une proposition où il est considéré comme dépendant du système vocal (rythme, intonation et vocalisation) et du système non verbal, où contacts visuels, gestes, posture favorisent la prose d'indices dans la communication orale. Les interactions orales sont d'autant plus complexes qu'elles s'inscrivent dans le contexte global de l'apprentissage où les acteurs et l'objet de l'apprentissage (la langue) s'influencent constamment (Intravaia, 2000, Cornaire & Germain, 1998, Bogaards, 1988).



Schématisation des micro-systèmes qui interagissent lors d'un acte de communication à l'oral.
(schéma Magali Boureux).



Schématisme des interactions lors de l'acte communicatif verbal. Les croix rouges indiquent les passages dans lesquels un mauvais traitement du signal de parole (phonologique ou prosodique) peut amener à une mauvaise compréhension du message (schéma Magali Boureux).

EXPLIQUER L'ACCENT ÉTRANGER À PARTIR DE L'ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE

Au centre des interactions orales, il a été reconnu que les principaux responsables de la prononciation du locuteur en langue étrangère sont la structuration de son système phonétique maternel et son développement cognitif et affectif (Polivanov, 1931, Troubetzkoy, 1939). En effectuant un bref retour vers nos origines linguistiques nous obtenons de précieuses informations sur la manière dont on doit concevoir les activités d'intégration phonétique avec nos apprenants.

Le processus d'acquisition de la langue maternelle débute bien avant la naissance des bébés. Au travers du liquide amniotique, ce qui leur parvient dans un premier temps se limite tout d'abord au rythme du langage. Ils ressentent la scansion syllabique plus ou moins marquée transmise par les vibrations corporelles et osseuses. Aux alentours de la 25^{ème} semaine, ils commencent à percevoir les sons au travers du canal auditif: leur parvient alors la musique des langues, c'est-à-dire les fréquences basses qui correspondent à l'intonation de la langue de leur mère et des langues environnantes. Lorsqu'ils naissent, les bébés découvrent la précision de l'univers phonique dont ils ne percevaient jusqu'alors que certains éléments, un peu comme lorsqu'on découvre les paroles ajoutées à la base (rythmico-mélodique) d'un karaoké. Au cours de leur première année de vie, les nouveaux-nés organisent les flux sonores. Ils regroupent les sons de parole (phonèmes) qu'ils perçoivent selon les catégories (phonèmes, mots, groupes rythmiques) qui leur paraissent pertinentes pour communiquer efficacement dans leur langue maternelle. Progressivement, ce processus optimise leur traitement phonique et leur permet de focaliser leur attention sur le contenu du message.

C'est ainsi que, lorsque, des années plus tard, l'apprenant communique en langue étrangère, il continue spontanément à interpréter les modèles phoniques étrangers en suivant les habitudes développées en langue maternelle. Il ne parvient pas à percevoir les différences phonologiques (Kuhl, 1991, Pallier, Bosch & Sebastian-Gallés, 1997), ou, quand il les perçoit, il ne parvient pas forcément à adapter sa production aux caractéristiques phoniques du système étranger (Dupoux &

Peperkamp, 2002, Peperkamp & Dupoux, 2002, Segui, 1993). C'est cette forme de «surdité phonologique» qui est à l'origine de ce qu'on appelle familièrement un «accent étranger». Cet accent ne provient donc pas d'incapacités articulatoires mais de difficultés d'ordre perceptif qui touchent autant le système phonologique que le système prosodique (Galazzi & Guimbretière, 2000).

L'apprentissage du système étranger est d'autant plus difficile que les éléments phoniques sont radicalement ancrés dans son expérience, comme enracinés. On cherche souvent à corriger la phonologie de la langue, qui paraît aussi visible et imposante qu'un arbre haut et résistant, mais on oublie souvent que cet arbre n'a pu voir le jour et ne peut rester droit que parce qu'il est profondément enraciné, tel le système rythmico-mélodique sous-jacent, aussi oublié que fondamental.

C'est pourquoi un enseignement des langues étrangères basé sur un travail prosodique (rythme et intonation) soutenu par le recours à la gestualité améliore efficacement la qualité du travail phonétique. Il permet en effet de poser les bases à partir desquelles la discrimination des phonèmes est facilitée.

Il est intéressant de considérer la situation d'enseignement/apprentissage à la lumière du schéma qui présente les interactions en situation de communication orale. Ainsi, les éléments phonologiques peuvent être corrigés avec et par les autres systèmes communicatifs:

- le système prosodique. Composé du rythme et de l'intonation de la parole, il s'agit de la structure (dite «supra-segmentale») sans laquelle la production des phonèmes ne pourrait avoir lieu. Le recours à des activités basées sur le rythme et l'intonation du langage et de la musique est souvent très utile pour favoriser la perception des éléments phonologiques (Boureux, 2012,a);

- le système non verbal, qui comprend les mimiques faciales, la gestuelle, la proxémique qui accompagnent les productions. C'est grâce au regard de l'apprenant, et aux indices visuels qu'il manifeste (mouvements des lèvres, mimiques, tension), que l'enseignant peut mesurer son degré de disponibilité. C'est aussi grâce aux mouvements produits par l'enseignant et à sa proximité, que l'apprenant peut capter des indices lui permettant de mieux percevoir les sons. Le non-verbal permet aussi de souligner le discours, car la parole est geste. Il n'est pas aisé de s'exprimer sans faire de mouvements. Alors que l'enseignement demande traditionnellement aux apprenants une participation active en concomitance avec une forme d'immobilisme attentif, l'attitude statique ne peut qu'être contre-productive dans l'enseignement des langues. C'est au contraire par le mouvement et l'action que la langue est vécue et trouve tout son sens. Il convient donc de lui redonner toute son expressivité en classe de langue (Billières, 1989).



À la proxémique géographique, il paraît intéressant d'ajouter une proxémique que l'on pourrait

appeler «perceptive». Elle est composée d'éléments comme le regard et la voix qui peuvent traverser l'espace, donnant l'impression de le réduire ou l'augmenter.

L'enseignement de l'oral par la MVT est ainsi valorisé par le recours à la gestuelle et aux éléments rythmiques et intonatifs. Cette observation va de pair avec le constat initial de cet article: le système prosodique constitue la clé de voûte pour une entrée privilégiée pour une immersion des apprenants italiens dans l'horizon fascinant de la communication orale en français autant au plan phonique qu'au plan affectif.

LES ACTIVITÉS D'INTÉGRATION PHONIQUE PAR LA MTV

Partant de la nécessité de faire parvenir à des actes communicatifs automatisés et spontanés, l'enseignant de français qui recourt à la MVT travaille à partir d'activités d'intégration phonétique basées sur la répétition et la dramatisation de scénettes. Il fait répéter chaque énoncé à ses étudiants de manière individuelle. Ses activités de répétition se déroulent sous forme d'un dialogue où il présente un modèle optimal que l'apprenant répète immédiatement de façon à ce que l'acte communicatif ne soit pas interrompu. Face aux erreurs produites, l'enseignant propose un nouveau modèle de répétition optimal pour faire intégrer les traits phonologiques ou prosodiques corrects (Boureux, 2005).



Proposée sur l'instant et à partir de l'erreur effectivement produite, l'activité phonétique permet à l'enseignant:

- de donner une réponse instantanée et individualisée;
- d'évaluer les phases de progression des apprenants selon les rythmes d'apprentissage de chacun d'entre eux (Billières, 2012);
- de s'adapter à la diversité et à la variation des paramètres géo-socio-linguistiques et individuels qui influencent les actes communicatifs;
- de faire éprouver le plaisir de «vivre» et «chanter» la langue comme des natifs;
- de faire interagir concrètement avec ce nouvel instrument de communication.

Progressivement, l'apprenant parvient à percevoir, à discriminer, puis à se corriger seul et enfin à intégrer spontanément le modèle correct. Il s'agit d'un processus qui demande à l'enseignant du temps et de la patience, à l'image de l'apprentissage de la langue maternelle pour laquelle les parents répètent la formule correcte jusqu'à ce que l'enfant parvienne à se corriger sur demande et devienne enfin autonome.

Dans la partie suivante, une description succincte des éléments prosodiques (rythmiques et intonatifs) et phonologiques (vocalique et consonantique) du français et de l'italien permet d'illustrer:

- les erreurs les plus fréquemment produites par les apprenants italiens, ainsi que;
- quelques-uns des procédés rythmiques, intonatifs et gestuels de la MVT auxquels les enseignants recourent pour optimiser la discrimination de traits spécifiques.

Le rythme

Rythme et accentuation: erreurs et procédés

- Les systèmes rythmiques du français et de l'italien se distinguent par leur fonction, leur position et leur nature (Bertinetto, 1981). Ainsi, contrairement à l'italien dont l'accent est principalement morphologique (ex: **ancora** vs. **ancora**), le système rythmique du français se caractérise principalement par une régularité rythmique: le défilement syllabique y est régulier, tout comme la force avec laquelle sont produites les syllabes. Cela amène les apprenants italiens à produire les consonnes doubles du français comme si elles étaient géminées:

«*année*» [ane] est donc erronément prononcé [an'ne]

- l'accent du français se porte sur la dernière syllabe du groupe rythmique (mot, groupe de mots) et se détermine par un allongement de la durée:

un petit
un garçon
un petit garçon
un petit garçon sage



La régularité rythmique est valorisée par la syllabation des énoncés qui peut être accompagnée d'une scansion de l'espace avec un mouvement de la tranche de la main ou un décompte des doigts. L'accent de fin de groupe, au contraire, a tout intérêt à être rendu par un allongement de la durée de la syllabe finale accompagné d'un mouvement horizontal de la main. Ce mouvement qui s'étire dans l'espace, souligne qu'il ne s'agit nullement d'un accent de hauteur, tel qu'il est principalement produit en italien. Le recours aux accents libres du français permet d'observer qu'on peut insister avec une plus grande intensité sur un élément particulier du discours:

*on dit **le** garçon, pas **la** garçon.*

Il est accompagné d'un geste d'insistance marquant les deux syllabes en contraste.

Rythme et phonologie: erreurs et procédés

Certains phonèmes vocaliques modifient et sont modifiés sur la base du rythme du français.

Les voyelles nasales

Au-delà de la fréquente dénasalisation des phonèmes /œ̃, õ̃, ě̃, ã̃/, l'erreur produite par les Italiens est souvent due à la prononciation de la consonne nasale écrite (ẽn/en, õn/on...). La plupart de ces erreurs peuvent être évitées en faisant travailler le rythme, notamment par un découpage syllabique progressif qui permet de faire comprendre que la consonne n'est pas prononcée dans la syllabe. Le découpage syllabique progressif consiste en une série de répétitions rapides pour lesquelles on ajoute une syllabe à chaque répétition jusqu'à ce que l'énoncé soit entièrement recomposé, comme dans l'exemple suivant:

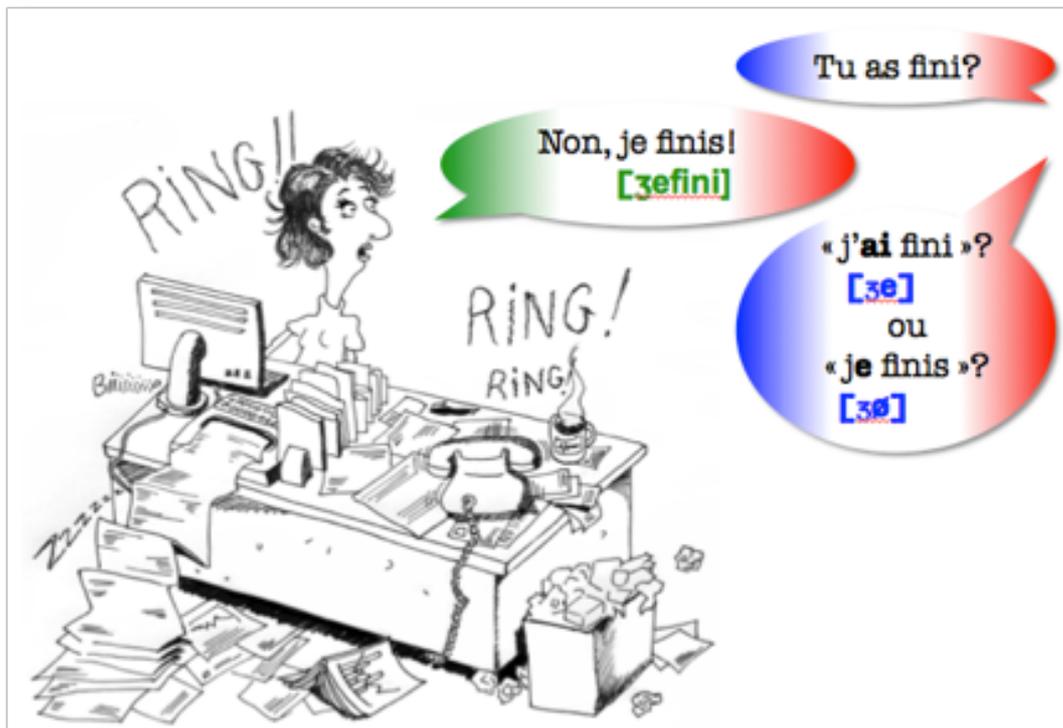
un	[œ̃]
un bon	[œ̃'bõ]
un bon vin	[œ̃bõ'vĕ]
un bon vin blanc	[œ̃bõvĕ'blã]

Le schwa

La prononciation ou non du [ə] caduc, aussi appelé [ə] muet, génère une modification du rythme de parole. Les variations rythmiques des énoncés peuvent être exploitées pour aider à éliminer la plupart des erreurs d'interprétation des /ə/ produits comme des /e/.

non je finis [nõʒəfini] produit [nõʒefini] (4 syllabes)
 → correction tendant à [nõʒfini] (3 syllabes)

Le recours à la scansion syllabique permet de ne pas compter les syllabes contenant un [ə] et donc de faire sentir qu'on peut, dans certains cas, ne pas insister sur sa prononciation.



L'erreur phonologique illustrée ici est due à la confusion entre /ə/ et /e/, qui génère une confusion sémantique entre «je» et «j'ai» (dessin Arnaud Terrieux, illustration Magali Boureux).

Les voyelles orales

Les erreurs vocaliques sont souvent dues à un manque de perception de la caractéristique même du phonème vocalique. Elles sont souvent corrigées en les valorisant par un découpage progressif en syllabes ouvertes (avec des syllabes qui finissent par une voyelle). Ainsi allongée sous l'accent, la syllabe finale présente une stabilité articulatoire qui en valorise la discrimination. Mieux perçues, elles sont ensuite reprises coarticulées lors de la répétition de la séquence successive, comme dans l'exemple suivant:

<i>I</i>	[i]
<i>Il est</i>	[i'le]
<i>Il est i</i>	[ile'ti]
<i>Il est ita</i>	[ilet'i'ta]
<i>Il est italien</i>	[iletitali'ɛ]

Ce découpage a en outre l'avantage de valoriser la compréhension des effets des liaisons par le découpage syllabique.

L'intonation

Contrairement à l'italien dont la courbe intonative varie sur la base non seulement des propositions énonciatives mais aussi de l'accentuation morphologique, l'intonation du français suit des courbes intonatives plus linéaires. La variation intonative permet de transformer une phrase assertive en une interrogative, comme dans le cas de

Ça va? – *Ça va!* – *Ça va.*

Tout va bien? *Tout va bien.*

Il est quelle heure? [ilekɛlœʀ] souvent prononcé avec l'intonation montante

Il est quelle heure? [ilekɛlœʀ]

Les variations intonatives sont mieux perçues et intégrées lorsqu'on recourt à un découpage régressif où une syllabe est ajoutée à chaque modèle répété en partant de la dernière syllabe et en intégrant progressivement les syllabes précédentes. Cette proposition permet de mieux valoriser les schémas intonatifs en nourrissant la mémoire procédurale et la mémoire à long terme.

l'heure?	[œʀ]
quelle heure?	[kɛlœʀ]
est quelle heure?	[lekɛlœʀ]
il est quelle heure?	[ilekɛlœʀ]



Il est aussi possible de recourir aux logatomes - des syllabes sans sens (la, la; da, da) - produits en suivant la courbe intonative et en respectant le rythme de l'énoncé. Cette base rythmico-musicale interfère sur le contenu verbal du message et favorise la concentration perceptive sur la structure intonative.

[da da da daa]

Accompagnée d'un geste continu et de ruptures de gestes au moment des pauses, le dessin de la courbe intonative dans l'espace aide à faire percevoir les différences sémantiques induites par le recours aux groupes rythmiques

Je ne veux pas mourir, idiot!

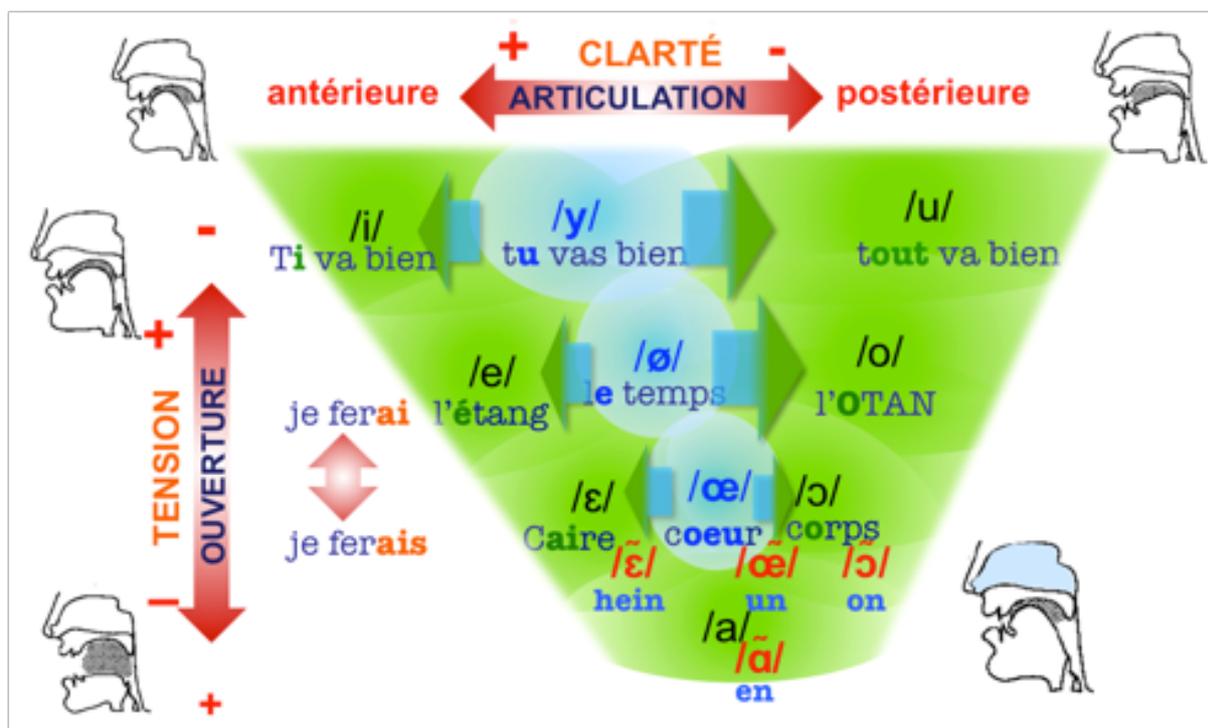
Je ne veux pas mourir idiot!

Faire comprendre les variations intonatives est aussi utile afin de mieux faire percevoir les caractéristiques phoniques des phonèmes mal interprétés. Il s'agit alors de les placer dans un endroit de la courbe intonative propice pour leur discrimination, comme c'est présenté dans la section suivante.

La phonologie

Les phonèmes vocaliques

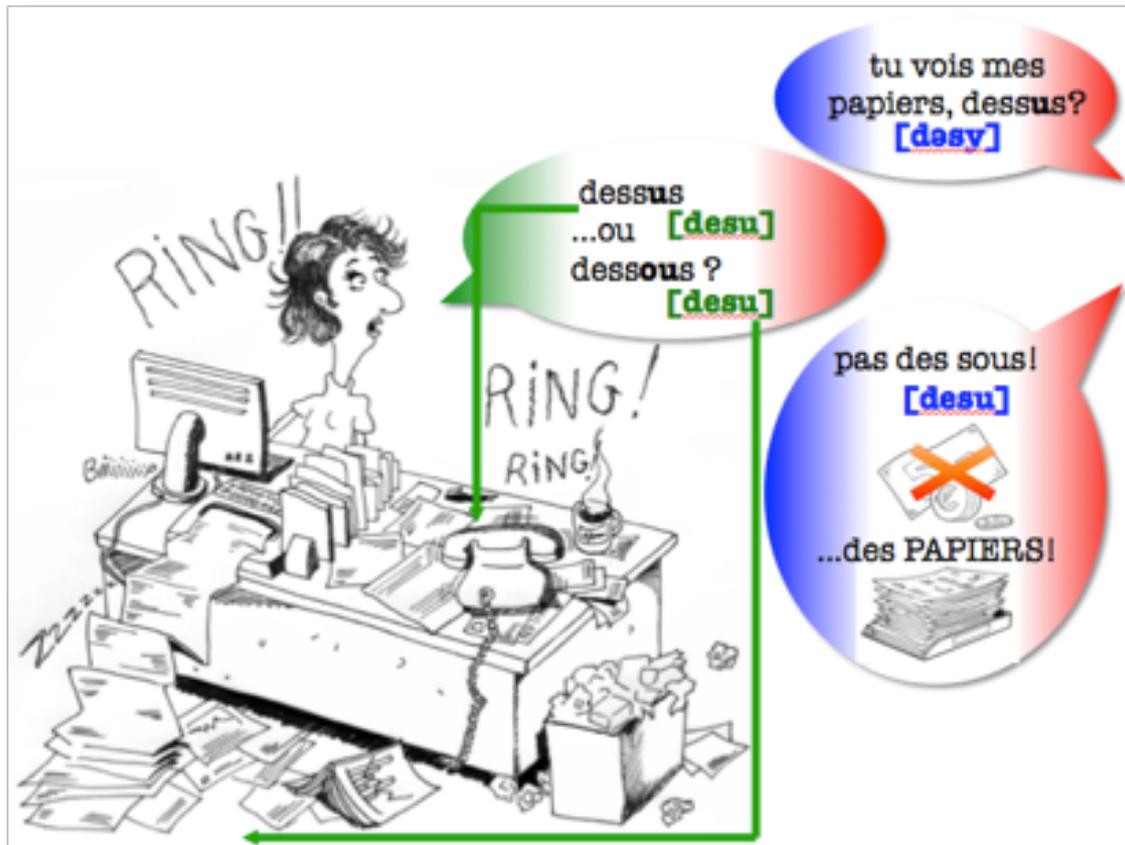
Dans le système phonologique italien, les phonèmes vocaliques oraux sont au nombre de 7, tandis que le système français est composé de 10 phonèmes oraux et de 4 nasaux. Le triangle vocalique schématise les zones dans lesquelles les sons sont interprétés comme des phonèmes de la langue maternelle, ici l'italien en vert. Elle montre que, tel un instrument de musique, l'espace buccal produit des phonèmes plus ou moins clairs vs. sombres sur l'axe des zones d'articulation et tendus vs. relâchés selon les niveaux d'ouverture (Renard, 1979). Cette clé de lecture permet d'analyser les erreurs faites par le locuteur et de choisir une proposition apte à optimiser la perception/discrimination des caractéristiques erronément appréhendées.



Représentation spatiale du système phonologique de l'italien (phonèmes et zones de dispersion en vert) avec, en abscisse, les lieux d'articulation et en ordonnée, l'ouverture buccale. Y sont intégrées les spécificités phonologiques du français: phonèmes oraux en bleu avec leur zone de dispersion et phonèmes nasaux en rouge (schéma Magali Boureux).

0

Partant du principe que les Italiens tendent à reconduire les phonèmes français inconnus dans les catégories connues qui leur sont proches, lorsqu'ils produisent [u] à la place de [y], cela signifie qu'ils ont mal perçu les fréquences claires du phonème /y/, comme dans l'exemple présenté dans la vignette.



Dans cet exemple, l'erreur de compréhension est due à une mauvaise interprétation phonologique. Le /y/ de «dessus» est perçu dans la zone de dispersion de /u/, et donc interprété /u/, comme dans «dessous», et le «e» muet est perçu trop clair et donc reproduit dans la zone du /e/ «des» (des sous) (dessin Arnaud Terrieux, illustration Magali Boureux).

Il sera donc nécessaire de leur proposer un modèle qui valorise ces éléments clairs pour les aider à mieux percevoir, identifier, et catégoriser ce phonème.

Là encore, un travail basé sur le découpage rythmique, la modulation intonative et les gestes qui accompagnent la mélodie de la parole favorise l'amélioration de la perception des phonèmes.

Ainsi, /y/ produit trop sombre dans:

Il est venu.

sera mieux perçu s'il est produit en haut de courbe intonative, donc, par exemple, dans le contexte de la question montante:

Il est venu?

Accompagner cette production d'un geste montant de la main permet de visualiser la montée de la courbe intonative et donc cette clarté.

En bref, afin d'éclaircir les phonèmes perçus/produits trop sombre, comme le /y/ perçu /u/, l'enseignant verbo-tonaliste peut:

- modifier le contour intonatif pour renforcer la perception des fréquences claires en plaçant le phonème en fin de courbe ascendante (fin de question sans pronom interrogatif) ou en sommet intonatif ;
- accompagner sa production d'un geste ascendant de la main pour souligner le sommet intonatif:

Il est venu?



Au contraire, pour assombrir la perception d'un /ø/ produit /e/, il peut:

- modifier le contour intonatif pour renforcer la perception des fréquences sombres en plaçant le phonème en fin de courbe descendante (fin de phrase assertive) ou en creux intonatif ;
- accompagner sa production d'un geste descendant de la main pour souligner le creux intonatif:

Il les veut!

De manière générale, la perception des caractéristiques des phonèmes vocaliques est valorisée par le recours à un découpage progressif en syllabe ouverte. Ce type de découpage permet à l'apprenant:

- de mieux percevoir chacun des phonèmes vocaliques qui sont tous placés, à tour de rôle, sous l'accent;

- de nourrir la mémoire à court terme par la répétition qui, ainsi, accentue le processus d'assimilation des caractéristiques voulues;

Il permet en outre à l'enseignant;

- de mieux contrôler le débit (la vitesse) d'élocution de ses apprenants ainsi que les caractéristiques phonétiques de leurs répétitions;

- de favoriser la discrimination des liaisons.

Les phonèmes consonantique

Par rapport au système français, le système consonantique italien ne présente que quelques différences. Il s'agit pour la plupart de variations liées à une plus grande tension. Bien que le phonème /ʒ/ (dans je, jeu, jouer) n'existe pas en italien, il apparaît dans l'affriquée /dʒ/(giorno), beaucoup plus tendue. S'il tend à être produit trop tendu en français, il est souvent utile de le proposer dans un contexte qui en réduit la tension, comme la fin d'un énoncé assertif, lorsque la tension phonatoire est réduite par la fin de l'expiration.

Un relâchement général de la tension corporelle, liée à une hypoarticulation aide en outre à mieux ressentir l'absence de tension du phonème.

Concernant le /r/, là aussi beaucoup plus tendu en italien que le /R/ français, bien que la difficulté ne soit pas de nature perceptive mais articulatoire, elle est plus simple à dépasser lorsque le phonème est placé en fin d'énoncé descendant, comme dans l'exemple suivant où le *Ah* initial, produit avec un air de soulagement, permet d'éliminer la plupart de la tension phonatoire.

ahhhh, elle est à la gare



Au contraire, il résulte plus complexe de faire produire les /R/ placés en début d'énoncés, en fin de questions interrogatives montantes, accolé à d'autres phonèmes consonantiques ou placés sous un accent d'insistance, comme dans l'exemple:

Romane ? à la gare ? Elle a pris le train? Mais c'est terrible!



LA CORRECTION PHONÉTIQUE, UN ACTE AU CŒUR DE LA COMMUNICATION

Les quelques considérations sur la complexité de l'acte communicatif permettent de comprendre que le fait de proposer une activité de correction phonétique ne signifie pas seulement agir sur l'audition; cela signifie aussi agir sur tout l'apprenant, en lui demandant de se mettre en jeu dans son apprentissage (Gremmo & Holec, 1990). En raison de sa démarche d'intégration en phonétique, la MVT doit être expliquée aux apprenants et faire l'objet d'un projet commun. La pratique doit permettre à l'enseignant et aux apprenants d'avancer ensemble à la découverte d'une langue qui est à la fois objet et instrument de communication.



Les indications données ici sur la manière dont la communication orale est intégrée dans une didactique de la phonétique corrective ont amené à définir quelques procédés employés par les enseignants formés à la MVT. Elles permettent ainsi de percevoir que, bien que la MVT ne se résume pas à l'application de simples recettes, elle devient vite passionnante et indispensable

pour les enseignants qui s'y forment. Au niveau cognitif, les apprenants perçoivent comme un bénéfice indéniable de parvenir à une compétence orale mieux maîtrisée, car plus automatisée, rapide et efficiente, qui a des répercussions notoires sur la qualité de l'élaboration de l'écrit (Alazard, Billières & Astésano, 2012). Au niveau social et motivationnel, le bénéfice est visible dans l'implication des apprenants qui s'épanouissent dans leur apprentissage et l'implication de leurs enseignants qui voient en retour leurs efforts récompensés.

La connaissance des principes de la MVT peut être approfondie par des formations théoriques et pratiques organisées sous forme de stages, ainsi qu'au travers de ressources en ligne qui proposent des vidéos et des explications théoriques, techniques et pratiques, comme: le site sur la phonétique corrective en FLE – Méthode Verbo-Tonale proposé par l'Université Ouverte des Humanités (<http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/index.html>), le blog du professeur Michel Billières (<http://www.verbotonale-phonetique.com/>) et le site du professeur Pietro Intravaia (<http://www.intravaia-verbotonale.com/>), d'éminents formateurs en Verbo-Tonale.

Bibliographie

- Alazard, C., Billières, M. & Astésano, C. (2012). Méthode Verbo-Tonale et passage à l'écrit: la prosodie, un recours nécessaire. In Calvo-Medina, M.-V. & Murillo-Puyal, J. *Perception phonique et Parole. Percepción fónica, Habla y Hablar*. Mons, CIPA, 157-166.
- Bertinetto, P.M. (1981). *Strutture prosodiche dell'italiano; accento, quantità, sillaba, giuntura, fondamenti metrici*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Billières, M. (1999). Psycholinguistique et méthodologie verbo-tonale. *Revue PARole*, 11-12, 172-197.
- Billières, M. (1989). Non verbal, phonétique corrective et didactique des langues. *Revue de Phonétique Appliquée*, 90, 1-15.
- Billières, M. (2012). La perception entre émotion et cognition. In Calvo-Medina, M.-V. & Murillo-Puyal, J. *Perception phonique et Parole. Percepción fónica, Habla y Hablar*, Mons, CIPA, 23-38.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier, coll. LAL.
- Boureux, M. (2005). L'attività di ripetizione nella progressione fonetica in lingua straniera: il caso di adulti italiani, *Atti del Primo Convegno Nazionale AISV 2004 "Misura dei parametri"*, a cura di Piero Cosi, EDk Editore srl. - ICA Padova, 525-538.
- Boureux, M. (2012a). La cognition du langage et de la musique dans l'acquisition d'une langue seconde par la méthodologie verbo-tonale. In Calvo Medina, M.V. & Murillo Puyal, J., *Perception phonique et parole. Percepción fónica, habla y hablar*, Mons : CIPA, 179-192.
- Boureux, M. (2012b). French prosody of Italian speakers: characteristics and didactic inputs. in *Methodological Perspectives on Second Language Prosody. Papers from ML2P 2012*, edited by M.G.Busà and A.Stella, Padova: CLEUP, 42-46
- Cornaire, C. & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE international, coll. Didactique des langues étrangères (R.Galisson dir.)
- Dupoux, E., Peperkamp, S. (2002). Fossil markers of language development: phonological deafnesses in adult speech processing. In B. Laks and J. Durand (Eds). *Phonetics, Phonology, and Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 168-190.
- Galazzi, E. & Guimbretière, E. (2000). Organisation temporelle et stratégie langagière. Réalité physique, perception, imaginaire. in *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*. Guimbretière (dir.), Rouen: UPRES, CNRS, coll Dyalang, 65-84

- Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). La compréhension orale, un processus et un comportement. in *"Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: approches cognitives."* Le Français Dans Le Monde: Recherches et applications, fev-mars 1990, 30-40.
- Guberina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale, *Revue de Phonétique Appliquée*, 1, 35-64.
- Intravaia, P. (2000). Formation des professeurs de langue en phonétique corrective: Le système verbo-tonal, Paris: Didier Erudition/ Mons: CIPA.
- Kuhl, P.K. (1991). Human adults and human infants show a "perceptual magnet effect" for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception & Psychophysics*, 50, 93-107.
- Pallier, C., Bosch L. & Sebastian-Gallés N. (1997). A limit on behavioural plasticity in speech perception, in *Cognition*, 64, B9-B17.
- Peperkamp, S., & Dupoux, E. (2002). A typological study of stress "deafness". in C. Gussenhoven & Warner (eds) *Laboratory Phonology 7*, 4-1, 203-240.
- Polivanov, E. (1974). The subjective nature of the perceptions of language sounds. In Polivanov, E., Selected Works. *Articles on General Linguistics* (compiled by A. Leont'ev), The Hague: Mouton, 223-237
- Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3ème édition, Bruxelles: Didier, Mons: CIPA.
- Segui, J. (1993). Surdité phonologique et perception du langage, *Revue de Neuropsychologie*, vol.3, n 4, 397-406.
- Troubetzkoy, N. (1939). *Grundzüge der Phonologie*, Travaux du Cercle linguistique de Prague, 7 (trad. it. *Fondamenti di fonologia*, Torino, Einaudi, 1971).

Sitographie

- Site de l'Université Ouverte des Humanités qui présente la *phonétique corrective en FLE – Méthode Verbo-Tonale* avec de multiples vidéos d'exemples expliqués de corrections effectuées avec des apprenants étrangers : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/index.html>
- Au Son du FLE, blog de Michel Billières qui présente les recherches faites autour de l'oral, de la didactique de l'oral et de la MVT: <http://www.verbotonale-phonetique.com/>
- Intravaia-Verbo Tonale, site de Pietro Intravaia qui présente la méthode de formation des professeurs à la méthodologie verbo-tonale: <http://www.intravaia-verbotonale.com/>

* Magali Boureux est professeur et formatrice en phonétique corrective par la Méthode Verbo-Tonale. Elle enseigne le Français Langue  trang re (FLE) et la traduction auprès de l' cole Supérieure pour Médiateurs Linguistiques CIELS de Padoue et de l'Université de Padoue.

Après son doctorat (2006) en Sciences du Langage (Université de Toulouse Jean-Jaurès) et en Sciences Cognitives (Université de Padoue), elle poursuit ses activités de recherche en didactique de l'oral du FLE et phonétique corrective en collaboration avec les deux universités. Elle est par ailleurs membre associé du laboratoire de recherche *Technologies innovantes en phonétique corrective* de l'Université Catholique de Toulouse. Responsable de la communication pour l'Alliance Française de Padoue depuis 2015, elle fait partie du Comité Technique et Scientifique de la Fédération des Alliances Françaises d'Italie. Elle est journaliste *publicista*.