HAL
open science

La méthode verbo-tonale. Quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui ?

Julie Rançon

To cite this version:

Julie Rançon. La méthode verbo-tonale. Quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui ?. Les Langues Modernes, 2018. hal-01917530

HAL Id: hal-01917530

https://hal.science/hal-01917530v1

Submitted on 9 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La méthode verbo-tonale. Quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui ?

PAR **RANÇON JULIE,** UNIVERSITÉ DE POITIERS

Résumé
Notre contribution aura pour objectif de montrer en quoi la méthode verbo-tonale de correction phonétique (Billières, 2005, Intravaia, 2000) a un intérêt pour la classe de langues (Langues Vivantes Etrangères ou de Français Langue Etrangère) et pour les élèves qui souffrent de difficultés du langage oral. C'est dans ses applications en orthophonie et en didactique de l'oral que nous nous proposons d'aborder ses principes fondateurs et dans ce qu'elles ont d'adaptables et d'évolutifs par rapport aux contextes scolaires actuels.

Abstract
Our contribution aim to present how a method of phonetic correction (Billières, 2005, Intravaia, 2000) has an interest in languages' class (of Modern Foreign Languages or French as a Foreign language) and for learners have spoken language disorders. It is in its applications in orthoepy and spoken didactic that we propose to approach its founding principles and in its evolution and adaptability compared to the current school contexts.

Mots-clés
Méthode verbo-tonale, correction phonétique, école, troubles du langage oral, langue maternelle, langue étrangère

Keywords
Verbo-tonale method, phonetic correction, school, spoken language disorders, mother tongue, foreign language

Introduction

Pour définir ce qu'est la méthode verbo-tonale de correction phonétique, ensemble d'outils développés dans le courant des années 50-60 par Petar Guberina, nous commencerons par en énumérer quelques caractéristiques

essentielles. La méthode verbo-tonale (désormais MVT) est basée sur la nécessité de « rééduquer » l'oreille de l'apprenant pour améliorer sa perception et potentiellement sa production. Au regard de la méthode articulatoire, qui se base sur des connaissances explicites et l'intellectualisation des mouvements des organes phonateurs, la MVT se fonde sur l'apprentissage implicite de connaissances procédurales avec pour priorité la communication orale, prenant en considération les systèmes vocaux, verbaux et gestuels, et prônant la thèse d'une construction graduelle et globalisatrice du sens (Renard, 1979 ; Cuq, 2003).

Appliquée en Français Langue Etrangère (FLE), la MVT est transposable dans l'enseignement et l'apprentissage d'autres langues étrangères. L'enseignant de langues, au collège ou au lycée, peut s'inspirer de ces principes pour l'amélioration de la production orale pour des élèves dont les L1 sont phonétiquement éloignées de la langue étudiée mais aussi dans le cas d'élèves ayant des troubles du langage oral (bégaiement, dysphasie, etc.). De même, l'enseignant de maternelle ou de primaire, face à un enfant ayant des troubles de l'articulation, aura des aides pour faire mieux prononcer les sons, les mots ou les phrases. Enfin, nous tenterons de montrer la grande adaptabilité de cet outil où l'oral est considéré avant tout comme un comportement (Alazard, 2013, p. 62).

1. Héritage de la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique

Surdité et enseignement du FLE

A ses débuts, l'appellation « verbo-tonale » a été appliquée à la méthode de réhabilitation des malentendants. Les recherches de Petar Guberina, directeur de de l'institut de Phonétique de l'Université de Zagreb, vont l'amener à élaborer un nouveau système d'audiométrie (« verbo » se référant à la parole et « tonal » reposant sur les fréquences auxquelles notre oreille est sensible). L'hypothèse est qu'une audition défaillante chez le sourd ne signifie pas une destruction totale de son champ auditif mais une structuration différente de son système sonore. Le chercheur décèle ainsi les bandes fréquentielles qui sont restées intactes. Par l'intermédiaire d'un appareil appelé SUVAG (système universel verbo auditif Guberina), le praticien peut supprimer certaines composantes d'un son pour ne conserver que les fréquences dites optimales[1]. L'idée est de maximiser les conditions de perception en présentant au sujet le modèle qui le

[1] Ce travail sur les fréquences optimales peut être effectué pour n'importe quelle langue. Il a déjà été élaboré en anglais pour une comparaison avec les fréquences optimales du français.

sensibilise au mieux aux éléments qui lui restent, pour progressivement élargir son champ auditif, jusqu'à la perception intégrale de la langue maternelle en canal direct.

En parallèle, Guberina est frappé par le fait que des adultes ayant une audition normale ne parviennent pas à percevoir correctement les sons d'une langue étrangère. Il veut également comprendre pourquoi ils commettent des substitutions phonétiques systématiques. Entre les deux populations (« sourde » et « étrangère »), il n'y a qu'une différence de degré : l'une et l'autre structurent l'audition selon leur propre système, l'une déterminée par des facteurs pathologiques, l'autre par le « crible phonologique » de sa langue maternelle (Intravaia, 2013, p.2). *« (…) Chaque apprenant/patient opère sa propre structuration de la matière phonique à partir de l'input qui lui est fourni par ses interlocuteurs mais également à partir de celui qui lui renvoie sa propre boucle audio-phonatoire lorsqu'il parle »* (Baqué & Estrada, 201, p. 55). Les apprenants de langue étrangère sont alors considérés comme « sourds phonologiquement ».

C'est à la suite d'une rencontre avec le didacticien Paul Rivenc que Guberina crée un outil pédagogique pour l'apprentissage des langues étrangères et plus spécifiquement pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère : la méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV). Le travail audio-phonatoire passe ainsi par une phase de modélisation dirigée qui constitue un moment privilégié pour la correction des composantes kinésiques (l'utilisation du corps et du système gestuel dans la production de la parole), suprasegmentales (la maitrise des éléments rythmico-mélodiques) et segmentales (l'intériorisation des systèmes vocalique et consonantique).

Apprendre à « entendre »

L'apprenant est ainsi amené à apprendre à « entendre » et ce, dans une pédagogie holistique. Plus précisément, les phases d'apprentissage comprennent premièrement l'écoute du dialogue pour s'imprégner des éléments prosodiques, deuxièmement le travail de mémorisation de ces schémas rythmiques et intonatifs, et troisièmement l'étape de compréhension. Ces phases ne sont, à ce jour, plus rigoureusement respectées, car même si la compétence apprise de manière la plus implicite permet l'automatisation et l'intellectualisation (Germain & Netten, 2005), mémoriser sans comprendre n'est pédagogiquement pas souhaitable, surtout pour des élèves en difficulté langagière orale.

En outre, le modèle présenté à l'apprenant vise moins à faire approprier une

norme de prononciation figée et irréversible qu'à restructurer le champ de la perception, développer une souplesse, une malléabilité perceptivo-motrice. L'objectif premier étant pour un enfant qui bégaie de fluidifier sa parole, de déboucher sur une aisance phonétique et d'appréhender la langue dans sa totalité, psycho-socio-affective et culturelle (Intravaia, 2013, p.10).

Pour ce faire, le chercheur Guberina prend pour point de départ de remédiation l'erreur de l'apprenant. Selon lui, une erreur de prononciation peut être due à une erreur sur l'axe de la tension (pour les sons consonantiques et les sons vocaliques) ou sur l'axe clair/sombre (pour les sons vocaliques uniquement). La tension se traduit par l'énergie neuromusculaire (micro et macro-corporelle) dépensée pour produire de la parole. Un son peut être prononcé avec un excès de tension (T+) ou inversement avec un relâchement excessif (T-). Ainsi, [p] est un son plus tendu que [b] qui lui-même est plus tendu que [f] puis [l].

T+ → **T-**

CONSONANTS (PULMONIC) © 2005 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			r					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

T- **T-**

Tableau_ Classement des consonnes sur l'axe de la tension (consonnes françaises entourées)

L'axe clair/sombre correspond, quant à lui, au timbre du son. Le timbre dépend de la répartition de l'énergie dans les différentes fréquences qui le composent. Si les fréquences hautes reçoivent de l'énergie, le son perçu sera dit clair et si ce sont les fréquences basses qui reçoivent de l'énergie, le timbre du son sera considéré comme sombre.

C+ → C-

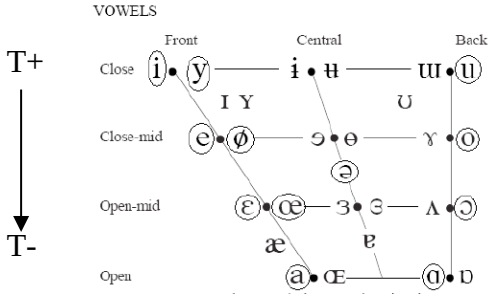

Tableau_ Classement des voyelles sur l'axe de la tension et l'axe clair/sombre (voyelles françaises entourées)

Dans cette optique, [i] est plus clair que [y] qui est plus clair que [u] et [a] est plus relâché que [ɛ] qui est plus relâché que [e] et [i].

2. Les outils de la MVT appliqués aux difficultés langagières des élèves

Lorsque l'enseignant décèle une erreur de prononciation, plusieurs outils sont à sa disposition pour proposer une remédiation en classe : la prosodie, la gestualité facilitatrice, la prononciation nuancée et les entourages facilitants. Déclinons plus précisément ces quatre procédés utilisables par un enseignant de langue vivante ayant des élèves en difficultés langagières.

La prosodie

La prosodie est constituée du rythme et de l'intonation. Le premier influant le second. Il s'agit pour l'enseignant de jouer avec la musicalité de la langue pour faire percevoir les sons qui auraient été omis ou mal énoncés. Plusieurs techniques découlent de ce principe :

1. Le recours au chantonnement de phrases-modèles en remplaçant le message verbal par des suites logatomiques. Les élèves dont la langue 1 est très éloignée de la langue à apprendre peuvent avoir de grandes difficultés à « entendre » les schémas prosodiques. Absorbés par les courbes prosodiques de leur propre langue, ils ne perçoivent pas les montées, les descentes intonatives, les pauses à certains endroits de la phrase, etc. Chantonner des suites logatomiques permet d'oublier le sens du message pour se concentrer sur la mélodie de la langue. De même, l'enfant dysprosodique en compréhension (qui a une altération partielle de la compréhension de la prosodie) n'est pas en mesure de percevoir les émotions contenues dans le discours. En s'entrainant dans un premier temps

à chantonner des phrases-modèles pour identifier les valeurs de la langue parlée (rythme, intonation, accent, débit, pause), il pourra dans un second temps et avec l'aide de l'enseignant, associer les courbes mélodiques aux émotions à ressentir.

2. Le recours au « la-la-la » *versus* « da-da-da ». Cet outil a pour effet de détendre (T-) pour le premier et de tendre (T+) pour le second. L'élève vietnamien dont la langue est perçue par les francophones comme tendue pourra remplacer la phrase à prononcer par une série de « la-la-la », série qui respectera le modèle initial en rythme, intonation, débit et pause. L'intérêt d'utiliser cette suite logatomique plutôt qu'une autre est que le [l] est une constrictive latérale. Nommée « liquide » par les phonéticiens, elle permet un passage harmonieux d'une syllabe à l'autre et *« entretient la fluidité de la chaine sonore tout en préservant, par son apparentement avec les occlusives, la netteté articulatoire de la structure syllabique »* (Intravaia, 2013, p.2). Associée au [a] qui est un son également détendu, l'apprenant mettra sa cavité bucco-phonatoire dans les meilleurs conditions possibles pour fluidifier son langage. A l'inverse, un élève anglophone apprenant le français pourra s'entrainer à utiliser le modèle « da-da-da » pour son caractère heurté et saccadé afin de lui éviter toute diphtongaison inutile.

3. Muser des énoncer pour sensibiliser l'apprenant efficacement à la mélodie globale de la langue. Ce procédé, nommé également « Mumming soud » s'avère prégnant pour une sensibilisation globale à la mélodie de la phrase. Muser fait ressortir la fondamentale (autour de 150Hz), fréquence à laquelle notre corps est particulièrement sensible. L'enseignant pourra proposer ce type d'exercice à un enfant malentendant en raison de l'importance de la sensibilité vibro-tactile qu'il engendre en perception.

4. La déformation du rythme. Pour faire percevoir les démarcations accentuelles représentées en français, l'enseignant peut agir sur l'énoncé par déformation de l'intensité. Intéressant pour travailler la fluence verbale, ce procédé peut être précieux lors d'omissions de sons, syllabes ou mots par l'enfant en retard de langage et/ou de parole. La déformation du rythme permet en outre de travailler l'accent d'insistance (à valeur intellectuelle). Ce dernier peut avoir une fonction distinctive dans le discours comme dans l'exemple suivant, exemple largement inspiré d'Intravaia (2013, p.4) : « Les recommandations de **Maxime** sont intéressantes » (celles d'Isabelle le sont moins), « les **recommandations** de Maxime sont intéressantes » (et pas ses critiques). Un enfant atteint de dysphasie aura toutes les peines à

différencier les deux phrases et à se rendre compte de leurs implicites. Habituer cet enfant à un tel travail de décryptage peut s'avérer intéressant mais cela ne pourra se faire qu'avec l'aide de l'enseignant. Ce dernier veillera à expliciter oralement les différents sens.

5. L'utilisation des courbes intonatives. L'idée est de mettre en relief les changements de fréquence des vibrations des cordes vocales responsables de la perception des variations de hauteur et dont le déroulement crée la mélodie de la parole. Une intonation montante aura tendance à faire percevoir en fin d'énoncé des sons plus tendus (T+) ou plus clairs (C+). Une intonation descendante fera percevoir en fin de phrase, des sons plus relâchés (T-) ou plus sombres (C-). L'enfant rwandais apprenant le français confond systématiquement les schémas prosodiques ascendants de la question et de la continuation majeure (Delattre, 1966) avec un seul patron prosodique, l'intonation descendante. Un travail sur la boucle audio-phonatoire peut être envisagé par l'intermédiaire d'enregistrements sonores. L'enseignant s'enregistre en premier en proposant un modèle intonatif montant, relativement exagéré. L'enfant est invité ensuite à enregistrer le même modèle intonatif. S'ensuit une analyse des deux enregistrements pour identifier de manière effective les différences prosodiques. Ce type de travail oblige à évaluer la distanciation qui existe entre les discours et à en réduire progressivement l'écart. Sur un plan purement productif, l'enseignant peut aussi énoncer un modèle exagéré que l'enfant est susceptible de reproduire s'il le souhaite. Il y est invité mais pas obligé.

6. La déformation de la mélodie. L'enseignant ralentit ou étire les sons vers les graves (T- ou C-) ou les aigues (T+ ou C+) pour mieux les situer à l'intérieur de la courbe mélodique. Cet outil est nécessaire pour les élèves qui ne discriminent pas certains sons entre eux. Pour une confusion entre une paire minimale ([p]/[b] ; [t]/[d] ; [f]/[v]) ou entre deux sons comme [b] et [v] parce que ces sons n'existent pas dans le crible phonologique de l'apprenant, l'enseignant tentera d'éloigner perceptivement les sons pour mieux les distinguer. Dans un continuum sonore, le fait de proposer la consonne sourde [p] étirée vers l'aigu permettra de l'identifier comme plus tendue, alors que la consonne sonore [b] présentée plus grave permettra de l'entendre plus relâchée. La distinction entre les deux sons en sera facilitée. Et si ce n'est pas l'inverse qui est proposé, c'est parce que les consonnes sourdes sont théoriquement considérées comme plus tendues que les consonnes sonores.

7. La scansion syllabique. Cet outil aide à produire une tonalité tendue (T+), à percevoir les régularités rythmiques et la façon dont on doit utiliser l'énergie respiratoire. Lors d'omission de syllabes, la scansion offre la possibilité à l'enfant d'identifier le nombre de syllabes, la syllabation ouverte (syllabe qui se termine par un son vocalique comme dans « Josie n'est pas à la maison ! »), les élisions (« j'n'aime pas ça ! ») et les enchainements (« on y a »). Ce procédé, associé visuellement à un décompte manuel, est intéressant pour des populations comme les Thaïlandais, qui omettent parfois les syllabes de fin de phrase.

8. Le battement du rythme pour orchestrer les phrases. On s'entrainera à frapper dans ses mains, à battre le rythme sur l'épaule, sur le bras éventuellement de l'apprenant pour lui faire prendre conscience de la rythmicité de la langue. On peut se servir d'un tambour ou d'autres instruments qui font entrer l'apprenant dans la structure mélodique de la phrase. Ce procédé est particulièrement pertinent pour les enfants sourds ou malentendants. Les chaussures enlevées, allongés sur le sol, sans tables ni chaises qui gênent la communication, les enfants peuvent se préparer et se sensibiliser au rythme pour entreprendre par exemple des activités musicales ou théâtrales.

9. Les découpages progressif et régressif. Le premier procédé stabilise une intonation qui serait trop montante ou trop descendante. Le second offre la possibilité de faire percevoir une intonation montante ou descendante à un locuteur qui ne l'entendrait pas. Par exemple : « Je peux ? Je peux te montrer ? Je peux te montrer ce tableau ? » (stabilisation de l'intonation montante), « Ce tableau ? Te montrer ce tableau ? Je peux te montrer ce tableau ? » (faire percevoir la courbe intonative montante). Certains enfants dysphasiques enlèvent des mots dans une phrase, comme dans « les petites grenouilles vont attraper la mouche » qui devient « les grenouilles attraper mouche ». Le découpage progressif va permettre à l'enfant de conserver plus facilement les informations en mémoire de travail et à ne pas omettre des mots. Lorsque l'enseignant repère la difficulté, il invite l'enfant à répéter après lui le modèle qui sera de plus en plus long. L'enfant est libre de s'exécuter ou pas.

10. Le dernier procédé de correction prosodique est le découpage intermédiaire. Il s'adresse à toute personne qui aurait des difficultés à prononcer des triphtongues (trois sons consonantiques d'affilée). C'est le cas des hispanophones qui ajoutent le son vocalique caduc [ə] (reproduit comme un [ɛ]) comme dans « un film espectaculaire ». Pour éviter l'apparition de cette voyelle d'appui dans la foulée

d'une expiration consonantique, l'enseignant proposera le découpage intermédiaire suivant : « un films (pause) pectaculaire ». Il ôtera progressivement la pause pour revenir au modèle initial. Ce procédé offre la possibilité d'opérer une césure à n'importe quel endroit de la chaine parlée et on l'utilisera chaque fois qu'il sera nécessaire d'éloigner des sons ou des séquences de sons dont la contiguïté entraine des assimilations.

Le geste facilitateur

La prosodie est accompagnée d'un geste facilitateur (visible au niveau de la macro et micro-motricité) qui peut être pour l'enseignant le fait de souligner l'effet de tension qu'il souhaite produire. Inversement, il va détendre son corps, ses épaules, ses mimiques faciales, le tout accompagné d'un geste vers le bas pour souligner la détente d'un son. Il en est de même pour les sons clairs qui sont représentés par une posturo-mimo-gestualité tendue et vers le haut, alors que l'assombrissement sera représenté par des mouvements gestuels et corporels relâchés (et vers le bas). Ainsi, un élève qui prononce « il va à baris » au lieu de « il va à Paris » (par contamination des sons [a] détendus qui l'entourent) se verra proposer une attitude posturo-mimo-gestuelle tendue et dynamique sur le [p] de « Paris ». Il est à noter que la tension ne peut s'exercer sur l'ensemble de la phrase, l'énergie neuro-musculaire devant s'équilibrer, entre tension et relâchement, tout au long du discours.

Pour un enfant ayant un retard de parole et/ou de langage, l'orthophoniste formé(e) à la MVT utilisera un geste par phonème. L'enfant reproduit corporellement le son qui lui est proposé. Cela lui offre la possibilité de voir et de ressentir par le mouvement les différences entre les sons de la langue. Le [a] étant présenté avec les bras écartés de chaque côté du corps au niveau des épaules, le [i] par la fermeture des bras vers le haut, au-dessus de la tête, corps en extension et mains très tendues. Entre [a] et [i] sont représentées des distinctions de tension, alors que le [e] et [o] s'opposeront par des gestes vers l'avant pour le premier, vers l'arrière pour le second, traduisant le lieu d'articulation du phonème, l'antériorité d'une part, la postériorité d'autre part (De Calvez, 2017).

Enfin, plus globalement, certains enseignants de FLE ont pour habitude d'inviter leurs apprenants à rentrer dans la classe alors même qu'une chanson est mise en route. Ils sont invités à poser leurs affaires et à se mettre en cercle, debout dans la classe, à taper dans leurs mains (danser et chanter, s'ils le souhaitent). La musique invite les corps à bouger et à créer une certaine ambiance rythmique dynamique. Ce moment a pour objectif de faire le lien entre la macromotricité

(le corps) et la micromotricité (l'appareil bucco-pharyngal), de réveiller les muscles et de les préparer au travail linguistique qui va suivre. Les apprenants ne seront invités à regagner leurs sièges que pour une activité nécessitant l'écriture.

La prononciation nuancée

La troisième technique de la MVT est la prononciation nuancée. Moins naturelle que les deux précédentes, la prononciation nuancée part de l'erreur de l'apprenant. Prenons l'exemple d'un collégien français apprenant l'anglais. Il produit le son trop sombre [ɔ] à la place du [ʌ] dans « but » (« mais » en anglais). L'enseignant propose une correction en exagérant dans le sens contraire, produisant un son intermédiaire entre le [ʌ] et le [œ]. Autre exemple, dans le cas d'un hispanophone qui prononce [u] au lieu de [y] dans « tu vas bien », la confusion entre les deux phonèmes posant un problème sémantique (« tout va bien »). L'enseignant présentera un modèle optimal de perception qui sera un son intermédiaire entre le [i] et le [y].

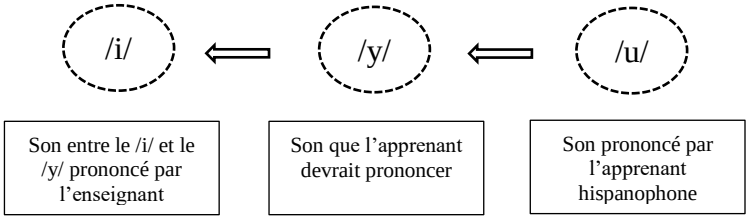

Tableau_ Prononciation nuancée du son vocalique /y/ pour un hispanophone

Cela signifie que l'enseignant travaille dans une aire de dispersion du son. La principale difficulté est que pédagogue doit avoir conscience de ce qu'il énonce. Et il est dépendant de sa propre perception alors qu'il a la nécessité de se rendre compte de ce que provoque réellement le son déformé chez un locuteur allophone ou un apprenant ayant des difficultés langagières.

Pour les sons consonantiques, la technique de la prononciation nuancée est encore plus délicate à mener. Les enseignants peuvent proposer des sons consonantiques hypertendus ou hypotendus. Le bégaiement, caractérisé par une tension trop élevée des cordes vocales, engendre des symptômes comme des hésitations, des répétitions et même un blocage total de la parole. Il s'agit alors de prononcer le premier mot d'une phrase avec le moins de tension possible, en ayant une hypotension macro et micro-corporelle. Par exemple, le [b] de « bonjour » sera prononcé avec un [b] hypotendu, à la limite de l'intelligibilité

et de la perception auditive. Le [b] peut être dans un premier temps substitué par un [h] expiré pour que l'apprenant en difficulté comprenne qu'il s'agit de faire passer de l'air avec hypotonicité.

Les entourages facilitants

La quatrième et dernière technique de la MVT concerne l'environnement syllabique. Le principe est que les sons s'influencent mutuellement. Dans une séquence syllabique « consonne/voyelle/consonne » (CVC), la 1ère consonne influence le timbre de la voyelle suivante, la voyelle agit sur la tension de la consonne précédente et la 2ème consonne favorise ou au contraire diminue l'allongement vocalique (la durée de la voyelle).

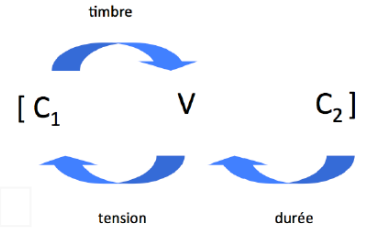

Tableau_ Influence des sons au sein d'une syllabe de type CVC

Prenons l'exemple du mot « vite » [vit]. Tout d'abord, le [i] a une influence sur la tension du son consonantique précédent. C'est-à-dire que le [v] est prononcé plus tendu, de par la tension du [i] alors que si c'était un [a] comme dans [va], le [v] serait perçu comme plus relâché. Ensuite, le [v] a une influence sur le degré de clarté du [i]. Il est plus sombre que si le son consonantique était un [s] comme dans [si]. Ceci s'explique par le degré intrinsèque de coloration plus ou moins clair du son consonantique (cf. tableau suivant).

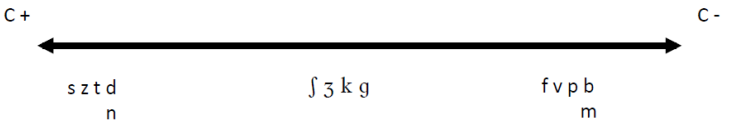

Tableau_ Classement des consonnes sur l'axe clair/sombre

Enfin, le [t] a une influence sur la durée du son vocalique. Plus le son consonantique est tendu, plus la durée de la voyelle est courte (et inversement). Ici, le [t] est un son très tendu, le [i] sera prononcé très rapidement. Cela n'aurait

pas été le cas pour le mot « ville » [vil] dans lequel le [l] est détendu.

Ainsi, en fonction du contexte logatomique qui sera proposé par l'enseignant, l'apprenant sera dans des conditions facilitatrices pour remédier au son défectueux. Il lui faudra ensuite revenir par approximations successives au contexte discursif initial de production.

Dans les cas de troubles de l'élocution tels que le zozotement (ou zézaiement) et le chuintement, cet outil peut être intéressant. Lors d'un stigmatisme interdental ou addental (zozotement), le [ʃ] est substitué par [s] et [ʒ] par [z]. Comme la voyelle qui suit un son consonantique a une influence sur sa tension et que l'apprenant éclaircit trop en énonçant [s] ou [z], il est préférable de proposer d'énoncer des mots dont l'entourage vocalique est sombre (du type [u] et [o]). Cela permettra de s'approcher de la prononciation du [ʃ] et de mieux le positionner dans la cavité bucco-pharyngale. Dans le cas d'un stigmatisme latéral (chuintement), l'élève effectue l'opération inverse (substitution de [s] par [ʃ] et [z] par [ʒ]). Il s'agira de proposer des contextes vocaliques plus clairs comme le [i] et le [e].

Quels intérêts pour l'école et l'enseignement du langage oral ?

Initialement perçue comme béhavioriste alors qu'elle est naturellement interactionnelle (Hongniat, 2016 ; Guinard, en cours), la méthode verbo-tonale peut être distillée au sein de n'importe quel apprentissage. C'est un discours sans métalangage, individuel, qui peut être présent dans un autre type de discours, collectif. L'enseignant décèle une erreur de prononciation d'un apprenant et le corrige instantanément par l'intermédiaire des différentes techniques énoncées *supra* et qui peuvent être associées pour plus d'efficacité. Le but ultime étant d'amener progressivement l'apprenant à de l'autocorrection.

Une ouverture sur d'autres pratiques pédagogiques

Si nous avons proposé ces différentes techniques pour l'enseignement des Langues Vivantes, c'est parce que nous pensons pertinent pour l'école de s'ouvrir sur de nouvelles pratiques pédagogiques. La MVT se veut particulièrement intégrée à la classe. Elle trouve sa place dans les approches Montessori (1988) où l'enfant joue avec la langue et manipule les objets linguistiques. Envisagée dans un travail théâtral, musical, ses techniques peuvent contribuer au travail déjà engagé par le corps et la voix sur scène. Il s'agira enfin pour l'enseignant de savoir progressivement s'effacer comme on pourrait le faire dans une approche *Silent Way* (Bernstein, 1996).

La méthode verbo-tonale est aussi adaptée aux classes nombreuses car elle ne demande pas à chacun de répéter un modèle, l'un après l'autre ou collectivement, comme on pourrait le faire dans certains cours. Elle prend vie uniquement quand l'erreur surgit.

Une aide enseignante pour une école inclusive

Les outils de la MVT ont pour ambition d'être des aides pour l'enseignant dans de nombreuses situations, comme nous l'avons déjà vu et c'est surtout le moyen de ne laisser aucun élève de côté. La progression est individuelle, au sein du groupe. L'enseignant choisira les contextes les plus facilitateurs pour aller vers des environnements phonétiques les plus aisés aux plus délicats. Il définira les progrès de chacun en fonction des réponses obtenues.

Nous pouvons dire en ce sens que cette méthode est inclusive et envisage une école tout aussi inclusive. Elle permet un diagnostic individuel au sein du groupe, ne catégorisant pas l'enfant par trouble ou pathologie mais par la notion de difficulté. En ce sens, la difficulté est une erreur qui n'est pas fossilisée mais est à un certain stade dans le développement langagier de l'enfant. D'une part, maitrisés par les enseignants et d'autre part, connus et pratiqués par les orthophonistes, les outils présentés devraient faciliter la communication et la collaboration entre les différentes équipes de professionnels. Les observations et les avis sur l'enfant comptant au final dans l'établissement du diagnostic. Dans cette optique, deux orthophonistes ont créé un outil ludique et écologique, relevant des principes de la MVT et complémentaires aux séances de rééducation individuelles (Hélie, 2015 ; Dano, 2016). Les enseignants de langues peuvent utiliser telles quelles les comptines créées par ces professionnelles. Des supports tutoriels et audio-visuels ont été mis à disposition pour une utilisation optimale des chansons. Les vidéos montrent à quel moment faire des mouvements corporels tendus ou relâchés pour créer les conditions optimales de présentation des sons pour les enfants en retard de parole et/ou de langage. Reprises sur des tablettes électroniques en classe, ces vidéos pourraient servir la motivation des enfants.

Enfin, la méthode verbo-tonale est pertinente pour les enfants issus de l'immigration et intégrés dans toutes les classes de la République. C'est une aide qui a déjà fait ses preuves, utilisée par certains enseignants FLE des CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs). Elle pourrait être relayée par les enseignants de Français et de Lettres, afin de mieux cerner les fautes d'oral intégrées à l'écrit. En exemple,

une enfant italienne nouvellement arrivée en France écrivait en permanence « un allongement » au lieu d'« un logement » parce que sa prononciation l'induisait en erreur. Les arabophones ont également de nombreuses difficultés scripturales provenant des erreurs commises initialement à l'oral (« si comme ça » au lieu de « c'est comme ça »). En somme, il semble nécessaire de réadapter/renouveler la pédagogie de l'écoute pour mieux penser la pédagogie de la production, orale ou écrite. Pour cela, on peut mettre les corps et gestes à contribution et ne pas se contenter de montrer des cartes-images et de faire écouter des enregistrements. L'enseignant aura pour ambition de s'habituer à utiliser en classe la panoplie de corrections individualisées au sein du groupe.

Conclusion

Nonnon en 1991 se posait déjà la question de la difficulté pour un élève étranger qui apprenait le Français à l'école. Elle constatait que les problèmes d'apprentissage d'une autre langue étaient des problèmes normaux. Et même si des situations angoissantes d'incompréhension étaient créées, l'apprenant arrivait tôt ou tard, à acquérir des notions de langue étrangère, plus ou moins bien, plus ou moins facilement. Sans vouloir évincer toutes les pathologies qui peuvent sous-tendre les difficultés d'apprentissage, ne sommes-nous pas, pour un apprenant natif dans une situation de transition normale d'apprentissage, au même titre que l'élève étranger ? Pouvons-nous la considérer comme telle pour ne pas enfermer l'enfant dans un carcan ? Les outils de la méthode verbo-tonale ont pour ambition d'aider à traiter des difficultés phonétiques tant au niveau réceptif et que productif. Ils semblent être appropriés à de nombreuses situations pour lesquelles l'enseignant est lui-même un outil pédagogique puissant. Ils permettent de travailler la prononciation des élèves de tous âges, de tous niveaux, de toutes nationalités, pour l'apprentissage de toutes les langues, s'affranchissant des retards, troubles ou diverses pathologies.

La véritable difficulté de la méthode n'est pas dans ce qu'elle traite mais dans ce qu'elle est : un ensemble de techniques à mettre à œuvre instantanément par l'enseignant pour un apprenant dans une classe. Conscients des obstacles que cela peut engendrer, les verbo-tonalistes ont fait appel à des compétences informatiques. Fontan & Le Coz (2017) mettent actuellement au point un logiciel de correction automatique de la prononciation des apprenants de FLE. Par un savant calcul mathématique, l'ordinateur propose une prononciation nuancée adaptée à l'erreur commise. Cet outil viendrait ainsi en aide à l'enseignant qui n'aurait pas la possibilité d'utiliser cette technique *in media res*. L'ordinateur présenterait également le son défectueux dans des environnements facilitateurs pour le rendre optimal. L'enseignant serait alors soulagé de cette

étape laborieuse. Il se contenterait de travailler la prosodie et la gestualité facilitatrice, procédés somme toute naturels. De quoi permettre d'envisager la méthode et ses outils dans une dynamique d'adaptation aux besoins et attentes de l'école d'aujourd'hui.

Références bibliographiques

BAQUE, Lorraine et ESTRADA, Marta. La notion de diagnostic dans le cadre d'applications de la méthode verbo-tonale à l'apprentissage d'une L2/LE par des bilingues et à la rééducation de patients aphasiques. *Glossa*, 2010, n°108, p. 53-68.

BERNSTEIN, Particia. *Une vue d'ensemble du Silent Way : les concepts théoriques et leur application, a science de l'éducation en questions*, Sydney, 1996. Communication orale.

BILLIERES, Michel. Les pratiques du verbo-tonal : retour aux sources. In BERRE (Ed.) *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*. Mons : CIPA, 2005, p. 67-87.

BILLIERES, Michel, GAILLARD, Pascal et MAGNEN, Cynthia. Surdité phonologique et catégorisation : perception des voyelles françaises par les hispanophones. Revue Parole, 2005, n°33, p. 9-33.

BILLIERES, Michel, GAILLARD, Pascal et MAGNEN, Cynthia. Surdité phonologique et catégorisation : perception des voyelles françaises par les hispanophones. Revue Parole, 2005, n°33, p. 9-33.

BOREL-MAISONNY, Suzanne. *Note sur une écriture phonétique et symbolique spécialement adaptée aux enfants sourds*, Atti Labor. Fonet.Univ. Padova, 1952, vol. II, p. 2-16.

CHARPENTIER, Lucie. *Création d'un matériel rythmique pour améliorer l'intelligibilité de la parole chez l'enfant déficient auditif. Un complément au rythme musical de la méthode verbo-tonale.* Mémoire de fin d'études. Certificat de capacité d'orthophonie. Université de Lille, 2013.

CORRAL FULLA, Anna. Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE, *Synergies Espagne*, 2008, n° 1, p. 141-152

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International. 2003.

DE CALVEZ, Viviane, *Mouvements corporels de rappel pour la prononciation des sons selon les principes du rythme corporel de la Méthode Verbo-Tonale*, Cours de cinquième année en école d'orthophonie. Université de Poitiers, 2017.

DELATTRE, Pierre. Les Dix Intonations de base du français. *The French Review*, 1966, vol. 40, n°1, p. 1-14.

DUFOUR, Sophie, NGUYEN, Noël et FRAUENFELDER, Ulrich Hans. Does training on a phonemic contrast absent in the listener's dialect influence word recognition? *The Journal of the Acoustical Society of America*, 2010, n°128(1), p. 43-48.

DUNOYER DE SEGONZAC, Madeleine. *Pour que vibre la Dynamique Naturelle de la Parole*. Réédition Prodylu-Harpe, 2009.

FONTAN, Fabrice et LE COZ, Maxime. *Correction automatique d'erreurs de prononciation en L2 : démonstration d'outils logiciels pour les apprenants japonais de FLE*, 2017. Communication orale, Congrès CAP-FIPF, Kyoto.

GERMAIN, Claude et NETTEN, Joan. Place et rôle de l'oral dans l'enseignement-apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2005. N°2 (05), p. 7-10.

GERMAIN, Claude et NETTEN, Joan. Introduction. In *Approche neurolinguistique – Guide pédagogique, Français intensif*, Montréal : Auto-édition, 2015.

GUINARD, Lucie. *Création d'un livret d'activités interactionnelles intégrant les principes de correction phonétique selon la méthode verbo-tonale.* Mémoire de fin d'études. Certificat de Capacité d'orthophonie, Université de Poitiers, En cours.

HELIE, Domitille. *Création d'un livret audio-visuel de comptines utilisant la méthode verbo-tonale comme support d'accompagnement parental chez l'enfant de moins de 7 ans présentant un retard de parole/langage.* Mémoire de fin d'études. Certificat de Capacité d'orthophonie, Université de Poitiers, 2015.

HONGNIAT, Chloé. *Effet des interactions entre pairs sur les capacités d'appropriation de la posturo-mimo-gestualité de la méthode verbo-tonale : étude portant sur un groupe d'enfants sourds avec handicap associé*. Mémoire de fin d'études. Certificat de Capacité d'orthophonie, Université de Poitiers, 2016.
INTRAVAIA, Pietro. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Paris: Didier Édition et Mons : CIPA. 2000.
LEBEL, Jean-Guy. *Nécessité de la correction phonétique en FLE*. Faculté de communication, Ecoles de langues, UQAM, Montréal.1er avril 2011. Conférence présentée lors de la Journée d'Etude sur ma phonétique dans langues secondes.
LE CALVEZ, Viviane. *La méthode verbo-tonale. Le rythme corporel*. 2017. Cours de cinquième année, Ecole d'orthophonie, Université de Poitiers.
MADELENI, Edith. Faire de la phonétique sans s'en rendre compte. *Le Français dans le Monde*. 2011, n°377, p. 32-33.
MASSARO, Dominique. Perceptual images, processing time and perceptual units in auditory perception. *Psychological Review*. 1972, n°79, p. 124-145.
MASSARO, Dominique. Perceptual units in speech recognition. *Journal of experimental Psychology*. 1974, n°102(2), p. 199-208.
MELHER, Jacques, DOMMERGUES, Jean-Yves FRAUENFELDER Ulrich Hans et SEGUI Juan. The syllabe's role in speech segmentation. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 1981, n°20(3), p. 298-305.
MONTESSORI, Maria. *The advanced montessori method*. Kalakshetra, 1988, 294 p.
NONNON, Elisabeth. Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance*. 1991, Tome 45, N°', p. 335-354.
PARADIS, Michel. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. In Ellis (Réd.), *Implicit and explicit learning of second languages*. London: Academic Press, 1994, p. 393-419.
PARADIS, Michel. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2004.
PARADIS, Michel. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2009.
RENARD, Raymond. La Méthode verbo-tonale de correction phonétique. Mons : Didier. 1979.
REYNAUD, Marine. *Intérêt de la Thérapie Mélodique et Rythmée dans la prise en charge du retard de parole chez l'enfant.* Mémoire de fin d'études. Certificat de capacité d'orthophoniste, Université de Lorraine, 2015, 103p.
VAN EEKHOUT, Philippe. Thérapie Mélodique et Rythmée. *Aphasie und verwandte Gebiete.* 2010, n°1, p. 81-87.

Références bibliographiques sur Internet

BILLIERES, Michel. Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. *CORELA*, 2005, HS-1, consulté le 31 octobre 2017.
CORNAZ Sandra et CAUSSADE, Diane. *Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues.* Editions du CRINI, 2014, n°6. Actes en ligne http://www.crini.univ-nantes.fr/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques--1145716.kjsp?RH=1402999468883