



Hawliyat is the official peer-reviewed journal of the Faculty of Arts and Social Sciences at the University of Balamand. It publishes articles from the field of Humanities.

Journal Name: Hawliyat

ISSN: 1684-6605

Title: Learning a Foreign Language: An Issue of Perception and Production

Authors: Mansour Sayyah

To cite this document:

Sayyah, M. (2018). Learning a Foreign Language: An Issue of Perception and Production. *Hawliyat*, 14, 69-90. <https://doi.org/10.31377/haw.v14i0.137>

Permanent link to this document: DOI: <https://doi.org/10.31377/haw.v14i0.137>

Hawliyat uses the Creative Commons license CC BY-NC-SA that lets you remix, transform, and build upon the material for non-commercial purposes. However, any derivative work must be licensed under the same license as the original.



De l'apprentissage d'une langue étrangère : Problème de perception et de production

Mansour Sayah
Université de Toulouse-Le Mirail
sayah@univ-tlse2.fr

Introduction

La problématique de l'oral, que nous envisageons de traiter ici dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, ne doit pas nous empêcher de considérer comme pertinents certains rapprochements avec le domaine de l'acquisition du langage, car il est des points communs entre langue maternelle (LM) et langue étrangère (LE) qu'il convient, lorsque cela s'avère utile, de souligner.

La langue maternelle et la langue étrangère partagent les propriétés fonctionnelles du langage qu'elles expriment, à savoir une fonction représentative et une fonction communicative. Leur acquisition ou apprentissage, tout en obéissant à des processus et mécanismes fondamentalement différents, aboutissent de la même façon à la construction de compétences permettant à l'enfant ainsi qu'à l'adulte d'appréhender le monde environnant nouveau, auquel il va appartenir pour le premier, qu'il va partager pour le second.

Il n'est pas ici de notre ressort de discuter de la primauté de l'une ou l'autre fonction dans le développement langagier, terrain d'investigation de la psychologie cognitive, mais de relever l'essence orale des faits de communication à la source des compétences et performances langagières en langue maternelle tout comme en langue étrangère.

L'oralité constitutive des langues (Hagège, 1985) suppose que leur acquisition ou apprentissage passe par une phase de contact et d'appréhension de cette composante du langage.

L'ambiguïté que revêt la notion d'oralité dans le domaine de la didactique résulte du fait qu'il se situe au carrefour de nombreuses disciplines comme les sciences du langage ou les sciences psychologiques, les sciences de la société ou encore les sciences de l'éducation, les sciences de la communication également... dont il se nourrit abondamment. Le souci constant de maintenir aussi

proches que possible les théories et les pratiques engendrent l'emprunt de terminologies issues de disciplines dont les approches spécifiques débouchent de fait sur l'emploi de termes par nature polysémiques.

L'ambiguïté terminologique de la notion d'oralité servira de fil conducteur à cet aperçu synthétique, d'hier à aujourd'hui, de sa nature, de son évolution et de la part qui lui est accordée dans le programme d'apprentissage d'une langue étrangère.

Plusieurs recherches menées dans le domaine de la perception du langage et des langues nous permettront ensuite d'évoquer plus précisément les problèmes d'ordre perceptuel et phonatoire rencontrés par les apprenants en LE tout en oubliant pas de souligner que la perception auditive n'est qu'une modalité de l'activité psychologique de perception toute entière sollicitée dans l'apprentissage d'une langue.

La communication orale

L'apprenant "canonique" en didactique des langues est généralement un adulte voire un adolescent, rarement un enfant, bien que cela commence à devenir de plus en plus courant et qu'il serait bon de réfléchir à cette nouvelle problématique par des rapprochements entre acquisition de la LM et apprentissage de la LE par exemple...

Cet apprenant a donc depuis longtemps intégré et systématisé les règles de son comportement communicationnel lorsqu'il aborde l'étude d'une LE. Ses compétences dépassent les compétences proprement linguistiques que sont le traitement des données phonologiques, lexicales ou syntaxiques, et intègrent des compétences d'ordre psychologique, social et culturel que l'on nomme parfois abusivement "communicatives" et des compétences énonciatives qui regroupent les conventions discursives et interactionnelles qui elles aussi sont spécifiques de chaque langue naturelle.

En situation d'apprentissage d'une LE, l'apprenant est certes un locuteur natif, ce qui a très tôt pour ne pas dire toujours été pris en compte par la didactique des langues, mais aussi et surtout un "communicant" natif.

En révélant cet "homme communicant" (Ghiglione, 1986) les sciences de la communication ont favorisé le développement d'approches multidisciplinaires au sein des sciences humaines. L'avènement de ce nouvel être a permis ainsi aux sciences du langage et à la didactique de redécouvrir l'individu apprenant et de favoriser une analyse multidisciplinaire et multisensorielle de ses comportements. La démarche didactique nouvelle, qui de ce fait s'impose, intègre

alors des données non seulement linguistiques mais aussi kinésiques, proxémiques, psychologiques, sociales, culturelles, situationnelles, stylistiques et argumentatives.

La didactique des langues contemporaine n'envisage plus désormais les situations d'apprentissage comme le lieu de confrontations linguistiques uniquement mais celui de confrontations véritablement communicationnelles.

Lorsque l'apprenant aborde l'apprentissage d'une langue étrangère il doit entrer dans un nouveau mode communicationnel ; une entrée qui ne peut être envisagée et préparée autrement que par une appréhension de l'oralité de cette langue.

La notion d'oralité

L'oralité d'une langue pourrait être définie comme constitutive des différents paramètres qui caractérisent les manifestations orales de la langue.

Une définition qui, à notre avis, permet de lever l'ambiguïté de la notion essentiellement due à sa proximité terminologique avec la notion d'oral.

L'oral est pour sa part considéré, dans la littérature, comme recouvrant soit la notion d'oralité soit la notion de prononciation; des acceptions différentes qui permettent d'approcher le domaine de la didactique de l'oral.

Lorsque la notion d'oral recouvre celle d'oralité elle désigne l'ensemble des caractéristiques de l'oralisation d'une langue, et par conséquent les particularités de la langue parlée. La langue orale se différencie tant dans les faits linguistiques proprement dit que dans leur utilisation en situation de communication d'où de nombreuses spécificités d'ordre structural, énonciatif ou pragmatique.

L'intérêt pour la problématique de cette forme d'oral est allé croissant en didactique des langues. De la méthodologie SGAV jusqu'aux pratiques communicatives en passant par le courant psychologique des pédagogies non conventionnelles (Asher, 1965; Lozanov, 1977; Krashen & Terrell, 1983), dans chacune des méthodes nouvellement créées, il s'est agi de présenter à l'apprenant une langue aussi proche que possible de la langue parlée par les natifs faisant de l'authenticité une recherche absolue et de la compréhension orale une préoccupation première dans le domaine des langues étrangères.

Ces principes d'une didactique de l'oral, car ainsi nommée, sont bel et bien en réalité ceux d'une didactique de l'oralité.

Lorsque la notion d'oral recouvre celle de la prononciation son acception se réduit à l'aspect phonique de la langue. Il est alors considéré comme *"cette partie de la langue qui devient parole et qui s'actualise dans le sonore mais aussi dans*

l'éphémère" (Guimbretière, 1994, p.4). L'oral ainsi défini désigne la composante de la langue qui correspond au substrat sonore dans lequel il prend naissance, il ne fait donc pas exactement référence à la prononciation qui, pour sa part, correspond à la compétence audio-phonatoire de l'apprenant, autrement dit à sa capacité à percevoir et reproduire les sons de la LE. Nous avons donc là des termes se rapportant aux deux versants de la problématique de cette forme d'oral: le terme d'oral pour désigner la composante sonore d'une langue et le terme de prononciation pour désigner la compétence linguistique qui correspond à l'acquisition de l'oral par l'apprenant.

L'intérêt porté à cet oral est également allé croissant en didactique des langues si bien qu'aujourd'hui il en constitue un domaine spécifique...celui de la didactique de l'oral. Les ouvrages de phonétique appliquée à l'enseignement, de méthodologie de l'enseignement de la prononciation ou de pratiques phonétiques publiés en nombre n'ont toutefois pu générer l'insertion d'un véritable programme d'enseignement de l'oral dans l'enseignement d'une langue étrangère. La preuve en est la part qui lui est accordée dans les méthodes de langues.

La nature unique et éphémère de l'oral lui confère une accessibilité difficile qui, malgré les efforts de didactisation des phonéticiens et didacticiens, continue de prévaloir sur sa présence en classe.

Pour éviter ambiguïtés et confusions, considérons l'oral (substrat sonore d'une langue) comme une composante de l'oralité (ensemble des manifestations orales de la langue) et différencions la didactique de l'oral (didactique de l'enseignement du matériau phonique d'une langue) de la didactique de l'oralité (didactique de l'enseignement de la communication orale).

D'une didactique de l'orale...

Apprendre une langue étrangère c'est acquérir une compétence communicationnelle nouvelle, permettons-nous de le souligner une fois encore.

Il s'agit donc, au cours de l'apprentissage, de n'oublier d'aborder aucune des composantes de cette nouvelle compétence. Or il peut être tentant de ne pas s'intéresser à l'oral. Les raisons en sont connues, les solutions existent depuis longtemps mais certains préjugés continuent de prévaloir sur l'insertion véritable d'un programme d'enseignement de la phonétique en classe de langue.

Révolu est le temps -nous pouvons raisonnablement le croire- où l'apprentissage d'une LE ne se résumait qu'à des cours de vocabulaire et de grammaire ayant pour objectif la production de textes écrits ou l'exercice de traduction. A cette méthode dite de grammaire-traduction était pourtant associé

très souvent un enseignement de la phonétique, théorique certes et basé sur ce que l'on appelle aujourd'hui la phonétique articulatoire; une première ébauche en quelque sorte d'un apprentissage de l'oral.

Les méthodes directe puis audio-orale et enfin SGAV, qui se sont ensuite succédées, ont pour leur part intégré dans leur programme d'enseignement des pratiques phonétiques systématiques. La primauté accordée à la langue orale dans ces méthodes a généré le développement de la phonétique appliquée et mené vers l'élaboration de méthodologies de l'enseignement de la prononciation. La diversité des orientations didactiques alors en présence a favorisé les relations houleuses qu'entretiennent depuis la didactique des langues et la phonétique.

Des relations qui se sont interrompues avec l'avènement des approches communicatives dont les principes didactiques remettent en question la nécessité d'intégrer un volet phonétique dans l'enseignement d'une LE au profit d'une acquisition des compétences communicationnelles dont est exclue la compétence orale au sens où nous l'entendons. L'exposition à la langue cible comme condition suffisante pour le développement des habitudes articulatoires, les contraintes biologiques liées à l'âge en particulier ainsi que l'acceptabilité d'un "accent" étranger sont les raisons avancées par ce courant pour justifier d'un tel rejet.

La présence ou non d'un programme d'enseignement de la phonétique dans les différentes méthodologies didactiques et les méthodes qui en sont issues, ne constitue pas le seul paramètre influant sur l'actualisation de pratiques phonétiques en classe de langue; la formation de l'enseignant dans ce domaine y est décisive. Toutefois, malgré les efforts des formateurs pour familiariser les apprentis-enseignants à l'aspect phonétique des langues et son enseignement, le nombre croissant d'études menées sur la phonétique en didactique des langues ainsi que la diversité des manuels d'auto-formation (Léon, 1979; Callamand, 1981; Lhote, 1995; Intravaia, 2000...) et d'ouvrages de pratiques phonétiques "prêt-à-utiliser" (Callamand, 1973; Faure et Di Cristo, 1977; Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière, 1989; Wioland, 1991; Léon, 1996...) celui-ci ne s'est pas encore imposé, la tâche à accomplir ne relevant peut être pas uniquement des compétences mais aussi de la volonté dans la performance.

La question de la nécessité de réintégrer une pratique de l'oral systématique dans un enseignement de LE ne se pose plus aujourd'hui, les apports des faits phonétiques à la communication (diversité fonctionnelle des phénomènes prosodiques par exemple) et aux habiletés langagières (effets sur la

compréhension auditive et l'expression orale, rôle de la mémoire musicale entre autres) ayant été clairement établis¹.

La phonétique souffre d'une "didactisation difficile"... il s'agit là de l'obstacle à surmonter.

La didactique de l'oral tente pourtant depuis deux décennies (si l'on ne tient pas compte du travail effectué par les méthodes SGAV) de relever ce défi et de s'attacher à concevoir un enseignement de la phonétique tout aussi réfléchi et structuré que n'importe quel autre enseignement (concernant le lexique ou la grammaire par exemple) s'insérant dans le programme plus général de l'acquisition des codes oral et/ou écrit. La diversité des techniques d'apprentissage et des pratiques pédagogiques² disponibles à l'heure actuelle est assurément représentative de l'intérêt porté à la problématique à la fois par les phonéticiens et les didacticiens. Prenons ici quelques lignes pour relever les orientations prises dans ces pratiques d'enseignement de l'oral. L'enseignement de la phonétique peut être envisagé de deux façons, soit comme un entraînement soit comme une pratique corrective.

Les pratiques d'entraînement phonétique exploitent des ressources très diverses comme la vision (visualisation des phénomènes phoniques de la langue par des schémas articulatoires, des mouvements dans l'espace...), l'audition/perception/production (exercice de sensibilisation auditive, imitation de modèles, méthode des oppositions phonologiques, exercice de répétition...), l'intégration corporelle (activités faisant appel à la multisensorialité), la gymnastique corporelle (exercice de gymnastique des organes phonateurs, exploitation des mouvements corporels, exercice de respiration...), la graphie (relation phonétique-orthographe) et le jeu (activités ludiques et créatives permettant de jouer avec les sonorités de la langue). Les supports de ces types d'activités sont généralement les ouvrages "prêt-à-utiliser" dont nous avons évoqué l'existence plus haut mais aussi le laboratoire de langue. La richesse des contenus des activités précitées démontre bien la diversité possible d'exploitation didactique du matériau phonique d'une langue.

Certaines pratiques d'entraînement phonétique peuvent également, mais dans une certaine mesure seulement, assurer une fonction corrective. La méthode verbo-tonale de correction phonétique est cependant, nous semble-t-il, la seule méthodologie de correction phonétique véritable. Elle est une méthode

(1) On pourra consulter entre autres: Lacheret-Dujour et Beaugendre, 1999, Morel et Danon-Boileau, 1998, Cornaire, 1998, Lambert et Nespoulous, 1997, Llorca, 1992.

(2) Pour une revue, voir Champagne Muzar et Bourdages, 1993

d'éducation du langage³ qui s'appuie sur une conception structurale de la communication langagière. Les lois structurales valables au niveau du système de la communication considéré dans sa totalité le sont également au niveau de chaque composante de ce système, c'est pourquoi la correction phonétique, qui est intégrée à l'étude globale de la langue, se fait alors aussi à partir et au moyen de structures. Il est ainsi possible d'établir trois paliers d'interventions, le phonétisme, le prosodisme et la gestualité qui sont à la fois les composantes sur lesquelles il faut intervenir et les moyens par lesquels les interventions prennent forme. Le travail correctif, dont le point de départ est l'erreur phonétique constatée dans l'acte de production, consiste en une éducation dirigée de la perception auditive des apprenants par le biais d'une maîtrise, de la part de l'enseignant, de l'ensemble des structures (phonétique, prosodique et gestuelle) et sous-structures (qualités physiques des sons, lien phonation-gestualité...) du message sonore permettant à l'émission du modèle correctif d'agir sur le modèle reproduit .

Il est indiscutable, hormis les ouvrages de Callamand et de Calbris et Montredon dans lesquels il est fait appel à d'autres compétences communicatives pour l'acquisition des compétences orales, que les pratiques d'entraînement phonétique se résument à un enseignement/apprentissage de l'oral et non de l'oralité.

...Vers une didactique de l'oralité

S'il est une solution pour l'insertion véritable d'un programme d'enseignement de la phonétique en classe de langue elle nous semble être soumise à l'acceptation de l'oral comme composante de l'oralité et comme faisant partie intégrante de fait des compétences communicationnelles. Impossible dès lors de ne pas aborder la composante phonique du langage dans un enseignement ayant pour objectif l'acquisition en langue étrangère de compétences et performances en communication orale.

La méthode verbo-tonale de correction phonétique est la seule méthode qui intègre l'acquisition de l'oral dans celle des compétences communicationnelles, par le biais d'une appréhension globale de l'oralité de la langue étrangère.

"La phonétique corrective s'inscrit dans un enseignement/apprentissage structuro-global qui intègre la prononciation dans une pratique socio-affective

(3) "La métho de verbo-tonale", Travaux de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique, n°5, Paris, 1972

spontanée et naturelle, indissociable de l'acquisition simultanée et solidaire de toutes les micro-composantes linguistiques et communicatives qui régissent le fonctionnement et l'emploi de la langue étrangère en situation de communication authentique." Intravaia (2000, p. 26-27).

L'acquisition de l'oral se fonde ainsi dans celle de l'oralité ne faisant plus de cette activité une activité à part.

Nous pouvons assurément attribuer à cette méthodologie de correction phonétique ce passage d'une didactique de l'oral vers une didactique de l'oralité qui nous apparaît comme essentiel dans tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

L'intérêt porté à l'oralité des langues par la didactique s'est progressivement constitué au gré des différentes influences disciplinaires dont se sont inspirés nombreux didacticiens et phonéticiens mais que seuls ceux du mouvement verbo-tonaliste ont intégrées à leur démarche méthodologique.

Les principes de la méthode verbo-tonale datent ainsi déjà de quelques décennies. Historiquement élaborés dans le cadre d'une méthode de rééducation des enfants déficients auditifs conçue par P. Guberina, ils ont intéressé la didactique des langues étrangères, et plus particulièrement la méthodologie SGAV, de par leur intégration dans une approche structurale de la communication langagière commune aux deux approches. Introduits par P. Rivenc dans le domaine de l'apprentissage des langues, les principes de cette méthode d'éducation du langage vont ainsi progressivement être adaptés à cette nouvelle problématique. La théorisation des fondements de la méthode verbo-tonale comme méthode de correction phonétique sera accomplie par R. Renard, dont l'ouvrage publié en 1972 reste aujourd'hui encore une référence dans le domaine. Après avoir influencé de nombreux travaux en phonétique perceptive ainsi qu'en phonétique comparative, elle suscite, depuis une quinzaine d'années, un nombre croissant d'études orientées vers l'accompagnement posturo-mimo-gestuel de l'acte audio-phonatoire et son importance dans la conquête de la LE (cf. les travaux de M. Billières).

Le travail méthodologique ainsi effectué autour des principes fondamentaux de la méthode verbo-tonale a non seulement permis d'aboutir à l'élaboration d'une méthode de correction phonétique -unique encore aujourd'hui- se dissociant fondamentalement des pratiques d'entraînement phonétique mais aussi et surtout à une définition de plus en plus étoffée de ce que peut être, ce que l'on appelle par convention, la prononciation et que P. Intravaia (2000, p.26) se propose de substituer par le terme d'"oralité".

Prononciation, oral, oralité, par paliers douloureux l'enseignement de la

phonétique s'est transformé en une didactique de l'oralité assurant un apprentissage de la parole étrangère intégré.

L'acquisition de la compétence audio-phonatoire se trouve ainsi, à la fois, soumise et associée à l'acquisition progressive des différentes composantes de la compétence communicationnelle.

La réalisation des éléments segmentaux (autrement dit des phonèmes vocaliques et consonantiques, de leur combinatoire, de la syllabation, des phénomènes d'enchaînement...) est alors envisagée comme intégrée à la réalisation des éléments suprasegmentaux (c'est à dire à l'assimilation des phénomènes prosodiques de l'intonation, du rythme et de l'accentuation ainsi qu'à la maîtrise de leurs constituants, hauteur, intensité, durée...), eux mêmes intégrés à la réalisation des éléments kinésiques (composants posturo-mimo-gestuels associés aux habitudes phonatoires de la langue) qui dépendent à leur tour de l'intégration des faits psychologiques, sociaux et culturels inhérents à la situation de communication dans laquelle s'inscrit l'activité langagière.

Envisager la substance sonore dans toute la richesse de sa composante c'est aussi concevoir la compétence audio-phonatoire comme une voie d'accès aux compétences linguistique et communicationnelle.

La perception du langage et des langues

Insister sur l'oral comme composante de l'oralité nous amène ici à séparer ce qui, dans l'acquisition ou l'apprentissage d'une langue, est de l'ordre de l'universel ou de l'individuel; d'où cette distinction que nous faisons entre perception du langage et des langues.

"La perception désigne l'ensemble des activités et processus grâce auxquels un individu prend connaissance de son environnement à partir des informations fournies par ses sens" (Billières, 1999, p.178). Si cet élément du système cognitif de l'Homme fonctionne selon des mécanismes universaux, l'organisation, en système, des perceptions -quelque soit leur nature - quant à elle, obéit à des contraintes culturelles; et qui dit culture dit acquisitions différentielles. Ainsi l'acquisition d'une langue est-elle étroitement liée aux données de l'environnement dans lequel l'individu se développe. L'apprentissage d'une LE nécessitera, de fait, un élargissement important du champ de la perception et une réorganisation des données donnant accès au monde de la LE.

"La perception catégorielle [...] est un mode de fonctionnement caractéristique et inhérent au mécanisme de la perception dont le bien-fondé s'applique de façon spécifique à la perception du langage oral" (Keller, 1985, p.

131). Il consiste en la création et l'entretien de représentations mentales des sonorités d'une langue permettant son acquisition sélective.

En effet, *"de même que l'on ne peut pas dire que l'oreille est plus spécialement faite pour recevoir de la parole que des bruits ou de la musique, on ne peut pas dire que notre oreille est adaptée à notre langue maternelle. Nous sommes tout aussi prêt, en naissant, à recevoir du chinois que du français ou de l'anglais"* (Lhote, 1987, p.43). On en vient à supposer dès lors qu'une organisation catégorielle des sons de la langue maternelle se met en place progressivement au cours du développement⁴. Sous l'influence de l'environnement langagier, l'enfant va développer une acuité auditive, une faculté discriminatoire modelées aux stimuli acoustiques de son milieu. De part et d'autre des frontières phonétiques du système de la langue maternelle vont s'établir des catégories qui, une fois structurées et renforcées tout au long de la vie par des utilisations répétées, vont conditionner la reconnaissance des informations (stimuli acoustiques) lors du traitement du signal de parole. S'effectue ainsi une organisation cognitive perceptuelle des données sonores de la LM au détriment de nombreuses autres langues potentiellement maternelles mais progressivement puis définitivement étrangères.

La perception catégorielle n'est pas le seul modèle neuro-psycho-linguistique qui tente de rendre compte des processus cognitifs impliqués dans l'acte de perception mais il est celui qui sert le plus souvent de référence pour ce qui est de la compréhension des mécanismes perceptifs mis en jeu lors de l'apprentissage d'une langue.

Malgré l'universalité du fonctionnement du cerveau et celle des mécanismes d'audition et perception de la parole, l'acquisition du langage s'établit néanmoins par le biais d'une langue particulière, la langue maternelle. De sorte que *"le cerveau [...] ne trouvera, automatiquement, aucune raison logique supérieure qui l'aiderait à assimiler plus facilement l'expression de la langue qui n'est pas la sienne"* (Guberina, 1987).

La perception d'une langue étrangère

Le fonctionnement du système de perception du langage conditionne l'évolution du développement d'une sensibilité particulière aux sons de la langue maternelle. Un conditionnement qui se met en place très tôt au cours de la vie, et

(4) Cf. les travaux de Eimas, Mehler, Bertoncini, Hirsh-Pasek, Werker et Lalonde... Pour des bibliographies complètes on peut consulter Boysson-Bardies, 1996 et Pouthas et Jouen, 1993

qui va dans le sens d'une désensibilisation progressive⁵ aux sons d'une langue étrangère, non pertinents en langue maternelle.

La façon dont tout apprenant, perçoit la matière phonique d'une langue étrangère est donc intimement liée à l'acquisition de la langue maternelle.

Depuis E. Polivanov, ce conditionnement du système phonétique de la langue maternelle sur les procédures de perception de la parole est un fait établi. Dès 1931 il qualifie de surdité phonologique le phénomène de dysfonctionnement du traitement perceptif qui touche les apprenants en langue étrangère. Les sujets apprenants, conditionnés par le système phonologique et prosodique de leur langue maternelle, développent une perception imparfaite aux sons et structures prosodiques de la langue étrangère face auxquels ils réagissent par une sorte de surdité qui selon J. Segui (1993) *"ne traduit pas un dysfonctionnement neurologique ou cognitif mais, bien au contraire, un aspect du fonctionnement "normal" du système de perception du langage"*. Les travaux de P. Guberina ont par ailleurs confirmé expérimentalement cette forme de surdité particulière. Appliquée auprès d'un public d'apprenants étrangers sa méthode de réhabilitation des malentendants révéla, en langue étrangère également, l'existence d'optimales de perception - cette notion d'optimale est toutefois remise en question depuis quelques années. Son idée est donc qu'entre le sourd qui apprend sa langue maternelle et celui qui apprend une langue étrangère il n'y a qu'une différence de degrés, l'un et l'autre structurent l'audition selon leur propre système, l'un déterminé par des facteurs pathologiques, l'autre par le crible phonologique de sa langue maternelle.

L'image du "crible phonologique" est évoquée pour la première fois par N.S. Troubetzkoy, en 1939, avec pour objectif similaire de rendre compte de la confrontation de deux langues, et donc de deux systèmes. A l'instar d'E. Polivanov, N.S. Troubetzkoy met l'accent sur l'aspect perceptif du traitement de la parole.

La structuration en phonèmes du système de la langue maternelle issue de la perception catégorielle constitue ce "crible phonologique", un système de référence, à travers lequel sont détectés, discriminés, et décodés les sons de la parole. Pour les sujets apprenants il devient la "grille de référence" ou "l'outil interprétatif" (Borrell, 1990-91) leur permettant de traiter le matériau phonétique de la langue étrangère. Le nombre et/ou la qualité des unités phonologiques variant d'une langue à l'autre il ne peut en résulter que des conflits lorsque deux systèmes sont mis en contact. Les nouveaux sons n'ayant leur place dans aucune des catégories existantes, ils sont filtrés par un crible qui ne leur est pas adapté et donc mal perçus. La perception de toute production langagière se fera au travers

(5) Cf. la théorie de l'apprentissage par sélection de Changeux, 1983

du crible le plus familier, autrement dit celui de la langue maternelle.

La matière phonique d'une langue n'étant pas seulement constituée d'éléments phonématiques mais aussi d'éléments prosodiques (rythme, intonation, accentuation) l'existence d'un crible phonologique ne peut qu'amener à l'hypothèse de l'existence d'un crible prosodique. Chaque langue possède un système de sons propres ainsi qu'un système prosodique qui lui est spécifique. Par conséquent, la confrontation de deux langues lors d'un apprentissage est source de problèmes perceptifs de deux ordres, l'un concernant les phonèmes, l'autre les structures prosodiques. M. Billières (1988) et P. Intravaia (1993) postulent alors l'existence d'un macro-crible phonique englobant le crible phonologique et le crible prosodique.

Le crible prosodique serait plus "résistant" que le crible phonologique, les éléments prosodiques étant les premiers à être intégrés lors de l'acquisition de la langue maternelle et ceux qui organisent ensuite la substance sonore composée des éléments segmentaux de la parole.

Bien que l'acte perceptif ait un fonctionnement structuré et structurant et qu'il soit constitué en un "*système d'automatismes relativement rigides*" il est cependant dynamique et susceptible de modifications face à de nouvelles données (Garabédian, 1981; Trocmé, 1981); une éducation de la perception est donc envisageable. Augmenter les potentialités perceptives des apprenants c'est aboutir à la création de nouvelles catégories et donc au développement d'un nouveau crible, un crible adapté à la langue étrangère.

Chez les enfants les systèmes phonologique et prosodique de la langue maternelle ne sont pas assez développés pour s'opposer à l'acquisition des systèmes d'une langue étrangère. Au contraire, chez les adultes, ces systèmes sont tellement développés et automatisés qu'il y a souvent difficulté et réticences à changer les habitudes perceptives et articulatoires.

Les rapports entre perception et production

Nous avons jusqu'ici souligné l'importance qui doit être accordée aux mécanismes de perception de la parole lors de l'acquisition d'une langue et plus particulièrement au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Envisager les rapports entre perception et production nous permet d'aborder une nouvelle problématique, celle de la mise en place de la boucle audio-phonatoire.

L'enfant trouve sa propre articulation, celle de sa langue maternelle, en imitant les modèles émis par son milieu. Quoi de plus naturel d'en déduire que la production est intimement liée à la perception.

Depuis un certain temps déjà, et principalement en méthodologie verbo-tonale,

assurer le lien entre perception et production dans l'apprentissage phonétique c'est mettre en place "la boucle audio-phonatoire". Dès lors, on considère qu'un élément phonématique ou prosodique n'est correctement produit que s'il est correctement perçu et inversement. Mais les choses sont-elles aussi simples ?

Bien que le système nerveux central et périphérique ne commande correctement les mouvements articulatoires correspondant au son ou leur organisation correcte en structures prosodiques que s'il en a fait une analyse juste au niveau perceptif et que bien prononcer ne fasse donc pas référence à un modèle articulatoire, mais toujours à un modèle auditif qui sert de cible à reproduire, les situations d'apprentissage recèlent de nombreuses exceptions à cette règle. Ainsi, comme le souligne A. Borrell (1990-91), *"il existe souvent un décalage entre la structuration de la perception phonique et la structuration au niveau articulatoire"*. Il est donc possible d'observer des sujets apprenants pouvant reproduire un son ou une structure prosodique sans l'intégrer dans le système de la langue étrangère étudiée (ils sont alors perçus en terme phonétique), ou à l'inverse pouvant percevoir cette unité sans être capable de la reproduire du tout, ou au moins correctement et de façon régulière.

Les productions erronées restent toutefois en LE, la plupart du temps intimement liées à la structuration des champs auditif et perceptif de l'apprenant conditionnée lors de l'acquisition de la langue maternelle. Les erreurs phonétiques, manifestations de cette imprégnation auditive, peuvent ainsi être assimilées à des phénomènes de soumission au référent maternel.

L'apprentissage d'une langue étrangère supposant l'habituation non seulement à un nouveau "paysage sonore" (Lhote, 1985, 1990) mais aussi à une nouvelle gymnastique articulatoire la reproduction des caractéristiques phonatoires de la LM dans le discours en LE seront le résultat, soit de difficultés phonatoires proprement dites dues aux habitudes articulatoires de la LM, soit de l'influence du macro-crible phonique sur le traitement perceptif de la LE.

Les phénomènes de soumission sont d'autant plus évocateurs des rapports entre perception et production que l'on retrouve le même système d'erreurs pour tous les ressortissants d'une même communauté. Présentons à titre d'exemple quelques phénomènes récurrents chez les francophones apprenant l'arabe.

Erreurs commises par les francophones :

- sur le plan auditif

crible phonologique:

- non différenciation des voyelles brèves et longues: [kɛ:məl] = tout, entier vs [kama:l] = Kamel, le prénom
- non perception de l'emphatisation: [t̤] → [ʃurɛa] = policier, [d̤] → [ətfod̤d̤əl] = je t'en prie, [l] → [lhamduʃlah] = Merci au bon Dieu, [ʃ] → [ʃba:h] = matin, [r] → [ra:h] = être
- perception difficile des oppositions: [h] vs [ħ], [x] vs [ç], [ʕ] vs [h], [x] vs [ħ], [q] vs [k], [h] vs [ç] ex: [htəm] = être obligé vs [xdəm] = travailler, [ʃba:h] = matin vs [ʃba ç] = sept[kəlb] = chien vs [qəlb] = coeur

crible prosodique:

- découpage syllabique:

[ʔistiqlɛ:l] = indépendance, [ʔis / tiq / lɛ:l] (ara) → [ʔi / sti / qlɛ:l] (fra)

[məʃru:la] = occupée, [məʃ / ru: / la] (ara) → [mə / ʃru: / la] (fra)

- déplacement de l'accent de mot: [ru:hi] = va! → [ru:hi], [ħəsra] = hélas → [ħəsra], [tali:ba] = étudiante → [tali:ba]

déplacement de l'accent de groupe donc modification de la courbe intonative:

[wa:ʃjəlzəm əndi:r ja wli:di?] = que dois-je faire mon fils? → [wa:ʃjəlzəm əndi:r ja wli:di?]

[ənru:hu ləssi:nəma] = nous allons au cinéma → [ənru:hu ləssi:nəma]

- l'accent d'intensité n'est pas respecté

- sur le plan phonatoire

- articulation des gutturales [q] [ç] [ʔ] [ħ], [h] et [x] sont moins difficiles
- non respect de la gémation: [ħbəs] = arrêter vs [ħəbbəs] = faire arrêter, [qdəm] = attendre vs [qəddəm] = faire attendre, [fiəlda:r] = à la maison vs [fədda:r] = à la maison avec élision de l'article
- combinaison de phonèmes "difficiles": [ħlɛ:l] = licite, [rqað] = dormir, rester, [fərħɛ:n] = heureux
- instabilité des productions de mots avec plusieurs difficultés phoniques: [çqəl] = raison, esprit, [ʃħal] = combien, [lħəq] = aller, arriver, [t̤riq] = voyage, [rəqha] = il l'a fermée, [ħəllaqin] = coiffeurs

Saisir les éléments qui composent la chaîne sonore et les reproduire correctement nécessite une répétition constante des mêmes performances (imprégnation de nouvelles données, adaptation progressive du système auditif, mimétisme articulatoire constant) permettant la réduction progressive des déformations et la mise en place des automatismes audio-phonatoires en LE.

(6) Nous noterons [ə] la réalisation vocalique qui permet la réalisation des groupes consonantiques complexes

Conclusion

"En matière de didactique, d'apprentissage, il y a toujours interaction entre théories et pratiques, et dans les deux sens, interaction entre toutes les disciplines mises en jeu, et constamment évolution, remises en question partielles, adaptations aux nouvelles situations, aux nouveaux publics, aux nouvelles attitudes, tout cela à partir d'un corpus fondamental d'observations raisonnées, de résultats observés, regroupés en un ensemble de principes directeurs relativement stables, cohérents, harmonieux, mais évolutifs et susceptibles d'incessants nuancements." (Rivenc, 1991, p.123)

La problématique de la perception et de la production en langue étrangère est la voie d'étude par excellence qui permet de remettre en question la notion d'oral et peut accorder une place nouvelle à la phonétique en didactique des langues.

"[...] toute problématique, en didactique, pour aussi structurée, cohérente, et attentive qu'elle soit face aux résultats des recherches contemporaines, devra sans doute toujours laisser une place à un certain empirisme créateur, inspiré à la fois par l'intuition et par l'expérience" (Rivenc, 1991, p.124), tel est le cas de la phonétique corrective.

P. Intravaia et M. Billières, en particulier, attirent notre attention, depuis de nombreuses années déjà, sur le fait que les erreurs de "prononciation" commises par les apprenants ne peuvent être interprétées par la seule référence aux difficultés audio-phonatoires au sens strict du terme, autrement dit relevant de problèmes d'ordre perceptif ou articulatoire, que la présence d'un macro-crible phonique, en langue maternelle, expliquerait.

S'il reste néanmoins fondamental, en situation d'apprentissage d'une LE, de traiter de la complexité des paramètres qui facilitent ou entravent l'intégration des caractéristiques audio-phonatoires des points de vue phonétique et psycholinguistique, il apparaît cependant nécessaire d'intégrer de nouvelles données susceptibles de contribuer à cerner l'ensemble des facteurs influençant l'apprentissage phonique d'une LE.

Le message sonore se fonde dans l'ensemble des composantes constituant les conditions réelles de communication. Dès lors, porter son attention sur les aspects kinésiques, proxémiques, psychologiques, sociologiques, culturels ou situationnels présents en situation de communication, est le seul moyen efficace pour interpréter les blocages de l'apprenant dans son appréhension de la langue étrangère ainsi qu'une voie nouvelle pour déceler et interpréter les difficultés qui entravent plus particulièrement sa perception auditive.

Il s'agit alors, d'intégrer l'acquisition de l'oral (éléments phoniques d'une

langue) dans l'acquisition plus vaste de l'oralité de la langue étrangère (ensemble des manifestations orales de la langue) et de promouvoir désormais une didactique de l'oralité (didactique de l'enseignement de la communication orale) au profit d'une didactique de l'oral (didactique de l'enseignement du matériau phonique d'une langue), de toute évidence dépassée.

Bibliographie

Asher, J.J. The strategy of total physical response: an application to learning russian. *IRAL*, n°3, 1965

Bertoncini, J., Bijeljac-Babic, R., Jusczyk, P., Kennedy, L., Mehler, J. An investigation of young infants' perceptual representations of speech sounds. *Journal of Experimental Psychology: General*, n° 117, 1988

Billières, M. Psycholinguistique et méthodologie verbo-tonale. *Revue Parole*, 1999, n°11-12

Billières, M. Didactique des langues et phonétique. La place du verbo-tonal. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1995, n°114

Billières, M. L'impact du non verbal dans le processus d'intégration phonétique en LE. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1990, n°95-96-97

Billières, M. Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde. *Travaux de Didactique du FLE*, 1988, n°19

Borrell, A. Parallèle entre perception et production ? Complexité du lien entre reconnaissance et production des unités phonético-phonologiques. *La Linguistique*, 1996, n°32

Borrell, A. Les rapports entre perception et (re)production dans l'acquisition des langues secondes et/ou étrangères. *Cahier du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, 1990-1991, n°8

Borrell, A. Perception et (re)production dans l'apprentissage des langues étrangères. Quelques réflexions sur les aspects phonético-phonologiques. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1990, n°95-96-97

Botte, M.C. L'audition, système auditif, perceptions et organisation perceptive élémentaire. In Bonnet, R. ; Ghiglione, R. ; Richard, J.F. *Traité de Psychologie Cognitive 1*. Paris : Dunod, 1989

Boysson-Bardies, B. de *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob, 1996

Calbris, G. et Montredon, J. *Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère*. Paris: Clé International, 1975

Callamand, M. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris: Clé International, 1981

Callamand, M. *L'intonation expressive: exercices systématique de perfectionnement*. Paris: BELC, Le Français dans le Monde, 1973

Caron, J. *Précis de psycholinguistique*. Paris PUF, 1992

Champagne-Muzar, C. et Bourdages, J.S. *La phonétique en didactique des langues* Paris: CEC, collection Le point sur..., 1993

Changeux, J.P. *L'Homme Neuronal*. Paris: Odile Jacob, 1983

Cornaire, C. *La compréhension orale*. Paris: Clé International, Didactique des Langues Etrangères, 1998

Descombes, V. *Les institutions du sens*. Paris : Minuit, 1996

Eimas, P.D. Speech Perception : A View of the initial State and Perceptual Mechanism. In Mehler, J., Walker, E.C.T., Garrett, M.F. (eds.) *Perspectives on Mental Representations. Experimental and theoretical Studies of Cognitive Processes and Capacities*, Hillsdale, London : Erlbaum, 1982

Eimas, P.D., Miller, J.L. (eds.) *Perspectives on the Study of Speech*. Hillsdale : Erlbaum, 1981

Eimas, P.D.; Siqueland, E.R.; Jusczyk, P.W. ; Vigorito, J. Speech Perception in Infants, *Science*, 1971, n°171

Faure, G. et Di Cristo, A. *Le français par le dialogue*. Paris: Hachette, collection Outils, 1977

Garabédian, M. *Perception et production dans la maîtrise d'une langue. Lecture, motivation, phonétique.* Actas de las IVas Jornadas Pedagogicas de la enseñanza del francés en España, Barcelona, 1981

Ghiglione, R. *L'Homme Communicant.* Paris: Armand Colin, 1986

Guberina, P. Fonctionnement universel du cerveau : Facilitations et difficultés dans l'apprentissage d'une langue seconde. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1987, n° 82-83-84

Guberina, P. La méthode audiovisuelle structuro-globale. *Revue de phonétique appliquée*, 1965

Guimbretière, E. *Phonétique et enseignement de l'oral.* Paris : Didier-Hatier, Didactique du français, 1994

Hagège, C. *L'homme de parole.* Paris: Fayard, 1985

Hirsh-Pasek, K., Kemler Nelson, D., Jusczyk, P., Wright Cassidy, K., Druss, B., Kennedy, L. Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition*, n°26, 1987

Intravaia, P. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective, le système verbo-tonal.* Paris: Didier Erudition, 2000

Intravaia, P. Pour une étiologie approfondie de l'erreur phonétique. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1993, n°108-109

Kaneman-Pougatch, M. et Pedoya-Guimbretière, E. *Plaisirs des sons.* Paris: Hatier-Didier, 1989

Keller, E. *Introduction aux systèmes psycholinguistiques.* Québec : Gaëtan Morin, 1985

Krashen, S.D. et Terrell, T.D. *The natural approach: Language Acquisition in the Classroom.* New York: Pergamon Press, 1983

Lacheret-Dujour, A. et Beaugendre, F. *La prosodie du français*. Paris: Editions du CNRS, 1999

Lambert, J. et Nespoulous, J.-L. *Perception auditive et compréhension du langage*. Marseille: Solal, 1997

Léon, P. *Phonétisme et prononciations du français: avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, 2^{ème} éd. Paris: Nathan, 1996

Léon, P. et Léon M. *Introduction à la phonétique corrective: à l'usage des professeurs de français à l'étranger*, 2^{ème} éd. Paris: Hachette/ Larousse, 1979

Lhote, E. *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette, 1995

Lhote, E. *Le paysage sonore d'une langue, le Français*. Hambourg : Buske Verlag, 1990

Lhote, E. L'approche du paysage sonore d'une langue. *Bulletin d'Audiophonologie*, 1985, 1, 1-2

Llorca, R. Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une LE. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1992, 102

Lozanov, G. Théorie générale de la suggestion dans l'acte de communication et activation des réserves globales de l'apprenant. *Compte rendu du 1^{er} congrès mondial d'hypnopédie et de suggesto-hypnopédie*, Paris, 29-30 mai 1976, Paris, Institut International de Recherches et Applications Hypnopédiques, 1977

Matthei, E. ; Roeper, T. *Introduction à la psycholinguistique*. Paris : Dunod, 1988

Mehler, J. ; Dupoux, E. *Naître humain*. Paris: Odile Jacob, 1990

Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., Amiel-

Tison, C. Precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, n°29, 1988

Morel, M.-A. et Danon-Boileau, L. *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris: Ophrys, 1998

Polivanov, E. La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 1931, n°4

Pouthas, V., Jouen, F.(dir.) *Les comportements du bébé: expression de son savoir?* Paris: Madarga, 1993

Renard, R. *Variations sur la problématique SGAV, Essais de didactique des langues*. Paris : Didier Erudition, Mons, CIPA, 1993

Renard, R. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier-Hatier, 1989

Renard, R. *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues : une problématique d'enseignement de la parole*. Mons : Didier, 1976

Rivenc, M.M. La progression en diachronie et synchronie. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1994, n°107

Rivenc, M.M. La compréhension orale chez les débutants en langue étrangère : stratégie de réception stratégies d'enseignement. Actes du colloque de " Psychologie et didactique " Université de Poitiers, Septembre 1994. *Revue de Phonétique Appliquée*, n°115-117

Rivenc, M.M. Didactique des langues : le poids des institutions. *Le Français dans le Monde*, n°265, 1993

Rivenc, P. La problématique SGAV (Structuraux Globale Audio-Visuelle) aujourd'hui. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1991, n°99-100-101

Segui, J. Surdité phonologique et perception du langage. *Revue de Neuropsychologie*, 1993, vol.3, n°4

Segui, J. La perception du langage parlé. In Bonnet, R.; Ghiglione, R. ; Richard, J.F. *Traité de Psychologie Cognitive 1*. Paris : Dunod, 1989

Studdert-Kennedy, M. Speech Perception. In Lass, N.J. (ed.) *Contemporary issues in experimental phonetics*, New York : Academic Press, 1976

Trocmé, H. L'éducation de la perception sensori-motrice, un prérequis de l'apprentissage de la langue. *Bulletin des IUT*, 1981

Trubetzkoy, N.S. *Principes de Phonologie*. Paris : Klincksieck, 1986

Werker, J.F. et Lalonde, C. Cross-language speech perception: initial capabilities and developmental change. *Developmental Psychology*, n°24, 1988

Wioland, F. *Prononcer les mots du français*. Des sons et des rythmes. Paris: Hachette FLE, 1991

"La méthode verbo-tonale", *Travaux de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique*, n°5, Paris, 1972