

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
FACULTÉ DES LETTRES

DE LA PLACE ET DES LIMITES DE
LA PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE LINGUISTIQUE
DANS LA PÉDAGOGIE DU FRANÇAIS
LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE

THÈSE

présentée à la Faculté des Lettres
de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de docteur ès lettres

par

JACQUES ROY

1986

La Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de MM. Bernard Py, professeur à ladite Université, René Richterich, professeur à l'Université de Lausanne, et Mme Elisabeth Pedoya-Guimbretière, maître de conférences à l'Université de Paris III, autorise l'impression de la thèse présentée par M. Jacques Roy, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 12 décembre 1986.

Le doyen: Philippe Marguerat.

Nous remercions notre directeur de thèse, M. Bernard Py, qui a judicieusement guidé nos pas dans notre démarche historico-analytique; sa lecture minutieuse et ses conseils éclairés nous ont permis de franchir une autre étape dans le long cheminement de la connaissance didactique. Les suggestions et commentaires fort pertinents de M. René Richterich stimuleront nos recherches bien au-delà du présent travail. L'analyse de Mme Elisabeth Pedoya-Guimbretièrre nous encourage à ouvrir d'autres voies dans la praxis langagière. Notre profonde gratitude va sans conteste à notre collaboratrice de tout instant, Mme Louise Champagne-Roy. Encouragements, conseils, lecture attentive de nos notes manuscrites, traitement de texte, mise en page, de tout cela nous lui serons toujours redevable.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	8
INTRODUCTION	11
Le site de Tikal.....	13
Le Temple des Masques.....	14
Le Temple du Grand Jaguar.....	14
La Grande Place.....	15
1. A LA RECHERCHE D'UNE EPISTEMOLOGIE DE LA PEDAGOGIE DES LANGUES.	17
1.1. Quelques données épistémologiques.....	19
1.1.1. Une interprétation épistémologique de l'acte pédagogico-didactique.....	19
1.1.2. L'avoir et les unités SVP.....	22
1.1.2.1. Les moments de l'avoir (les contenus).....	22
1.1.2.2. Les qualités et les degrés de l'avoir: les unités SVP.....	22
1.1.3. A propos du savoir in se.....	24
1.1.4. A propos des partenaires: opposition, négociation ou collaboration?.....	25
1.1.5. La quête d'un nouveau SVP.....	27
1.1.6. Les modèles épistémologiques.....	29
1.1.6.1. Un élitisme de dépendance: le maître.....	29
1.1.6.2. Une démocratisation de dépendance: le méthode.....	29
1.1.6.3. Un élitisme d'indépendance: l'apprenant.....	30

1.1.6.4. Une démocratisation d'indépendance:	
la communication.....	30
1.1.6.5. Un syndicalisme d'interdépendance:	
la négociation.....	31
1.1.6.6. Un coopératisme d'interdépendance:	
la collaboration.....	31
1.1.7. Une vision systémique.....	31
1.2. Une histoire de centrations didactiques dans une	
centration sur l'histoire de la D.L.E.....	31
1.2.1. Une centration sur le maître.....	33
1.2.2. Une centration sur les méthodes.....	36
1.2.2.1. L'A.S.T.P. (Army Specialized Training Program)....	37
1.2.2.2. Un structuralisme formaliste américain.....	39
a) Une appropriation civile des méthodes de	
l'A.S.T.P. (1943-1950).....	39
b) La démarche audio-orale (1950-1960).....	41
1.2.2.3. Le structuro-global et l'audio-visuel	
(1950-1960).....	43
1.2.2.4. Une période de transition et d'adaptation	
(1960-1970).....	46
1.2.2.5. La notion de situation.....	47
1.2.3. La centration sur l'apprenant (1980-).....	50
1.2.4. Un refus de centration: l'approche systémique.....	53
 2. PHONETIQUE CORRECTIVE ET EPISTEMOLOGIE DIDACTIQUE	55
 2.1. Un comportement interventionniste: l'acte d'agression	
orthophonique.....	57
2.1.1. Comparatisme et atomisme.....	58
2.1.2. Atomisme et structuralisme.....	60
2.1.3. Le structuralisme américain.....	62
2.1.3.1. L'orientation orthophonique de l'A.S.T.P.....	62
2.1.3.2. Le structuralisme comparativo-	
distributionnaliste.....	63
a) L'orthophonie selon Charles Fries.....	64
b) L'orthophonie selon Pierre Delattre.....	65
c) Comparaison des deux comparatistes.....	67
2.1.4. L'orthophonie technologique des années cinquante.....	68
2.1.5. L'orthophonie structurale européenne.....	70
2.1.5.1. La filière suisse: linguistique et stylistique....	70
a) Ferdinand de Saussure.....	70
b) Charles Bally.....	71
2.1.5.2. La filière slave: phonologie et pathologie.....	71
a) Autour du Cercle de Prague.....	71

b) Zagreb.....	72
1. La voie stylistique.....	73
2. La voie pathologique.....	73
3. La méthode verbo-tonale de correction phonétique.....	74
A. Le système verbo-tonal.....	74
B. La stratégie verbo-tonale.....	75
C. Les procédés correctifs.....	76
D. Une attitude interventionniste.....	77
2.1.5.3. La filière européenne: la méthodologie SGAV.....	78
2.1.5.4. Modelage et remodelage.....	79
2.2. Un comportement non-interventionniste.....	80
2.2.1. Une valorisation des différences.....	81
2.2.2. Une redéfinition des objectifs.....	83
3. POUR UNE EXPECTATIVE LANGAGIERE	85
3.1. Un concept traditionnel: la norme.....	89
3.1.1. Des juges et des jugements.....	90
3.1.2. Des coupables et des crimes.....	95
3.2. Un concept d'appropriation structurale et communicative...	99
3.2.1. Des attentes.....	101
3.2.1.1. Des modèles précurseurs: Rey (1974) et Lucci (1983).....	102
3.2.1.2. Une vision contemporaine des attentes langagières.....	104
3.2.1.2.1. Une zone de stabilité intrasystémique.....	104
3.2.1.2.2. Une zone de variabilité interpersonnelle.....	105
a) La variation socio-situationnelle.....	105
b) La variation ethno-territoriale.....	106
c) La variation socio-professionnelle.....	107
d) La variation biologique.....	107
3.2.1.2.3. Une zone de variabilité intrapersonnelle.....	108
a) La variation psychologique.....	108
b) La variation physiologique.....	109
3.2.1.2.4. Une zone de variabilité intersystémique.....	109
3.2.2. Des attitudes devant les changements et les variations.....	111
4. POUR UNE CERTAINE PHONETIQUE APPROPRIATIVE	113
4.1. Orthophonie et communication: une double contrainte.....	114
4.1.1. Oralité et authenticité.....	114
4.1.2. L'imprégnation seule ne peut suffire.....	115
4.1.3. L'approche minimaliste et l'approche maximaliste.....	115

4.1.4. Les chemins de l'appropriation phonique.....	116
4.1.4.1. Des voies.....	117
4.1.4.2. Des manoeuvres.....	118
4.2. Une certaine phonétique appropriative.....	119
4.2.1. Du négociable au non-négociable.....	120
4.2.1.1. La théorie des doubles contraintes: mythe ou réalité.....	121
4.2.1.2. Partage et départage: la négociation.....	122
a) les champs typologiques de la négociation.....	122
b) Les composantes.....	125
c) Le situationnel systémique.....	128
4.2.2. La phonétique articulatoire linguistique: du non-négociable.....	128
4.2.2.1. Les supports phoniques.....	129
a) Le système phonétique de l'anglais.....	129
b) Le système phonétique du français.....	132
c) Le problème des traits pertinents.....	132
4.2.2.2. La phonétique combinatoire.....	135
a) Voyelles et syllabes.....	136
b) Distribution et combinatoire consonantiques....	138
c) Autres phénomènes de phonétique combinatoire...	142
4.2.3. Les pièges de la technocratisation.....	143
4.2.3.1. Du modélisme à l'exemplification.....	143
4.2.3.2. Pour une typologie de l'appropriation.....	144
4.3. Une phonétique articulatoire linguistique probabilitaire..	145
4.3.1. L'expectative langagière et l'apprenant.....	145
4.3.2. Vers une phonétique probabilitaire.....	147
4.3.2.1. Une base articulatoire comparative: le modèle Malmberg.....	149
4.3.2.2. Un phonétisme probabilitaire.....	151
4.4. Une pédagogie articulatoire linguistique appropriative....	151
4.4.1. Les principes fondamentaux.....	152
4.4.1.1. La combinatoire française.....	152
4.4.1.2. La tension.....	152
4.4.1.3. Le rôle de l'intonation de base.....	154
4.4.1.4. La fusion combinatoire/tension/intonation.....	154
4.4.2. Une démarche appropriative souhaitable.....	154
4.4.2.1. La négociation du problème phonique.....	154
4.4.2.2. Le matériel correctif utilisable.....	155
4.4.2.3. Stratégie de l'appropriation progressive.....	156

CONCLUSIONS	159
-------------------	-----

BIBLIOGRAPHIE	163
---------------------	-----

AVANT-PROPOS

"... le gouffre qui s'ouvre toujours davantage entre la théorie d'une part, la pratique et l'application de l'autre" (Richterich, 1985: 14).

Formés à l'école guillaumienne de Roch Valin, initiés à la didactique structuro-globale saint-cloudienne, entraînés à une phonétique orthophonique articulatoire et soumis à une vision élitiste et pointilliste du sémantisme du français contemporain, nous nous retrouvons, de 1964 à 1967, à un tournant important de l'histoire de la linguistique. Nés trop tard pour être de la première génération structuraliste, celle qui s'était préoccupée de produire ces instruments révolutionnaires de la recherche linguistique, nous devenions vite les premiers modèles de ce structuralisme de seconde génération dont parla Wahl (1968); nous allions devoir mesurer les difficultés et les limites de cette recherche dans une praxis qui s'interrogera sur la possibilité de constituer en sciences certains champs de la connaissance au statut encore mal défini. Pour les soixante-huitards que nous étions, le structuralisme sublimait l'atomisme au lieu de le condamner: conditionnés à voir le système, à le pressentir, nous n'avions cesse, devant les actes concrets de langage, d'y réintégrer les éléments. Le système générait tout et pouvait même expliquer la faute, l'arreur ou l'écart.

Imprégnés de cette idéologie structuralista confiante, nous connaissions trop vite la période chaotique de la fin des années soixante et étions projetés dans la réévaluation socio-psycho-linguistique de la décennie soixante-dix. Qu'allions-nous devenir? Sous quel étendard pourrions-nous nous regrouper? Bien que très appliqués à notre travail, nous n'osions d'emblée nous déclarer linguistes appliqués; véritables patriciens de la pédagogie linguistique, nous ne souhaitons aucunement qu'on nous associe à la masse des praticiens, quelque noble que fût leur tâche d'exécutants soumis.

Le miracle de la spécialisation interdisciplinaire aura transformé bon nombre d'entre nous en didacticiens de la langue, en linguistes pédagogues, en pédagogues linguistes, en linguistes de l'éducation ou que sais-je encore? La langue n'en est plus à une étiquette près pour désigner ces traversiers reliant, dans un inlassable va et vient, la rive linguistique théorisante à celle de la praxis langagière. Mais de cette même surspécialisation est né le drame d'une intendance qui ne suit plus (Gallisson, 1980: 198); la théorie pure et la pratique langagière semblent si éloignées l'une de l'autre que les passeurs s'essoufflent à faire la navette entre des rives qu'ils perdent de vue et s'égarant dans les remous provoqués par de nouvelles théories.

Qu'on me permette d'emprunter à la voie maritime canadienne une image explicite de partage d'un champ d'action: les bateaux à fond plat des Grands Lacs sont conçus pour prendre les cargaisons de blé à l'extrémité ouest de la voie fluviale et les transporter jusqu'à un

port de transbordement où les attendent les céréaliers géants capables de naviguer en haute mer; les deux navires permettent ainsi d'établir la liaison entre les terminaux. Ainsi en est-il de la didactique des langues et de la linguistique appliquée, disciplines que Stern (1983) nomme respectivement Language didactics et Educational linguistics. Entre la pratique (praxis langagière) et la théorie pure (les sciences du langage), on retrouve les différentes conceptions de l'enseignement/apprentissage des langues (= les approches didactiques de Richterich, 1985). La didactique des langues permettrait de dégager les relations entre une praxis et des approches didactiques tandis qu'une certaine linguistique appliquée ferait état du système relationnel unissant ces théories de l'enseignement/apprentissage des langues aux sciences du langage et autres disciplines connexes.

Une réflexion sur la place et les limites de la phonétique articulatoire linguistique dans l'enseignement du français langue seconde ou étrangère ne pouvait que déborder largement le cadre de la seule linguistique appliquée et s'inscrire dans une démarche multidisciplinaire comprenant un enseignement pratique de la langue, des connaissances phonétiques, une formation didactique dans plusieurs approches et une grande préoccupation devant les applications linguistiques. Tels quatre forts chevaux lancés dans quatre directions, ces disciplines, autonomes en elles-mêmes, menaçaient d'entraîner un écartèlement douloureux. La tendance systémique que l'on décèle en pédagogie des langues (Trim, 1979; Richterich, 1985), en linguistique (Spolsky, 1978; Stern, 1983) et en psycho-socio-phonétique (Fonagy, 1983) permet d'éviter le tiraillement et laisse entrevoir une meilleure communication entre les deux rives, soit la recherche linguistique théorique pure et l'enseignement pratique et concret de la langue.

Le présent document se voudrait, sans plus, un travail d'ingénierie préliminaire à la réhabilitation de la phonétique, une des grandes oubliées de la didactique actuelle (Py, 1984), et au rétablissement d'un pont sonore entre didactique des langues et linguistique appliquée à l'enseignement.

INTRODUCTION

"Il est (...) intéressant de mesurer la convergence entre l'orientation non-directive et les données des autres disciplines (linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique et psychologie de l'apprentissage) à partir desquelles va s'élaborer un nouveau modèle d'apprentissage des langues étrangères" (Dalgalian et alli, 1981: 6).

La correction de la prononciation dans la pédagogie du français langue seconde ne constitue pas une priorité du curriculum à l'Université Laurentienne. Nous en voulons comme preuve ce groupe d'une dizaine d'étudiants d'un cours de langue et civilisation; tous non-francophones, ces neuf jeunes filles et ce garçon complètent ainsi une concentration (ou un certificat) en français langue seconde au sein d'un programme de premier cycle d'études universitaires. Elles et lui se retrouvent, après 6 ou 7 années d'apprentissage du français en milieu institutionnel (école secondaire + université), en train de discuter de civilisation, de culture, de société et de variation linguistique; ces étudiantes et cet étudiant suivent également, concurremment à leur cours de civilisation, un cours de linguistique avec des francophones; certaines sont mêmes inscrites à un cours de sociologie donné en langue française. On pourrait s'arrêter à étudier leur performance communicative réelle, mais ce n'est pas cet aspect qui nous frappe le plus. L'analyse de leur profil phonétique (consonantique, vocalique et phonostylistique) a permis de déceler chez plus de 80% des membres de ce petit groupe témoin chacun des problèmes suivants:

- 1) des carences phonologiques: /y/, /ã/, /õ/, /ẽ/ et /u/;
- 2) des délabialisations: /ø/, /œ/;
- 3) des ouvertures de voyelles en syllabation fermée: /i/, /y/ et /u/;
- 4) une aspiration des occlusives bilabiales: /p/, /t/ et /k/;
- 5) une palatalisation des occlusives dentales: /t/ et /d/;
- 6) une rétroflexion du /R/ et du /l/;
- 7) une diphthongaison de plusieurs voyelles: /u/, /e/, etc.;
- 8) des schémas intonatifs non marqués et peu conformes à la structure mélodique française;
- 9) des irrégularités rythmiques;
- 10) des pauses instables;
- 11) une accentuation morphologique;
- 12) un enchaînement morphologique inconstant.

Au-delà de la banale constatation que des apprenants avancés en français langue seconde ne maîtrisent pas le système phonique de la langue cible, devrait-on conclure à une faillite, à un échec de la pédagogie des langues? Que non! Ils parlent, ces apprenants! Elles communiquent ces jeunes filles. Il appert seulement que les lacunes phonologiques, phonétiques et phonostylistiques retiennent moins l'attention que les carences terminologiques et syntaxiques ou que les échecs de communication. Serait-il si lointain le temps où "la pédagogie des langues était d'abord et avant tout soumise à l'influence de la phonétique et de la linguistique" (trad. de Stern, 1983: 423)? Que s'est-il passé dans la pédagogie des langues?

LE SITE DE TIKAL.

Devant les signes évidents de fossilisation phonétique du groupe témoin mentionné plus haut, une vision étrange prend forme et impose toute sa puissance et sa valeur symboliques. Au hasard d'un tournant surélevé de la route qui serpente dans la forêt vierge du Peten, le voyageur voit surgir, au-dessus des acajous géants, les ruines de deux temples du site archéologique maya de Tikal. Ces témoins d'une époque glorieuse semblent se dresser seuls dans le vert envahissant de la jungle; il faut se rendre à leur pied pour comprendre le gigantisme du système au sein duquel ils s'inscrivent et mieux définir le rôle de chacun des éléments dans la structure systémique. Que s'est-il produit qui expliquerait la disparition d'un tel haut lieu de civilisation maya?

De même qu'on saurait difficilement déterminer le sens et la fonction de chacun des éléments archéologiques de Tikal sans tenir compte de leur place dans tout le système, ainsi doit-il en être de la phonétique. Pourquoi cette dernière a-t-elle perdu de son importance au point de devenir une des grandes oubliées de la didactique actuelle? La réponse ne réside peut-être pas dans la phonétique elle-même, mais plutôt dans la structure systémique de la pédagogie des langues. A cet égard, les trois domaines principaux de la didactique actuelle que dégage Bernard Py dans ses conclusions aux Actes du colloque sur la didactique aujourd'hui: pratiques et réalité (sept.-oct., 1983) retiennent de façon toute particulière notre attention:

- "1. Les relations entre partenaires pédagogiques: étudiants, enseignants, auteurs de méthodes, linguistes appliqués.
2. La place de l'étudiant face à la langue cible et à la culture dont elle fait partie.
3. Les oubliées de la didactique actuelle: activités métalinguistiques, grammaire traditionnelle et phonétique" (1984: 219).

C'était là poser des prémisses qui devaient nous conduire à mieux comprendre les raisons profondes pour lesquelles le professeur de langues, l'apprenant, le didacticien et le linguiste appliqué avaient oublié qu'une des composantes du savoir linguistique était toujours le signifiant phonologique et qu'un savoir-faire linguistique impliquait des savoir-faire phonologique, phonétique et phonostylistique. Nous nous voyons très bien, au début de ce travail de réflexion phonétique, au sommet du Temple des Masques à regarder, de l'autre côté de la Grande Place de Tikal, le Temple du Grand Jaguar. Comment passer de l'un à l'autre sans descendre les paliers du premier, traverser la

place des Stèles et gravir un à un les paliers de la deuxième pyramide? Voilà le double périple d'introjection interrogative (le Temple des Masques) et de projection explicative (le Temple du Grand Jaguar) qu'il faudra parcourir afin de situer la phonétique (du moins une certaine phonétique) dans la pédagogie des langues actuelle.

LE TEMPLE DES MASQUES (Temple II).

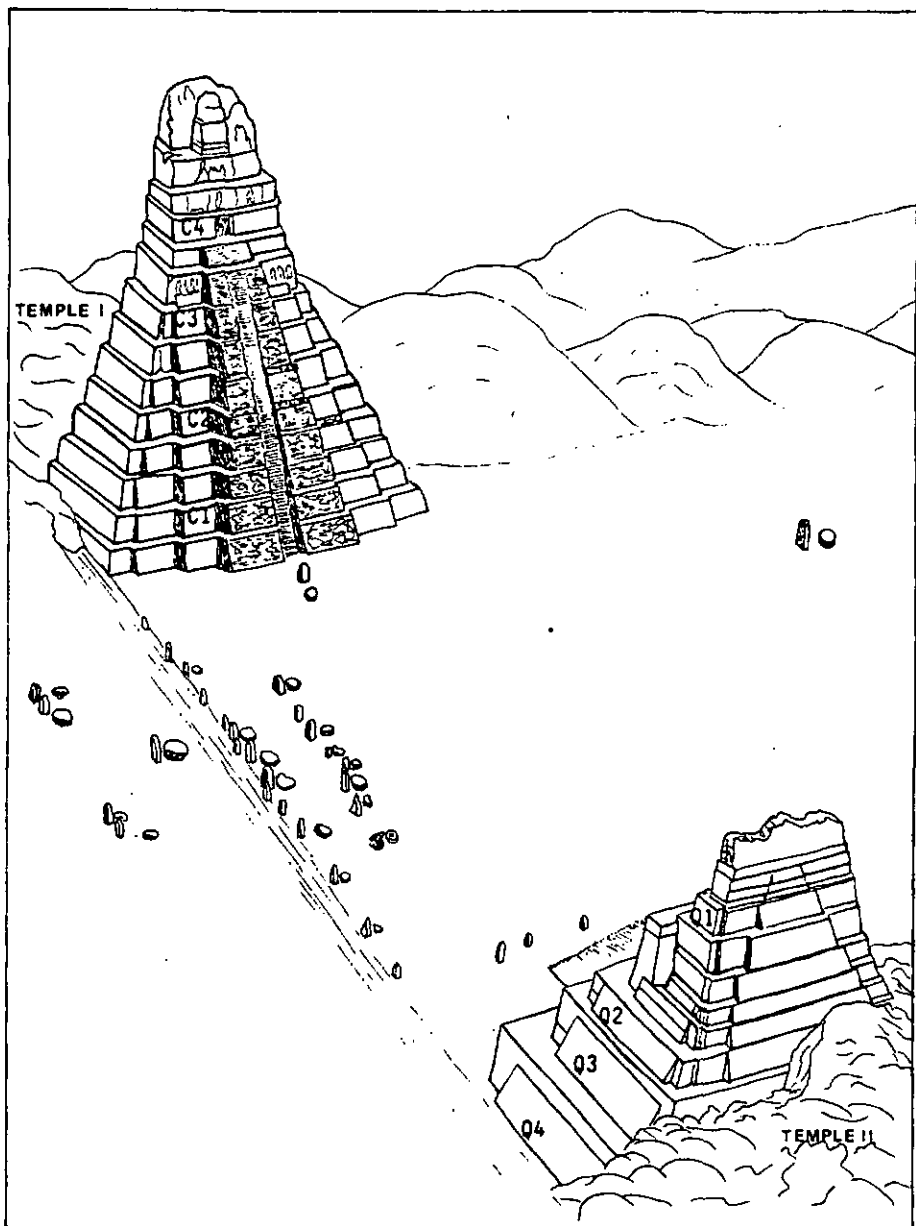
Du palier supérieur du Temple II, on ne peut que s'interroger. Vouloir comprendre la place minime de la phonétique dans les préoccupations didactiques contemporaines, c'est enclencher un processus interrogatif qui élargit très vite le débat. Doit-on corriger (Q1) la prononciation des apprenants? On ne peut répondre à cette première question sans s'être demandé au préalable s'il y avait des modèles à imiter ou des normes à respecter (Q2). Devant ces normes, quelles attitudes phonétiques avaient prévalu dans le passé? Les types de correction répondaient-ils (Q3) à une conception spécifique de l'enseignement/apprentissage des langues? Derrière la mouvance que l'on perçoit dans l'histoire de la didactique des langues, peut-on dégager une épistémologie didactique systémique (Q4)? La démarche interrogative construite à partir de la constatation phonétique de départ permet de descendre les paliers du Temple des Masques (mouvement d'introjection). On s'ouvre ainsi progressivement à une vision systémique telle qu'elle permet d'avancer une hypothèse de travail resituant le phénomène phonétique dans la perspective générale de la pédagogie des langues.

LE TEMPLE DU GRAND JAGUAR (Temple I).

Au terme d'une descente effectuée en quatre paliers interrogatifs, on pourra proposer un cheminement explicatif correspondant aux quatre préoccupations fondamentales. Chacune de celles-ci constituera un chapitre du présent travail. Entretenant l'ascension de la deuxième pyramide, on tentera, à un premier niveau (C1), de dégager les éléments fondamentaux de ce qui pourrait devenir une épistémologie systémique de la pédagogie des langues et de voir comment elle se retrouve dans l'histoire de la D.F.L.E. (Chapitre 1). Un deuxième niveau (C2) proposera de situer la phonétique corrective dans la mouvance épistémologique de la D.F.L.E. (Chapitre 2). Poursuivant l'ascension à un troisième palier (C3), on s'interrogera sur cette mouvance qui transforme une phonétique corrective trouvant son sens dans le contexte traditionnel de la norme en une phonétique appropriative s'inscrivant dans le sens d'une expectative langagière (Chapitre 3). Arrivé au dernier palier (C4), on retrouvera la situation de départ et on pourra, seulement alors, tenter d'évaluer, à la lumière de toute l'ar-

chitecture systémique, la place et les limites d'une certaine phonétique articulatoire linguistique qui tiendra compte du caractère négociable du matériau phonique et d'un phonétisme probabilitaire (Chapitre 4).

LA GRANDE PLACE .



1. A LA RECHERCHE D'UNE ÉPISTÉMOLOGIE DE LA PÉDAGOGIE DES LANGUES.

"-Des apprenants sont en relation
avec
-un enseignant pour apprendre
-des contenus, dans le cadre
-d'une institution, en vue
d'atteindre
-des objectifs, en réalisant
-des actions, à l'aide
-de moyens, qui aboutissent à
-des résultats" (Richterich,
1985: 6).

Il est des mots comme des choses: une fois créés, ils échappent à l'esprit de l'homme et s'inscrivent dans le contexte d'une réalité situationnelle tout en prenant alors une certaine coloration ne relevant aucunement du créateur, mais de la situation de communication qui a présidé à l'acte de création. Ainsi, il y a quelques années, un homme politique canadien, heureux de sa victoire, remerciait spontanément ses électeurs "du fond du corps". Habitué depuis leur enfance à une reconnaissance venant du fond du coeur, les francophones avaient corrigé le sens de surface dû à la maladresse phonologique du locuteur et réinvesti le sens profond grâce au contexte situationnel: le jeu de la parole prenait alors tout son sens. L'acte de langage ne se limite pas au simple transfert d'une connaissance, mais il implique une qualité réceptive. La communication véritable commande une interaction et le but ultime de l'apprentissage d'une langue ne saurait être psittacisme et soliloque.

La tornade dialectique qui s'est abattue sur la didactique des langues étrangères (D.L.E.) autour de la démarche communicative relève peut-être plus d'une préoccupation épistémologique devant la dichotomie avoir/acquis (input/intake) que de conflits méthodologiques ponctuels entre didacticiens. La D.L.E. actuelle semble présenter les caractéristiques du dilemme shakespearien où l'apprenant est plongé au coeur d'un débat mettant en cause la négation ou l'affirmation de son existence: Être ou ne pas être? Tenté de forcer la ponctuation du manuscrit, et, partant, de lire une interprétation dramatiquement positive de la célèbre phrase de Shakespeare, nous oserions dire:

To be or not? To be, that is the question!

Être ou ne pas être? Être, voilà la question!

Notre lecture n'oppose plus, mais elle affirme plutôt la nécessité d'être en plaçant l'accent sur la difficulté de l'acte.

Une des préoccupations de la pédagogie des langues étant de déterminer les types de relations entre les partenaires pédagogiques (Py, 1984), c'est toute l'adéquation entre un avoir de départ, un avoir visé et un acquis réel qu'il faudra revoir en termes de philosophie de l'éducation. A cet égard, les travaux de Stern (1983) et ceux de Richterich (1985) revêtent une importance capitale dans la recherche et l'établissement des données épistémologiques de la pédagogie des langues en général et de la didactique du français langue étrangère en particulier. Un furtif regard historique sur cette même D.L.E. du vingtième siècle permettra peut-être de comprendre la variation épistémologique et de dégager des centrations (ou focalisations) susceptibles d'éclairer l'orientation de la didactique d'aujourd'hui.

1.1. QUELQUES DONNEES EPISTEMOLOGIQUES .

La dichotomie formelle enseignement/apprentissage porte tout le poids de la crise du début de la décennie quatre-vingt en D.L.E.: inadéquation inévitable entre les objectifs de l'enseignant et ceux de l'apprenant, entre l'input et l'intake. Si le vouloir (attitudes et motivations) constitue en quelque sorte le moteur de l'action, ce sont les modalités du transfert et l'importance accordée à chacune des composantes de l'acte pédagogique qui sous-tendent véritablement la querelle philosophique de la pédagogie des langues. Richerich l'a très bien compris, lui qui en expose, dans les toutes premières lignes de sa thèse, le jeu des composantes (apprenants, enseignant, contenus, institution, objectifs, actions, moyens et résultats) à l'intérieur d'une institution de formation.

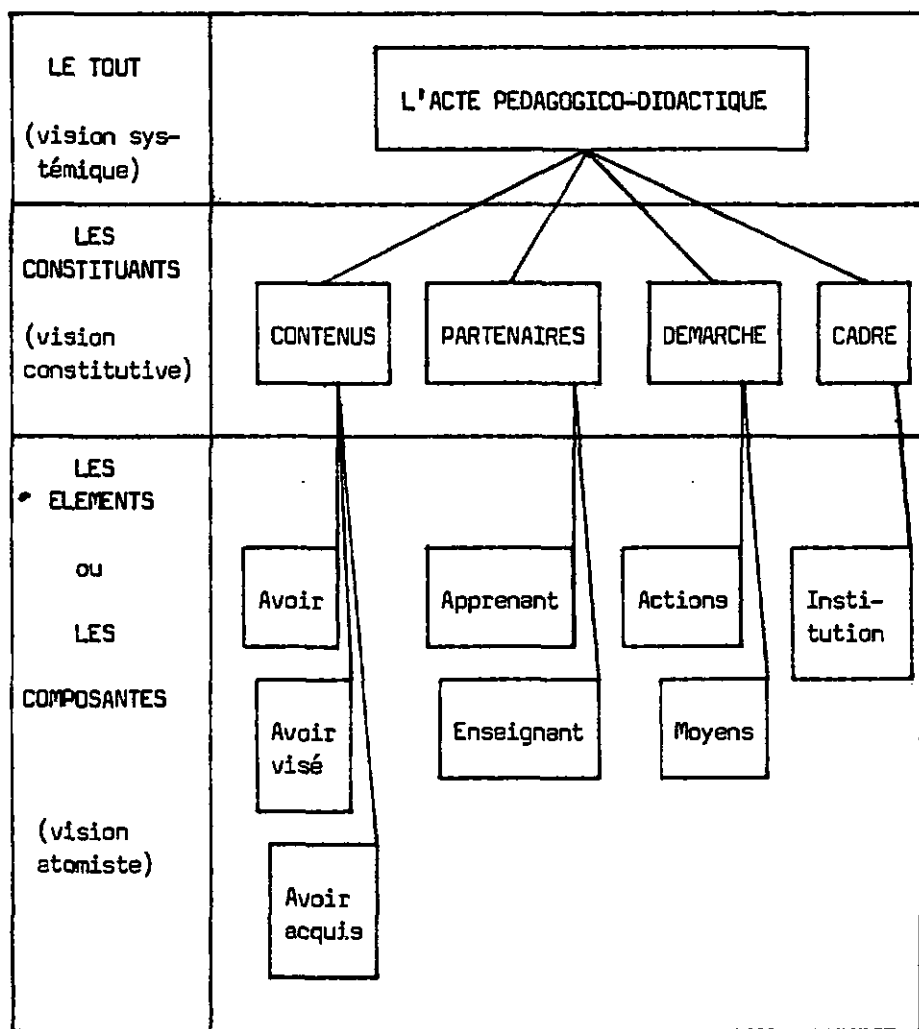
Vouloir comprendre l'interaction des partenaires, le rôle des composantes de l'acte pédagogique, la sens de l'avoir, des objectifs et de l'acquis, la valeur des unités de savoir, de vouloir et de pouvoir (unités SVP), c'est tenter d'établir les données fondamentales d'une épistémologie de la pédagogie des langues.

1.1.1. Une interprétation épistémologique de l'acte pédagogique-didactique.

Des partenaires (apprenants et enseignant) possédant un certain avoir (des unités SVP) se retrouvent dans un cadre donné (une classe de langue dans une institution), établissent des contenus, adoptent une démarche (actions et moyens) et souhaitent obtenir des résultats. Une telle vision rejoint, à peu de choses près, la formule de Richerich rappelée d'ailleurs en citation d'introduction au présent chapitre. Le linguiste-pédagogue analyse les interrelations des huit composantes qu'il retient de l'acte pédagogique-didactique et propose en quelque sorte une triple polarisation. On peut considérer la tout, l'acte dans son ensemble, et répondre ainsi à une démarche systémique au sein de laquelle chacune des composantes a un rôle à jouer mais où aucune ne retient l'attention de façon particulière; en privilégier une au détriment des autres, c'est adopter une démarche atomiste conduisant quasi inévitablement à une centration sur un des éléments du système; une focalisation sur deux ou plusieurs composantes à la fois permet de dégager une troisième démarche proposant des constituants intermédiaires entre le tout systémique et les éléments spécifiques. On arrive ainsi à concevoir une analyse des options pédagogiques et didactiques en termes de niveaux ou paliers (planche I):

- le niveau du tout propose une vision systémique de l'acte pédagogique-didactique;
- le niveau des constituants (contenus, partenaires, démarches et cadre) suggère une foule de relations entre certaines des composantes conduisant ainsi à une vision constitutive;
- le niveau des éléments ou composantes privilégie une vision atomiste d'un acte essentiellement polyvalent.

LES NIVEAUX D'ANALYSE DE LA RELATION
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (planche I).



Un tel classement des différentes approches didactiques n'ajoute, sur le plan des composantes, rien de plus que Richterich n'apportait déjà. Par contre, le niveau intermédiaire des constituants (contenus, partenaires, démarche, cadre) rappelle dans sa fonction le modèle Dunkin et Biddle (1974) qui proposait quatre catégories de variables de l'enseignement:

- 1) une variation des avoirs (Presage variables): la formation, l'expérience et les qualités de l'enseignant;
- 2) une variation des contextes (Context variables): les élèves, la communauté, l'école, l'environnement matériel (salle, manuels, auxiliaires);
- 3) une variation de traitement (Process variables): le comportement de l'enseignant et celui de l'étudiant; les adaptations ou concessions;
- 4) une variation des résultats (Products variables): les progrès des étudiants à court et à long termes (adapté de Stern, 1983: 498).

Cette formule convient fort bien à l'analyse du niveau intermédiaire de l'acte d'enseignement. En commentant le modèle Dunkin et Biddle, Stern affirmait la nécessité d'un tel pallier entre une vision systémique ou globaliste de la pédagogie et la vision atomiste de ses éléments. En effet, "la pédagogie des langues a fonctionné, de façon plus ou moins consciente, avec la notion d'un curriculum donné (syllabus, programme, méthode) et a tenté, au cours des dernières années, d'établir une distinction entre les objectifs de l'enseignement des langues (buts, desseins, intentions) et les moyens (approches, méthodes ou stratégies) nécessaires à la poursuite de ces objectifs" (trad. de Stern, 1983: 421). Le couple enseignement/apprentissage commande des réalités telles qu'il serait illusoire de vouloir décrire, dans une visée pédagogique, toutes les relations entre les composantes et les conditions de leur fonctionnement et de proposer, dans une visée didactique, la batterie des moyens susceptibles de rendre ces mêmes relations productrices d'enseignement et d'apprentissage (Richterich, 1983: 6-7).

La réflexion entreprise dans le présent travail ne nécessite pas que l'on s'engage à fond dans cette voie pluridisciplinaire vers laquelle s'orientent les nombreuses études de psycholinguistique, de sociolinguistique, de linguistique (et sciences connexes), de didactique et de pédagogie des langues. Tout au plus nous contenterons-nous de reprendre les grandes lignes d'un cheminement qui détermine, dans l'acte pédagogique et dans la perspective multidisciplinaire de la pédagogie des langues actuelle, la place et les limites d'un certain matériau

phonique. En ce sens, l'identification des constituants illustre mieux le rôle des actants (les partenaires), les conditions de la démarche, les qualités de l'acté (les contenus) et le type de cadre d'action.

1.1.2. L'avoir et les unités SVP.

Toute personne engagée dans un acte pédagogique-didactique investit un peu d'elle-même dans l'action. Il s'avère souvent très difficile de déterminer de façon précise les qualités et les degrés de cet investissement: en effet, l'avoir se restructure constamment en fonction des appropriations et transmissions par l'individu. La variation dans la formation, dans l'expérience humaine et professionnelle et dans les qualités des apprenants et de l'enseignant crée une situation d'inadéquation dans les inputs des partenaires.

1.1.2.1. Les moments de l'avoir (les contenus).

Un acte d'enseignement/apprentissage implique trois moments dans la transmission/acquisition d'un contenu:

- un avoir de départ (input),
- un avoir visé,
- et un avoir acquis (intake).

L'apprentissage ne saurait se situer dans une adéquation, chez le même individu, entre un avoir de départ et un avoir acquis car cela impliquerait une non-acquisition; il ne peut que résider dans l'adéquation entre un certain contenu possédé au départ et un nouveau contenu que l'on acquiert. Le nouvel avoir (avoir acquis) résulte d'un acte de transmission de l'enseignant (parfois) et d'appropriation de l'apprenant (toujours). A cet égard, combien d'enseignants confondent input et intake convaincus qu'ils sont d'avoir fait acquérir des connaissances à leurs étudiants du seul fait de les leur avoir transmises? La capacité d'investir (input) est ainsi rattachée à un certain avoir de départ et la capacité de recevoir (intake) est liée à un avoir acquis. Entre ces deux moments, l'avoir visé sert de motivation et de modèle d'apprentissage.

1.1.2.2. Les qualités et les degrés de l'avoir: les unités SVP.

L'avoir de départ de chacun des actants en situation d'enseignement/apprentissage procède de trois sources: le savoir (le matériel, les connaissances transmises ou acquises), le vouloir (la motivation, le goût, les attitudes) et le pouvoir (les aptitudes et les capacités).

LE SYSTEME DES UNITES S.V.P.
(Savoir, Vouloir, Pouvoir) (planche II).

	in se	faire	être	être ensemble
Savoir (connaissances) (le matériau)	1			
		2		
			3	
				4
Vouloir (attitudes & (motivation))	1			
		2		
			3	
				4
Pouvoir (aptitudes)	1			
		2		
			3	
				4

1. Le savoir in se
2. Le sevoir-faire
3. Le savoir-être
4. Le sevoir-être-ensemble

1. Le vouloir in se
2. Le vouloir-faire
3. Le vouloir-être
4. Le vouloir-être-ensemble

1. Le pouvoir in se
2. Le pouvoir-faire
3. Le pouvoir-être
4. Le pouvoir-être-ensemble

Ces trois qualités de l'avoir, présentes sous diverses formes (in se, faire, être, être ensemble) et à des degrés variables chez chaque individu, constitueront ainsi un ensemble de 12 unités de savoir, vouloir, pouvoir: les unités SVP (voir planche II). Le fait de déterminer, chez les actants, la qualité et les degrés du contenu au sein de chacun de ces critères permet d'évaluer l'avoir réel de départ aux niveaux des connaissances, des attitudes et motivations et des aptitudes: on définit ainsi le SVP de départ (la qualité et le degré du savoir, du vouloir et du pouvoir) de l'enseignant et/ou de l'apprenant. Revu dans la perspective des trois moments de l'avoir, l'ensemble SVP pourra connaître lui aussi trois moments ou formes de contenu:

- le SVP de départ correspond à l'avoir de départ de l'enseignant ou de l'apprenant;
- le SVP visé correspond aux objectifs visés par le couple enseignant/apprenant dans la situation d'apprentissage;
- le SVP acquis correspond au résultat obtenu après l'acte enseignement/apprentissage.

Point n'est besoin dans le cadre du présent travail de nous arrêter sur chacune des unités de savoir, vouloir et pouvoir: comme l'objet ultime de notre réflexion portera sur un certain matériau phonique relevant d'abord et avant tout du savoir linguistique, nous nous contenterons de regarder comment nous pouvons aborder l'univers du savoir in se .

1.1.3. A propos du savoir in se.

Il semble difficile de séparer clairement les pulsions déductives et inductives du mouvement de découverte du savoir, mais on conçoit deux grandes tendances qui, loin de s'opposer, se complètent. D'une part, l'appréhension d'un objet, sa saisie, peut être la résultante d'un mouvement de particularisation qui conduit l'esprit de l'universel indéfini au particulier défini; c'est là tout le domaine de l'hypothèse fondée sur des prémisses organisées de façon à soutenir une proposition résultante: moment privilégié de la science du concevable et du pouvoir de la déduction! C'est un peu ce cheminement qui tente de fractionner l'indivisible, d'atomiser le global. Ce fractionnement du savoir, cette atomisation veut percer le secret des choses, saisir le fonctionnement du système et le rôle de chacun des rouages dans l'ensemble. Pour mieux comprendre le tout, il faut en analyser les parties.

Le globalisme, pour sa part, propose d'éviter le piège de l'atomisation. Cette appréhension du réel s'inscrit dans un mouvement de généralisation tel que les faits particuliers et ponctuels ne sont pas perçus pour eux-mêmes mais pour leur intégration à un tout: vision structuro-globale du réel complétant la vision atomiste. Le mouvement d'universalisation procède de l'induction et débouche sur une déduction. Les deux démarches scientifiques complémentaires, atomisme de particularisation et globalisme de généralisation, devraient se retrouver dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde ou étrangère (chapitre I, 1.2) ainsi que dans le développement de la phonétique corrective (chapitre II).

Il ne faudrait pas oublier que notre conception du savoir englobe le savoir in se, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-être-ensemble. L'appropriation véritable des éléments de connaissance relevant du savoir in se nécessite une intégration de ce matériau dans le SVP de l'apprenant; sans cela, le transfert demeurera un geste communicatif passif. C'est justement ce problème que nous soulevons en indiquant les difficultés phonologiques, phonétiques et phonostylistiques de ces étudiants anglophones inscrits à notre cours de langue et civilisation. On leur avait certes transmis les éléments de connaissance, mais le savoir-faire phonétique n'avait pas suivi sur le plan de l'acquisition. L'apprenant devra apprendre à découvrir le matériau qui lui est nécessaire. N'est-ce pas là la véritable appropriation?

1.1.4. A propos des partenaires: opposition, négociation ou collaboration?

L'univers du savoir linguistique dont on peut concevoir l'incommensurabilité ne se laisse percevoir qu'à petites doses par des milliers de laborantins que des recherches atomistes isolent dans les multiples disciplines du langage. L'acquisition de connaissances, dans une telle perspective, ne saurait être que fragmentaire. Aussi l'apprenant ne limite-t-il pas ses acquisitions au seul savoir de l'enseignant: famille, amis, relations, travail, lectures, voyages, médias, etc., sont autant d'ouvertures sur une meilleure appropriation des connaissances. La porte de l'enseignement, pour petite qu'elle soit, n'en demeure pas moins une entrée privilégiée dans le domaine de la didactique des langues. La relation enseignant/apprenant sera marquée par de constantes et multiples violations réciproques des territoires de connaissances de l'un et l'autre des actants. L'enseignant pourrait croire que son rôle s'achève avec la fin de la transmission de son savoir, mais c'est oublier justement que cette transmission enclenchera un processus d'acquisition et un désir variable d'appropriation

chez l'autre actant. Il s'ensuit un cycle de communication, de négociation et de collaboration qui conduit enseignant et apprenants à restructurer en permanence leur avoir et leur rôle dans le processus de transmission/acquisition. La route de l'enseignement nécessite que le détenteur d'un certain savoir, désireux de transmettre ses connaissances, accepte d'être, tour à tour ou à la fois, maître, professeur, instituteur, enseignant, guide, conseiller et auxiliaire sans pour autant opposer une fonction pédagogique à une autre. Si les nuances sont possibles sur le plan de la transmission, elles ne le sont pas moins sur le plan de l'acquisition même si la terminologie didactique privilégie les multiples attitudes de l'enseignant en ne reconnaissant à l'acquéreur que les attitudes élève/étudiant/apprenant.

Dans la relation maître/élève, la volonté de transmettre son savoir suscite de la part du maître une action agressive positive. Si l'élève agressé capitule, il devient dès lors un pantin qu'on manipule à volonté. Dans un tel cas, la communication ne saurait être réelle et le totalitarisme culturel et linguistique s'installe dans la salle de classe. C'est le régime du "Crois ou meurs!" En fait, on ne lui demande pas de partir à la recherche des éléments de connaissance puisque le maître a mission de les lui communiquer. Cela ne veut pas dire que l'étudiant demeure nécessairement passif; la relation maître/élève engendre normalement un cycle modèle/imitation. L'image du maître s'impose dans l'esprit de l'élève qui, tendant à s'oublier, à renoncer à sa personnalité propre, imitera plus ou moins aveuglément tout ce que fait le modèle. L'apprentissage est fonction du pouvoir d'attraction de l'enseignant. Lourde et dangereuse responsabilité de ces gurus de la connaissance clamant bien fort "Qui m'aime me suive!" C'est là tout le domaine du modélisme magistral qui privilégie le maître dans son rôle de stimulus d'apprentissage.

Dans la relation apprenant/auxiliaire, le premier prend l'initiative de l'agression et cherche de façon active à obtenir l'aide de l'autre actant de l'acte pédagogique. Ce dernier n'est plus perçu dans sa qualité de maître, mais dans sa fonction d'auxiliaire face à quelqu'un qui essaye de prendre en main son apprentissage. L'actant-enseigné est devenu l'actant-apprenant et l'actant-maître devient l'actant-auxiliaire. Ce changement de rôle reconnaît à l'apprenant une part plus active dans le processus d'acquisition: celui-ci participe à la définition de ses besoins et objectifs d'apprentissage.

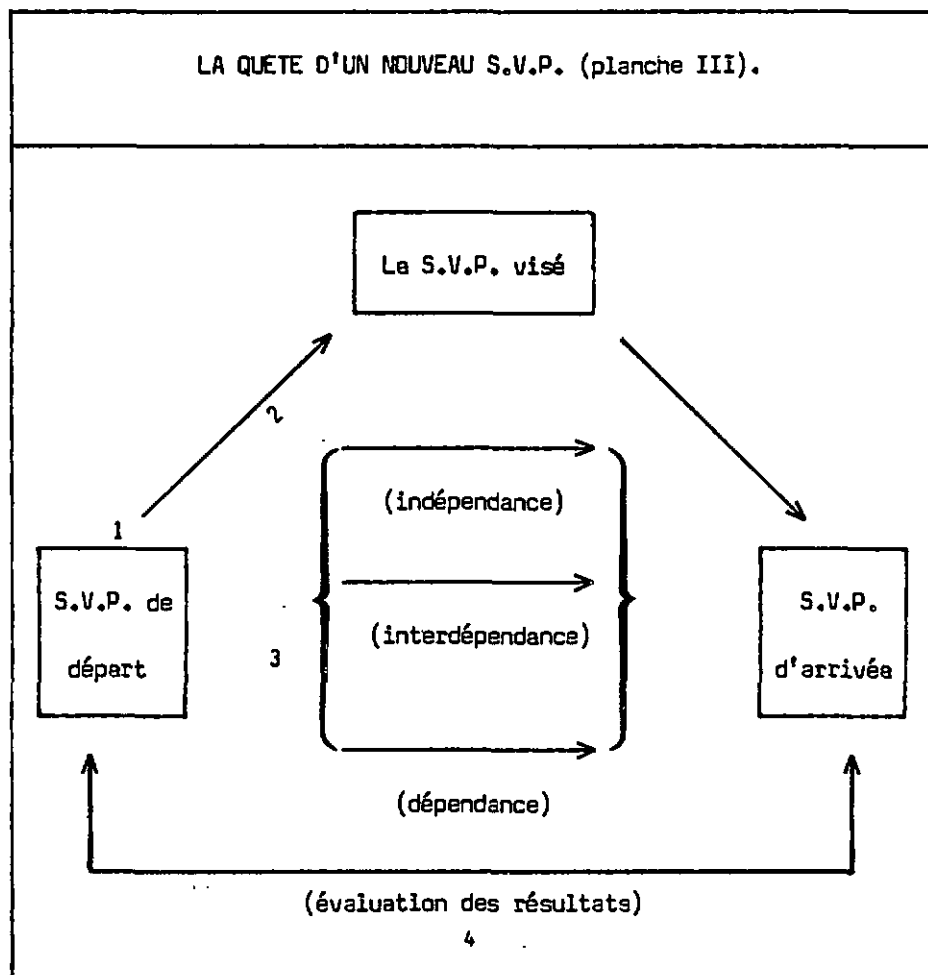
Entre ces deux extrêmes, toutes les nuances sont permises et chaque attitude se justifie dans la mesure où elle permet un type de transmission/acquisition du savoir. Nous nous défendons bien de voir, dans

notre énumération des rôles de l'actant de l'enseignement, une gradation qualitative qui condamnerait la fonction magistrale au bénéfice de la fonction auxiliaire ou vice-versa. Ces diverses attitudes peuvent exister chez le même individu et permettent de déterminer ce qu'il y a de spécifique dans la relation pédagogique momentanée. Sur la route de l'enseignement, selon les besoins de la situation, l'actant pourra véhiculer l'image du maître dont on suivra les traces et il sera dès lors perçu comme un modèle d'imitation; empruntant la toge du professeur, il exposera la science qu'il possède en souhaitant que l'acquisition suive la démonstration. Dépositaire des principes de l'éducation, l'instituteur sera le miroir des volontés de l'institution qui l'engage et lui confie la charge de véhiculer ses propres connaissances certes mais dans une perspective institutionnelle. En qualité d'enseignant, il veillera à ce que l'apprenant comprenne et assimile les connaissances transmises. Dans un effort louable afin de mieux préparer l'autre actant à prendre en charge son apprentissage, il pourra se considérer comme un guide montrant le chemin à parcourir. Ayant choisi de ne pas accompagner son partenaire, il se limitera à le conseiller dans ses options d'apprentissage. Et s'il restait dans son bureau avec son magnétophone, son magnétoscope, son micro-ordinateur, sa science et ses unités SVP? Il offrirait son concours sachant qu'un auxiliaire ne saurait être indispensable mais qu'il devrait être fort disponible. L'histoire de la didactique des langues fera ressortir ces moments pédagogiques, ces centrations sur l'une ou l'autre des attitudes des actants ou des partenaires de la situation d'apprentissage.

1.1.5. La quête d'un nouveau SVP.

Tout individu en situation d'apprentissage linguistique suivra une démarche pédagogique qui tiendra compte des besoins, des objectifs, du choix des moyens et de l'évaluation des résultats (Richterich, 1985). L'analyse des besoins de l'apprenant implique que l'on devrait connaître les limites de l'avoir de départ, de la qualité et du degré des unités SVP (les "objets-buts", Richterich, 1985). Le choix des moyens qui permettront de modifier le SVP de départ dans le sens d'un nouveau SVP (atteint ou non) laisse entrevoir, dans la perspective de l'apprenant, trois principaux types de rapports. Un rapport de dépendance qui pourra se manifester devant l'enseignant, la méthode, la situation et/ou le contenu; un rapport d'indépendance conduisant à l'autonomisation; finalement, un rapport d'interdépendance inscrit dans la communication, la négociation et la collaboration (planche III).

LA QUETE D'UN NOUVEAU S.V.P. (planche III).



1. Analyse des besoins, donc de l'avoir de départ.
2. Définition des objectifs.
3. La démarche (choix des moyens et des actions):
 - indépendance : centration sur l'apprenant,
 - dépendance : centration sur l'enseignant, la méthode, la situation ou le contenu,
 - interdépendance: communication, négociation ou collaboration.
4. Les résultats.

1.1.6. Les modèles épistémologiques.

Ces choix didactiques entre la dépendance, l'indépendance et l'interdépendance donneront lieu à des modèles épistémologiques dont certains aboutiront quasi inévitablement à des centrations sur l'une ou l'autre des composantes de l'acte pédagogique. Ces moments épistémologiques ne présupposent pas vraiment de démarche dont l'origine serait, soit une relation de dépendance/domination, soit, à l'autre extrême, la mouvement d'autonomisation. Le classement proposé n'épouse aucun cheminement historique mais détermine ce qu'il y a de spécifique dans la relation pédagogique.

1.1.6.1. Un élitisme de dépendance: le maître.

La route de l'atomisation, longue et épuisante, fait d'un chercheur la spécialiste d'un élément du réel. La spécificité de sa connaissance l'isole et entraîne un rapport profond de domination/dépendance. Fort de son savoir, le maître influence l'élève et cette domination touche aussi bien le scientifique et le culturel que le linguistique. Oéjà faible dans son SVP, l'élève le devient doublement dans le contrat psychologique individuel qui lui fait accepter la supériorité du maître; sa seule chance d'accéder au savoir, dans une telle dépendance, c'est de prolonger le plus possible la situation de transfert. Le refus d'obéissance détruit le contrat et arrête la transmission. Cette peur de la déconnection conditionne l'individu et il se crée ainsi un élitisme de dépendance tel que l'élève en vient à croire qu'il succédera au maître en marchant sur ses traces. Le mot est alors lâché, le maître devient modèle; l'imitation s'institue en règle et tous les pas sont guidés par des règlements formant une norme.

Cultura unique, élitiste et difficilement accessible; savoir transmis aux seuls initiés dignes de perpétuer cette mythologie de la majuscule: le Savoir sera Science, Culture ou Langue. Epoque des maîtres à penser, des mentors que l'on imite dans un psittacisme pseudo-créateur. La transmission du savoir s'inscrit alors dans le sens vectoriel don/réception privilégiant le rôle du maître et la fonction enseignement. C'est à ce niveau que l'on peut s'attendre à trouver l'impérialisme lapidaire "Faites ça et vous vivrez!", formule si chère à un prescriptivisme magistral. On proposera une norme unique à laquelle chaque individu assMeta de se conformer faisant ainsi violence à sa propre identité.

1.1.6.2. Une démocratisation de dépendance: la méthode.

En même temps que se multiplient les Maîtres ou titulaires de

savoir, on constate une institutionnalisation du système au sein duquel vont désormais s'affronter les détenteurs d'un savoir tellement fractionné que le territoire scientifique, culturel ou linguistique de l'un empiète sur les limites territoriales du voisin. A l'isolationnisme du début succède la multidisciplinarité. La vérité de l'un éclaire la vérité de l'autre et les éléments atomisés de la première phase trouvent leur raison d'être dans leur intégration à une structure d'ensemble. L'individu devient solidaire d'un système. La dominance exclusive du maître perd sa raison d'être dans une structure qui modèle et redistribue les rôles. On demande moins au maître son savoir que son savoir-faire et on s'arrête davantage à ses qualités d'enseignant, de transmetteur des connaissances proposées par une méthode; l'enseignant, dès lors, évolue dans un système qui encadre l'apprenant. La méthode permet ainsi, dans une standardisation des connaissances, une forme de démocratisation de dépendance modelant à la fois l'enseignant et l'élève.

1.1.6.3. Un élitisme d'indépendance: l'apprenant.

Un troisième type de transmission du savoir refuse la "chosification de l'individu" (Oalgelian et alli, 1981: 7) et dirige l'apprenant vers une certaine autonomisation. On rejette le rôle dominateur d'un maître et le conditionnement aveugle d'un système régulateur. L'apprenant pourra prendre en charge sa formation en tenant compte de ses propres besoins et de son moi profond. Une telle démarche, lui reconnaissant une grande indépendance, risque de lui faire croire qu'il est le centre inconditionnel de la situation d'apprentissage et qu'il peut adopter une attitude élitiste d'indépendance en niant les valeurs éventuelles d'un enseignant ou d'une méthode. Toutefois l'apprenant se rendra vite compte qu'il ne peut se payer le luxe d'un refus global; il devra "se construire une Quête du Savoir dont l'objet est indéfinissable et dont le seul allié se trouve être l'Enseignant (Charaudeau, 1981: 244).

1.1.6.4. Une démocratisation d'indépendance: la communication.

Outre les trois premières dynamiques de la transmission/acquisition des unités SVP, il existe des combinaisons de stratégies. Une approche communicative pourra privilégier simultanément une meilleure définition des besoins langagiers (Richterich, 1985; Munby, 1978) et des catégories langagières en termes sémantiques et sociolinguistiques (Stern, 1983). Une telle vision intermédiaire incluerait "tout ce qui concerne l'épanouissement des aptitudes et des moyens d'expression de l'apprenant en tant que personne au sein du groupe d'apprentissage et au sein de la collectivité socio-culturelle" (SGAV, 1981: 209). Rendre

l'individu communicatif, c'est lui reconnaître à la fois une certaine indépendance créatrice et un désir de s'inscrire dans une situation éminemment sociale. La communication constitue ainsi un mouvement de démocratisation d'indépendance où les individus bénéficient de l'échange social tout en s'affirmant eux-mêmes.

1.1.6.5. Un syndicalisme d'interdépendance: la négociation.

Un moment épistémologique qui mettrait en présence deux actants désireux de défendre des positions établies (rôle, statut, acquis) s'inscrirait d'emblée dans une foulée d'interdépendance où le compromis sera toujours un demi-gain puisqu'il ne représente les visées intégrales ni de l'un ni de l'autre des partenaires. Ce modèle de transmission serait un peu le modèle mis de l'avant par un syndicalisme de négociation.

1.1.6.6. Un coopératisme d'interdépendance: la collaboration.

Le dernier moment épistémologique diffère très peu du précédent. Les partenaires, au lieu de défendre des intérêts particuliers contraires, travaillent dans le même sens en se servant de toutes les composantes de l'acte pédagogique. Une telle vision ne peut être que génératrice de changements puisque chacun évolue dans ses contacts avec l'autre.

1.1.7. Une vision systémique.

Des six modèles sommairement présentés plus haut, deux seulement échappent à l'étiquette centration ou moment épistémologique: la négociation et la collaboration, axées "sur les systèmes d'enseignement/apprentissage et sur les interactions de leurs composantes" (Richerich, 1985: 12), procèdent d'une approche systémique en ne privilégiant aucun des partenaires de l'acte langagier. La thèse de doctorat de Richerich constitue à cet égard le meilleur des plaidoyers en faveur d'une approche systémique intégrant le jeu des interactions et celui de la négociation. C'est d'ailleurs dans ce sens que nous suggérons (chapitre IV) d'analyser le caractère négociable du matériau phonique dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde.

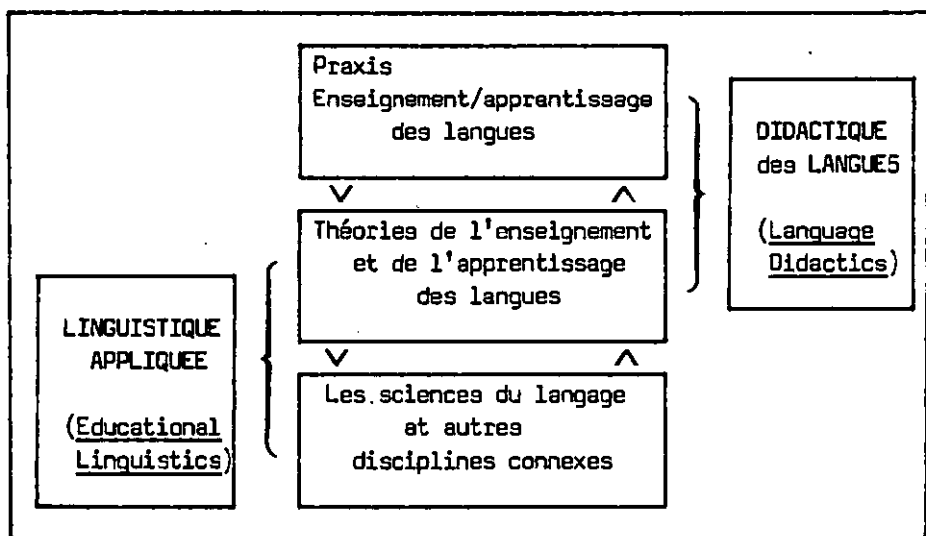
1.2. UNE HISTOIRE DE CENTRATIONS DIDACTIQUES DANS UNE CENTRATION SUR L'HISTOIRE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES.

Anne-Marie Coutelle (1978) constate que l'Europe a utilisé très tôt le terme didactique des langues là où l'Amérique préférait parler de linguistique appliquée à l'enseignement des langues. La division

structurelle profonde entre les facultés d'éducation et les Ecoles normales d'une part et les départements de linguistique ou de littérature et langue françaises d'autre part encourageait un tel clivage entre une didactique à fort relent pratico-pédagogique et une linguistique appliquée à poser des réflexions théoriques (Charaudeau, 1981: 244-245) sur des problèmes d'enseignement/apprentissage des langues. Point n'est besoin de faire ici le procès du terme didactique et de son utilisation des deux côtés de l'Atlantique; il suffit, à partir de la définition fort pertinente du didacticien Dabène, de rappeler la véritable finalité de cette discipline:

"Essentiellement l'idée d'une discipline spécifique prenant en considération la nature et le fonctionnement du langage; élaborant ses propres hypothèses théoriques à partir des apports constamment renouvelés et diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, etc... et portant en elle-même les conditions de son application pratique dans la mesure où cette théorie se définit aussi en tenant compte de la nature de l'acte pédagogique mis en oeuvre dans l'enseignement d'une langue" (1972: 165).

Il faudra attendre l'ouvrage de Stern (1983) sur les concepts fondamentaux de l'enseignement des langues pour visualiser de façon non équivoque la distance qui sépare la didactique des langues de la linguistique appliquée à la pédagogie des langues:



(traduit de Stern, 1983: S20)

Une fois la nature de l'acte pédagogique posée au centre des préoccupations de la didactique des langues, on peut s'interroger devant le traitement accordé à chacune des composantes. Un rapide coup d'oeil sur l'histoire de la D.F.L.E. permettra de constater l'existence de centrations didactiques (sur le contenu, l'enseignant, les méthodes ou l'apprenant) et de tendances systémiques. Ce même regard révèle une mouvance didactique qui ne correspond pas, comme on pourrait être porté à le croire, à une séquence prédéterminée conduisant obligatoirement de l'autoritarisme du maître à une approche systémique. Cette mouvance indiquerait tout au plus une focalisation sur l'importance relative de l'une ou l'autre des composantes de l'acte pédagogique au sein d'une société en perpétuelle évolution; des découvertes scientifiques remettent constamment en cause la nature profonde des unités SVP de chaque individu (apprenant ou enseignant) et en commandent un réexamen permanent. Notre survol historique du vécu didactique d'un siècle (1886-1986) d'expériences pratiques et de réflexions théoriques ne prétend pas remplacer les analyses chronologiques des Mackey (1965) et Titone (1968), l'analyse thématique d'un Kelly (1969) et l'interprétation thématico-chronologique d'un Stern (1983). Il n'a d'autre but que de dégager une mouvance de centrations qui confirmerait notre interprétation épistémologique systémique de la D.F.L.E. en particulier et de la didactique des langues en général.

1.2.1. Une centration sur le maître.

Les deux dernières décennies du dix-neuvième siècle modifieront de façon substantielle les habitudes socio-économiques (en Europe surtout) qui entraîneront un vif besoin d'échanges langagiers et de connaissances en langues étrangères (Léon, 1962). Dès lors, le débat si animé qui s'engagera à la fin du siècle autour de la naissance de la méthode directe prendra toute sa signification. Née à une période où on remettait en cause, en didactique des langues, la sur-complication de l'analyse grammaticale et le manque de spontanéité de la méthode de traduction, la méthode directe sera perçue comme une révolte pédagogique (Hill, 1955). Il serait plus exact d'affirmer que cette méthodologie constituait une synthèse de trois tendances didactiques de l'époque (Mackey, 1965).

La méthode naturelle de Claude Marcel (1867) s'opposait à l'apprentissage par les règles grammaticales et la traduction; l'adjonction de la notion d'activité physique que l'on retrouve, entre autres, dans l'Art d'enseigner et d'étudier les langues de Gouin (1880) inscrit la démarche dans l'axe de la performance; le ton pamphlétaire de la méthode phonétique de Viëtor affirme sans équivoque l'importance de la langue parlée et de la prononciation. Méthode naturelle, principes de

Gouin et méthode phonétique formeront la charpente de cette méthode directe qui, dès 1890, aura gagné des adeptes au point de figurer pour la première fois dans La grande encyclopédie; mais ce sera au Congrès international des langues vivantes de Vienne (1890) et à celui de Leipzig (1900) que l'on consacrera le triomphe de la méthode directe. Les ouvrages de Mackey (1965; traduction française de L. Laforge en 1972) et de Léon (1962) résument cette période d'évolution des conceptions méthodologiques dans l'enseignement des langues étrangères et reconnaissent le rôle prépondérant de Berlitz (1878), de Gouin (1880) et de Viator (1882) dans l'implantation si profonde de la méthodologie directe en Allemagne, en Angleterre, en France et en Amérique. Toutefois, il serait plus juste, en référence à la méthode directe, de parler d'un ensemble de principes généraux plutôt que de méthode. Il nous semble que méthode implique démarche et contenu; si les ouvrages (entre autres, Laudenbach et alii, 1899; Krause, 1916; Escher, 1928) commentent largement les démarches et principes, ils s'abstiennent de préciser les éléments à enseigner laissant ainsi à l'enseignant la lourde responsabilité de la sélection et de la présentation des contenus. Nous trouvons dans les principales caractéristiques de la méthode directe (Mackey, 1972: 211) la confirmation d'un non-dirigisme méthodologique comptant au plus haut point sur la compétence et l'excellence de l'enseignant, du maître:

- 1) on reconnaît au professeur l'autorité et la compétence linguistiques concernant l'usage des structures et du vocabulaire courants et usuels;
- 2) on demande au maître de ne pas présenter des règles, mais d'inventer des situations qui conduiront à comprendre ces règles; en fait, on s'attend à ce qu'il imagine sa propre grammaire en situation;
- 3) on veut que le maître fasse preuve de compétence linguistique et scientifique, de dynamisme et d'imagination par une introduction d'éléments nouveaux pour faire naturel ;
- 4) on propose un enseignement oral de la grammaire et du vocabulaire de sorte que l'enseignant devient, en classe, le modèle à imiter, donc la norme;
- 5) on suggère que le professeur fasse des leçons de choses et associations d'idées;
- 6) on croit à l'utilisation de l'image; le choix étant laissé à la discrétion du maître, ce dernier présentera toujours sa vision de la réalité;
- 7) on recommande au professeur de diriger l'audition et l'imitation jusqu'à automatisme en imposant un modèle: (1), (4), (9) et (10) pour le modèle linguistique; (6) et (10) pour le modèle culturel;

- 8) on insiste sur l'importance de l'augmentation du nombre d'heures de classe reconnaissant ainsi le rôle prépondérant de la présence magistrale;
- 9) on laisse au professeur le soin d'enseigner ce qu'il croit être la bonne diction en lui rappelant tout au plus la très grande importance de la prononciation;
- 10) on insiste pour que le professeur fasse une présentation d'abord orale des textes de lecture qu'il aura lui-même choisis en fonction de ses propres critères linguistiques et culturels.

Fort de ces principes, un excellent professeur pouvait espérer atteindre des résultats intéressants: encore lui fallait-il maîtriser parfaitement la langue enseignée, posséder les compétences linguistique et culturelle et un dynamisme tel qu'il entretienne la motivation des étudiants. Comme en fait foi l'excellente analyse de Mackey,

"La méthode directe ne manqua pas d'être critiquée. Les critiques s'empressèrent de faire remarquer que la théorie de la sélection naturelle ne s'appliquait pas à la langue seconde, que trop de difficultés présentées à la fois n'engendraient que confusions, erreurs, pertes de temps et inexactitudes. Elles soulignèrent aussi que la méthode nécessitait l'utilisation de professeurs parlant couramment la langue seconde et possédant assez de ressources et de vitalité pour l'enseigner.

On finit par admettre chez les tenants de ces techniques l'utilité et le besoin d'un système" (1972: 202).

Un tel jugement ne fait que confirmer le rôle primordial du maître dans ce type particulier d'enseignement/apprentissage qui s'imposa en O.L.E. jusqu'à l'Entre-deux-Guerres. La primauté est accordée à l'enseignement et le savoir de l'enseignant devient en quelque sorte le garant de l'apprentissage. Proviseur suprême de la langue et de la culture, le maître choisit les textes tant pour la forme que pour le contenu; il impose, consciemment ou non, sa culture, sa langue, sa prononciation. Bien qu'on reconnaisse et encourage les initiatives des élèves, on veille à ce que ces tentatives linguistiques aillent dans le sens d'une bonne imitation des productions du modèle. Les tenants de la méthode directe, incapables de remplir toutes les exigences sous-jacentes aux principes dont ils reconnaissaient la valeur, ne tardèrent pas à demander une standardisation des matériaux et de l'approche. Comme la technologie ne permettait pas encore un support adéquat de l'oral dans la salle de classe, on en revint vite à privilégier la lecture puisque les textes écrits demeuraient les documents les plus stables, les plus accessibles et les plus normalisés ou

standardisés. D'ailleurs, aux Etats-Unis, le Comité des Douze chargé de conseiller la National Educational Association avait précisé, dans son rapport (1901), que la conversation ne pouvait être une fin en soi, mais uniquement "un auxiliaire aux fins plus nobles et plus élevées d'un humanisme, d'une érudition linguistique et d'une cultura" (Mackey, 1972: 205).

Devant l'excellence requise du professeur dans l'enseignement selon les principes de la méthode directe et l'obligation qui lui incombait de préparer et sélectionner tous ses matériaux linguistiques et culturels, devant la public si diversifié des écoles secondaires où faibles et doués ne pouvaient puiser la même motivation et dépenser la même énergie face aux embûches de la langue orale, devant la disponibilité de plus en plus grande de manuels et de textes orientés vers les besoins de la méthode grammaire/traduction, on comprendra que l'Amérique se tourne vers la méthode par la lecture. Le bilan méthodologique que dresse Algernon Coleman (1929) de la très vaste Enquête sur les langues étrangères modernes (1923-1927) ne pouvait être plus clair: il considérait plus réaliste d'apprendre la langue seconde par la lecture à l'école secondaire. Les cours de langue de l'Entre-deux-Guerres eurent tendance à devenir des cours de civilisation où on expliquait dans la langue maternelle de l'étudiant des problèmes de langue et de culture à partir de textes qu'ils avaient préalablement lus.

Ces diverses tendances méthodologiques (directe, grammaire/traduction, lecture, etc.) se développèrent et se côtoyèrent dans les écoles européennes et américaines à des degrés divers selon les régions. Chacune de ces méthodes laissait la bride sur le cou au professeur qui, détenteur d'un savoir fragmentaire et atomiste, perpétuait l'hégémonie magistrale. L'étudiant, selon son degré de motivation, essayait d'apprendre un mot, une règle, une prononciation, un point de civilisation, souhaitant que ces éléments lui ouvrent un jour les portes de la compétence et de la performance. A l'aube de la deuxième guerre mondiale, la désillusion est grande face à l'enseignement des langues secondes et étrangères et les connaissances acquises via l'une ou l'autre des stratégies à la mode demeurent bien inégales puisqu'elles valent ce que valent les professeurs de langue. La situation depuis lors n'a guère changé à cet égard.

1.2.2. Une centration sur les méthodes.

Le rapport Coleman avait laissé des traces et "l'enseignement des langues vivantes avait régressé aux Etats-Unis à un point tel que très peu d'Américains savaient parler une autre langue que l'anglais" (Cha-taigner et Taggart, 1971: 19). De plus, le mouvement structuraliste

(enseignement de Saussure; Jones, 1912; Passy, 1913; Bloomfield, 1914 et 1933; Sapir, 1925 et 1933) qui s'était emparé de la linguistique théorique n'avait jusque là aucunement influencé la pédagogie des langues. Les linguistes, incités fortement par l'American Council of Learned Societies (1939-1941), sortent de leur tour d'ivoire en proposant un document qu'ils intitulent Intensive Language Program of the American Council of Learned Societies (Graves et Cowan, 1942). L'enseignement des langues vivantes leur fournit un terrain d'application des principes structuralistes et behavioristes qu'ils avançaient dans leur explication du phénomène langagier. Boas et Sapir apportent leur concours à cette entreprise didactique: phonologie structuraliste et conditionnement behavioriste marqueront la base même de ce programme intensif d'enseignement des langues vivantes.

Dire qu'un tel réalignement méthodologique était né des besoins langagiers des Alliés américains dont le monde réclamait la puissance militaire! Soldats et marins américains devaient débarquer, circuler et maintenir des garnisons dans plusieurs coins du globe; le maniement des armes leur était plus familier que l'utilisation vivante et spontanée des langues et dialectes des populations autochtones qu'ils rencontraient et avec lesquelles il leur fallait communiquer. Cette nécessité d'enseigner rapidement au soldat texan, californien, new-yorkais ou bostonien, l'une ou l'autre des langues des pays à découvrir (ou à conquérir) força un système didactique individualiste et éclectique à devenir plus efficace dans ses stratégies. On allait regrouper les forces, les encadrer et développer une plus grande volonté de standardiser la matière enseignée.

1.2.2.1. L'A.S.T.P. (Army Specialized Training Program).

D'avril 1943 à avril 1944, l'armée américaine établira, avec la collaboration des universités, un programme de formation linguistique intensive qui deviendra "le nom le plus célèbre de la méthodologie des langues vivantes" (Léon, 1962: 49). Les programmes de l'A.S.T.P. (Angiollo, 1947; Léon, 1962; Mackey, 1965 et 1972) inventent peu sur le plan méthodologique mais fondent leur originalité et leur succès sur un éclectisme didactique et une intensification des moyens et ressources. On puise, dans toutes les méthodes à la mode, les procédés et les trucs intéressants; on les organise autour d'une structure behavioriste qui facilitera le travail de l'enseignant. Les étudiants disposeront, en salle de classe, d'informateurs autochtones (informants) qui pourront présenter des modèles exacts de la langue cible. Cinquante-cinq universités participeront à ce programme de l'armée américaine et dispenseront des cours intensifs de langues vivantes en acceptant d'être guidées par un groupe de spécialistes en linguistique

analytique et descriptive ou en anthropologie. Chaque centre de formation universitaire est libre de choisir une ou des combinaisons de méthodes. Une seule exigence de base: un résultat probant à tout prix!

La centration sur le Maître cède sa place à une centration sur les méthodes grâce à cette phase initiatique que constitue l'expérience didactique pourtant si courte de l'A.S.T.P.. Malgré la liberté relative des centres linguistiques universitaires participant au programme, on retrouve partout une standardisation des principes et une utilisation commune de matériaux préparés par des tiers spécialistes. Le primitivisme des Language Guides et des Phrase Books a de quoi faire sourire les auteurs des méthodes informatisées d'aujourd'hui; on voyait déjà, dans cette utilisation d'un matériel commun, la possibilité d'une certaine normalisation, d'un dirigisme non plus magistral mais institutionnel. La souci de rendement et la finalité même de l'apprentissage orienteront les principes directeurs du programme et les modalités d'application. Les doctrines grammaire/traduction n'avaient pas permis l'expression à l'oral et à l'écrit et on voulait que les étudiants aient une bonne maîtrise des formes parlées de la langue. Il fallait, par voie de conséquence, réduire écriture, lecture et enseignement grammatical au profit de contacts répétés avec la langue parlée. La multiplication des rencontres avec des autochtones devenait primordiale. Ces informateurs étaient, dans la terminologie des années soixante-dix, de véritables documents authentiques interactifs. Une classe de langue regroupait tout au plus une dizaine d'étudiants qui recevaient 15 heures hebdomadaires d'enseignement complétées par du travail en laboratoire où chaque phrase choisie, présentée, expliquée en salle de classe était ensuite répétée jusqu'à acquisition selon les principes behavioristes des Boas et Bloomfield. Une telle intensivité (environ 25-30 heures par semaine) consacrée à des cours d'une durée de 12 semaines pour les langues usuelles (français, allemand,...) et pouvant aller jusqu'à 36 semaines pour les langues orientales (japonais surtout) se devait de produire des résultats meilleurs que ceux des expériences antérieures où la tâche du professeur apparaissait démesurée.

Les méthodes de l'A.S.T.P. furent portées aux nues par la grande presse américaine (American, Better Homes and Gardens, Colliers, Fortune, Reader's Digest, etc.) qui fit ainsi connaître le programme dans les milieux de l'enseignement et plus spécialement aux niveaux secondaire et universitaire. Un comité spécial de linguistes visita 54 des 55 institutions offrant les cours intensifs de l'armée afin de recenser les méthodes et techniques utilisées et de dégager les bons côtés d'une si phénoménale expérience. Le groupe, formé de sept membres travaillant sous la direction de H.G. Doyle (Washington University),

publiera les résultats de sa vaste enquête en 1944 dans un rapport intitulé A survey of Language Classes in the Army Specialized Program. Ramenées à des dimensions plus réalistes et plus humaines, les méthodes structurales de l'A.S.T.P. et des universités américaines se répandront dans le civil après la guerre. La voie de l'institutionnalisation était désormais ouverte et on entraît de plein pied dans une période où les mots clés porteraient noms structuralisme, globalisme, méthodes, conditionnements, laboratoires, etc.. L'A.S.T.P., période tampon, avait permis de défocaliser l'attention, jusque là trop centrée sur le professeur, et de réorienter les projecteurs sur l'une des autres composantes de la réalité didactique, le savoir-faire méthodologique.

1.2.2.2. Un structuralisme formaliste américain.

Galisson (1980) attribue la paternité des méthodes audio-visuelles (M.A.V.) du CREOIF au seul structuralisme mécaniste américain. Cette réduction intempestive n'eut pas l'heur de plaire (quel euphémisme !) à certains tenants de la méthodologie SGAV (Cortès, 1981; Renard, 1981a; Rivenc, 1981). Le flamboyant discours de Galisson vaut bien les poussées d'adrénaline d'un Cortès (1981) qui tend à réduire l'influence de Skinner sur le structuralisme formaliste américain. Cortès laisse croire que Skinner n'avait rien fait avant la parution de Verbal Behavior en 1957, année où sortait des presses du CREOIF la première véritable méthode audio-visuelle. C'était faire peu de cas de l'ouvrage The Behavior of Organisms (1938) que le chercheur américain publiait à New-York quelques mois avant l'élaboration des méthodes de l'A.S.T.P..

Dans son analyse de la didactique des langues aux Etats-Unis, Coustelle note les divergences méthodologiques entre une Amérique d'après-guerre où se répandront les méthodes audio-orales (M.A.O.) et une Europe en reconstruction où "les méthodes audio-visuelles domineront" (1978:63). Les deux tendances méthodologiques correspondent à deux volets de la pensée structuraliste: les M.A.V. évolueront mieux dans le structuralisme européen (voir 1.2.2.3) et les M.A.O. illustreront longtemps le structuralisme américain.

a) Une appropriation civile des méthodes de l'A.S.T.P. (1943-1950).

L'université américaine avait été mise à contribution dans les premières applications du programme de l'armée; dès lors, il ne surprendra personne de voir que, en 1943, environ dix collèges et universités s'étaient équipés de laboratoire de langues et tentaient d'enseigner les langues vivantes à leurs propres étudiants en appliquant plus ou

moins adroitement les principes des méthodes de l'armée. Quelques années plus tard, soit en 1950, plus d'une centaine d'institutions universitaires et collégiales possédaient des laboratoires de langues, confirmant ainsi, outre un développement technologique certain, l'importance reconnue des théories bloomfieldienne et skinnérienne concernant le conditionnement du comportement psycholinguistique.

Par ailleurs, les travaux des linguistes formalistes américains et le développement plus particulier de la phonologie distributionnelle et distinctive, tout en ayant trouvé, dans les stratégies pédagogiques de l'A.S.T.P., un bon champ d'expérimentation, poursuivaient un enracinement didactique civil parallèle dans deux programmes importants déjà décrits par Léon (1962): la méthode orthophonique oralo-aurale développée à l'Université d'Oklahoma de 1938 à 1944 par Pierre Delattre (1947a) et le programme des langues de l'Université du Michigan élaboré par Fries (1945, 1946, 1947 et 1949) et poursuivi par Lado (nous y reviendrons au chapitre II).

Les méthodes de l'A.S.T.P. avaient enflammé le public à tel point qu'on s'est demandé pendant plusieurs années si ce succès était venu des méthodes, des techniques, des conditions d'application ou des fondements scientifiques; on multiplia les cours intensifs en tentant d'augmenter le nombre d'heures de classe dans les écoles secondaires; on favorisa les contacts avec L2 par des enregistrements et des disques et on fit de plus en plus appel à la technologie et aux documents sonores. On ne peut apporter une réponse précise à cette interrogation, toutefois la profusion des expériences plus ou moins heureuses nées à la fin de la guerre contribua de façon certaine à l'évolution de la pédagogie des langues.

Les professeurs, forts des exercices et des textes préparés à l'avance, crurent d'abord que les méthodes étaient une sinécure; très vite, ils s'aperçurent qu'ils ne disposaient pas des moyens de l'Armée et que les conditions d'application dans le civil n'étaient pas du tout les mêmes: classes de langue surpeuplées (+/- 30 élèves), manque d'informateurs, budgets restreints et absence de chapeautage centralisateur par une équipe de spécialistes chargés de préparer exercices et documents. On exigeait encore une fois que le professeur soit l'homme orchestre. Beaucoup d'enseignants, désespérés de ne pas voir les résultats extraordinaires attendus, trouvèrent une sécurité relative et momentanée dans l'approche grammaticale, la traduction et la lecture. Il faudra attendre les années cinquante pour que les principes des programmes de l'A.S.T.P. se réorganisent en démarche intégrant mieux les notions d'interdépendance audition/articulation et de méthodologie structurée autour de l'oral.

b) La démarche audio-orale (1950-1960).

La modernisation des méthodes de l'A.S.T.P. conduira directement à la méthode de Glattsonbury ou méthode audio-linguale du début des années cinquante (Mackey, 1972: 209). Toutes les méthodes de cette filiation présenteront, à des degrés différents, les caractéristiques suivantes:

- 1) utilisation de courtes phrases de conversation élémentaire afin de faciliter la mémorisation;
- 2) présentation de notes structurales aidant l'étudiant à percevoir et à reproduire le schéma intonatif et la structure de la phrase;
- 3) pratique d'exercices structuraux (Pattern Drills);
- 4) usage de laboratoires de langues favorisant la fixation des transferts audio-phonatoires;
- 5) volonté d'exploitation de la langue apprise dans une situation de conversation plutôt que dans la traduction.

Les promoteurs de ces M.A.D. crurent à la priorité de l'audition et de la reproduction de modèles linguistiques sur les automatismes de lecture et d'écriture: la compréhension devait suivre la répétition des modèles. De tels principes, ainsi regroupés, devaient, pour donner des résultats éloquents, s'appuyer sur un appareillage souple et la fabrication des matériaux linguistiques appropriés. Le progrès phénoménal de la technologie permit un tel support logistique: notons, entre autres, la découverte de la télévision, des rubans magnétiques, le perfectionnement des magnétophones tant dans le domaine technique (flexibilité, miniaturisation, qualité supérieure) que dans le domaine de la mise en marché (coût réduit et production massive). C'est au cours de cette décennie que les laboratoires de langues prirent un véritable essor. Il est vrai que, dans les publications de l'époque, on se plaisait davantage à clamer bien haut que l'on possédait le support technologique permettant de pratiquer des exercices structuraux individualisés plutôt que de décrire les exercices eux-mêmes. On en arrive presque à croire, en feuilletant cette documentation, que les collègues et universités fourmillaient de techniciens capables de faire fonctionner magnétophones, projecteurs et laboratoires de langues et manquaient de didacticiens susceptibles de préparer des exercices.

Pendant cette période, la didactique américaine, tout en poursuivant un peu partout les approches traditionnelles (lecture, grammaire/traduction, méthode directe), semble reconnaître une place privilégiée à ces stratégies audio-linguales où le professeur reçoit l'aide d'une technologie miracle: longtemps encore, on croira que les laboratoires

remplaceront les informateurs et que l'apprentissage mécaniste conduira à une communication spontanée.

L'appareillage de plus en plus spécialisé et accessible et une explosion démographique scolaire résultant d'un engouement soudain et massif pour les langues vivantes entraînèrent le développement et l'implantation solide d'une approche audio-linguale dans le vaste système scolaire nord-américain. Faut-il préciser que la décision du gouvernement des Etats-Unis (National Defense Education Act, 1958) de s'engager par loi à financer l'enseignement des langues secondes ne fût pas étrangère à ce baby-boom linguistique scolaire? La méthodologie audio-linguale annonçait une intégration heureuse des techniques de laboratoires de langues, elles-mêmes prometteuses d'automatisme linguistique et de conditionnement audio-phonatoire.

Principes behavioristes, linguistique mécaniste, psycholinguistique gardnérienne, tout contribuait à accorder une place prépondérante à la recherche des méthodes et techniques les plus susceptibles de permettre une appropriation linguistique. On ne se rendait pas vraiment compte que les conditions d'application d'une méthodologie audio-linguale demandaient beaucoup plus aux enseignants que les démarches antérieures: si l'exercice structural mécaniste (pattern drill) s'était imposé, encore fallait-il le produire! La plupart des enseignants n'avaient pas reçu la formation linguistique et didactique qui leur aurait permis de mieux adapter les instruments qu'on mettait à leur disposition. Les administrateurs scolaires, heureux de faire à la mode, équipaient leurs écoles ou universités de superbes laboratoires de langues sans se préoccuper de l'usage qu'on en ferait. Les machines parlantes sauraient bien faire parler les élèves! Cette centration sur une pédagogie mécaniste n'éliminait pas pour autant les autres démarches et bon nombre d'enseignants, déçus d'un appareillage qui exigeait d'eux plus que ce qu'on leur avait laissé croire, composèrent avec les M.A.O. et les démarches traditionnelles. On conserva les drills pour ce qu'ils étaient, à savoir des conditionnements mécanistes. Beaucoup d'enseignants retournèrent aux explications grammaticales traditionnelles, aux exercices de traduction et à la lecture; ce type d'enseignement décevait par ses résultats en langue orale.

Le décennie suivante donnera aux enseignants du matériel didactique mieux adapté aux niveaux d'enseignement et ce sera surtout à l'université, dans des classes où le nombre d'étudiants était plus restreint, que l'on poursuivra les expériences à la recherche d'une meilleure méthodologie à vocation orale.

1.2.2.3. Le structuro-global et l'audio-visuel (1950-1960).

"Plus que la méthode audio-orale, c'est la pédagogie audio-visuelle qui a marqué, en France et en Europe, le renouvellement de la pédagogie des langues" (Girard, 1974: 131); cette affirmation ne faisait que confirmer ce que tous constataient depuis le lendemain de la Libération. La didactique européenne des années cinquante sera influencée par un triple héritage technologique, pédagogique et linguistique où l'audio et le visuel tenteront, de façon modeste et hésitante, de rendre justice aux multiples valeurs de la langue parlée en signant un pacte pédagogico-linguistique avec une philosophie structuro-globale inspirée par l'équipe de St-Cloud-Zagreb.

Il serait difficile de nier une certaine appropriation d'une technologie américaine en Europe comme en témoignent ces élèves de l'Ecole normale supérieure de St-Cloud. De passage aux Etats-Unis après la guerre, ils avaient découvert les expériences pédagogiques américaines. A leur retour en France et avec la complicité du directeur de l'Ecole, monsieur R. Vettier, ils fondaient le premier Centre Audio-Visuel d'Europe afin de mieux tirer parti de cette technologie nouvelle dans l'enseignement des langues secondes. Que dire également de la méthode IAVOR Aids (Teacher's Audio-Visual Oral Aids) de Kamenev qui, aux portes mêmes de Paris, facilitait, en 1945, l'apprentissage du français aux militaires du SHAPE (Supreme Headquarter for Allied Powers in Europe)?

Les tenants de la méthode directe des Gouin et Berlitz, conscients d'avoir largement influencé la didactique américaine des M.A.O., n'en poursuivaient pas moins, bon an mal an, leur pratique en Europe. En ce début de la décennie cinquante, on pouvait dégager, dans le monde didactique, un consensus méthodologique autour de quelques principes hérités de la méthode directe et des M.A.O.:

- 1) primauté de la langue parlée dans l'acte pédagogique;
- 2) utilité de quelques types d'exercices structuraux mais dont l'usage doit faire état d'un certain naturel;
- 3) recours à la parole enregistrée afin de garantir un modèle authentique;
- 4) pratique intensive de la langue;
- 5) suppression du recours à la langue maternelle, donc pas de traduction;
- 6) élimination, dans la mesure du possible, des explications théoriques qui rationalisent un comportement, mais qui, du même coup, tuent la production spontanée;
- 7) nécessité de mettre la parole en situation.

La filiation linguistique des M.A.V. des années cinquante porte, entre plusieurs autres, les noms de Saussure, Bally, Troubetzkoy, Guberina et Rivenc. L'enseignement saussurien avait amplement démontré la nature structurale du langage: la conception de la langue en un système linguistique où chaque élément (phonologique, lexical ou morphosyntaxique) prend sa valeur en fonction de son insertion et de son rôle dans l'ensemble permettra de dégager toute la portée de la structure et de la situation. L'école américaine s'était peut-être trop limitée au formalisme, mais les linguistes européens dont Charles Bally (1930, 1935 et 1944) accorderont plus d'importance aux valeurs stylistiques de la structure en situation.

Ce sont ces idées, reprises et développées dans un cheminement structuro-global, qui conduiront Petar Guberina (1954) à produire en Yougoslavie, une méthode audio-visuelle pour l'enseignement des langues vivantes. Nous avons, déjà en 1975, dans notre Analyse de la méthode verbo-tonale de correction phonétique, retracé l'itinéraire idéologique qui avait conduit le phonéticien-stylisticien zagrébien de la linguistique à la pédagogie en passant par la pathologie du langage. Pour Guberina, la structure dépassa le cadre linguistique et intègre les autres aspects de la situation de communication (émotions, gestes, spatio-temporalité, etc.). De la stylistique, il retiendra que la valeur des éléments varie en fonction des situations; vouloir faire comprendre le sens et le portée d'un élément, c'est donc tenir compte des autres valeurs de la langue parlée (intonation, rythme, pause, tension, etc.). Dans son travail auprès des déficients auditifs, Guberina avait constaté que l'élément linguistique mal saisi était réinterprété à travers la perception de ces autres valeurs, d'où la nécessité d'élaborer une stratégie de reconditionnement structural les englobant toutes. Nous retenons en particulier sa conférence à l'école des sourds-muets (Lexington Avenue) de New-York en 1949 où il exposait son hypothèse sur l'appréhension de l'intelligibilité des sons par l'intermédiaire des vibrations du corps. Ces constatations pathologiques l'amènèrent à élaborer une méthodologie de rééducation verbo-tonale des mal-entendants. Fort des considérations de Polivanov (1931) sur la surdité phonologique et de Troubetzkoy (1939) sur le crible phonologique, Guberina appliqua ses principes de rééducation auditive à l'enseignement des langues étrangères.

La philosophie structuro-globale (S.G.) et les techniques audio-visuelles (A.V.) allaient donner naissance à une première génération de méthodes audio-visuelles et structuro-globales dites intégrées. Ce n'est que plus tard que l'on parlera d'une philosophie SGAV.

SG	+	AV	=	SGAV
----	---	----	---	------

Un dernier élément linguistique revêt une importance capitale dans la mise en place des méthodes audio-visuelles et c'est la formidable enquête sur l'élaboration du français fondamental commencée en 1951 et publiée en 1956. Convaincus que le fondement naturel d'une langue se trouvait dans la forme orale et que chaque élément de cette langue se caractérisait, entre autres critères, par sa fréquence et son utilité, Gougenheim et son équipe enregistrèrent au magnétophone des conversations auprès de 275 témoins représentant un bon éventail des catégories socio-culturelles de la France de l'époque. On put alors préparer des listes de vocabulaire qui faisaient état de la disponibilité et de la fréquence des mots susceptibles de traiter d'un sujet particulier. On créa un instrument permettant d'étaler l'apprentissage du vocabulaire: de toute évidence, on ne pouvait tout enseigner en même temps; cette notion s'appliqua également à l'étalement des sons et des structures grammaticales.

On possédait déjà toutes les données de l'équation-type des M.A.V. des années soixante:

<u>S.G.</u>	+	<u>A.V.</u>	+	<u>F.F.</u>	+	CREDIF	>	V.I.F.	>	<u>M.A.V.</u> première génération
-------------	---	-------------	---	-------------	---	--------	---	--------	---	---

Une telle perspective méthodologique s'appuyait certes sur un savoir linguistique structuré où le plus important, loin d'être la transmission des éléments atomisés, isolés, devenait l'appréhension de leur valeur et leur utilisation. La philosophie didactique structuro-globale et audio-visuelle de Guberina consacrait l'importance de la transmission d'une connaissance encore trop linguistique pour être globale. La structure de la méthode, sa rigidité linguistique (les mots choisis) et socio-culturelle (les situations sélectionnées) tendaient à rendre l'individu-apprenant conforme au moule proposé par les auteurs de ladite méthode. Le professeur, se pliant au carcan des modèles linguistiques et des situations, imposait, par méthode interposée, la norme des concepteurs.

On oublie souvent que l'enquête sur le français fondamental s'inscrivait dans la volonté manifeste de la France de diffuser sa langue dans ses Dom-Tom, de mieux intégrer sur son propre territoire les ressortissants étrangers et de reprendre le terrain perdu dans le domaine du prestige culturel de la langue française dans des pays où d'autres tendances linguistiques s'affirmaient. Le CREDIF, créé en 1958, cachait, sous des lettres flamboyantes, un véritable bureau de propagande linguistique et culturelle.

1.2.2.4. Une période de transition (1960-1970).

Les M.A.V. des années soixante porteront, en ce qui a trait à la langue française tout au moins, la marque de ce colonialisme particulier; la méthode Voix et Images de France, préparée par l'équipe de l'E. N. S. de St-Cloud/Université de Zagreb, connaîtra un succès phénoménal soutenue qu'elle le sera par le gouvernement français et les budgets du CREDIF. La structure des Alliances Françaises à travers le monde et une politique de stages de formation à l'utilisation de la méthode audiovisuelle et structuro-globale prolongeront, pendant toute la décennie, l'hégémonie audio-visuelle de l'enseignement du français langue étrangère.

Même les universités canadiennes adopteront les méthodes du CREDIF reconnaissant ainsi le dirigisme d'un Monsieur Thibaut qui façonnait, en un coup de baguette parisienne, les francophiles anglais d'Amérique à son image et à sa ressemblance. Dès lors, nous n'aurions pas dû être surpris de la volonté exprimée de nos étudiants de n'apprendre rien d'autre que le français parisien et de voir leur mine déconfitée à la nouvelle que leur professeur, d'origine québécoise, risquait de leur apprendre un dialecte indigne de la langue de Molière! A la même époque, beaucoup de jeunes Français, après leur bachot, suivaient le stage de formation du CREDIF et, devenus du jour au lendemain soldats de la langue et de la culture françaises (coopérants), débarquaient en terre d'Amérique pour y effectuer, armés de projecteurs et de magnétophones, la campagne du Canada.

Ce colonialisme monolithique s'effritera peu à peu devant une volonté de faire reconnaître les réalités régionales comme en témoigne le Rapport soumis au Comité Laval-Montréal-CREDIF sur l'adaptation canadienne de Voix et Images de France (1964) par Guy Rondeau. C'est ce linguiste qui oeuvrera à la mise sur pied d'une M.A.V., Le Français International (1966) dont les contenus culturels et linguistiques prétendront correspondre davantage au vécu canadien.

Le Conseil de l'Europe voudra, en 1969, déterminer L'influence de la pédagogie audio-visuelle sur le comportement du maître et des élèves et sur les rapports maîtres-élèves; dans son analyse des données de cette enquête, Girard (1974) rapporte que la plupart des professeurs jugeaient leur travail plus intéressant, se sentaient plus efficaces et considéraient que le comportement du maître se trouvait fondamentalement changé. Il faut ajouter que les conditions d'application des méthodes variaient d'une institution à l'autre. Enseigner Voix et Images de France en 1967 dans un cours d'été à cinq heures par jour pendant six semaines était une chose. Mais demander au même professeur d'enseigner un cours de trois heures semaine également réparti en une heure de littérature, une heure de grammaire et une heure de V.I.F., c'était condamner une méthode, sacrifier le pédagogue et torturer l'étudiant. Un certain nombre d'institutions universitaires décidèrent alors de supprimer les méthodes audio-visuelles et de les remplacer par des démarches traditionnelles: les textes comme les Mauger bleus (1967) recommencèrent à circuler entre les mains des étudiants. D'autres institutions portèrent les cours universitaires de langue à quinze heures semaine (à l'Université Laurentienne par exemple) répétant ainsi... les expériences de l'A.S.T.P.

L'audio-visuel et le structuro-global, appuyés par le progressisme éclatant de la linguistique générale, continuaient de réaffirmer une centration de plus en plus forte sur les méthodes. On ne compte plus les ouvrages portant sur la linguistique générale, les méthodes audio-visuelles, les méthodes audio-orales, les laboratoires de langues et la correction phonétique pendant cette décennie. La didactique américaine des années soixante connaissait de profonds contrastes: désillusionnée par les échecs retentissants des laboratoires de langues, elle ratâta du traditionnel "par une remise à l'honneur de méthodologues tels Guvin ou De Sauzé" (Coutelle, 1978: 63); la Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages (1964) réaffirma ses positions devant la démarche audio-linguale et la nécessité de ne pas condamner en bloc la prétendue inefficacité des laboratoires de langues; les didacticiens des M.A.D., à l'image de leurs confrères des M.A.V., suggéraient que l'on attache plus d'importance à la formation des futurs enseignants. Croyant toujours à la force des méthodes, on commençait à privilégier une autre composante de l'acte enseignement/apprentissage: la situation.

1.2.2.5. La notion de situation.

Nous retrouvons, dans la didactique des langues de la décennie soixante-dix, des moments-clés susceptibles de nous permettre de comprendre que toute prise de position thuriféraire (Coste, 1980b)

oblige le débat à progresser. Dans cette fructueuse période de la centration sur les méthodes qui conduit de la fin de la Deuxième Guerre mondiale à la décennie quatre-vingt, les nombreuses prises de position et l'institutionnalisation de l'approche méthodologique commencée par le CREDIF se poursuivront. On multipliera les méthodes et les matériaux complémentaires à celles déjà en place manifestant ainsi une volonté évidente de domination méthodologique, culturelle et politique. Au Canada, une lutte acharnée s'engage entre les M.A.V. autochtones (Le Français International et Dialogue Canada) et les M.A.V. centralisatrices (V.I.F. et De Vive Voix): recherche d'autonomisation culturelle, d'une part; conviction de la suprématie de la France à définir des modèles standards pour la francophonie, d'autre part. Des institutions pédagogiques, scientifiques ou politiques comme le CILT de Londres, le CREDIF et le BELC de Paris, le CRAPEL de Nancy, le Conseil de l'Europe, le Bureau des Langues d'Ottawa orientent lentement la didactique des langues vers le "communicatif modèle 80" (Alvarez, 1980: 59). Les modèles linguistiques en situation proposés par les M.A.O. et les M.A.V. changent peu à peu et la notion de situation prend le pas (Gazmain, 1973). L'acte de parole créateur et autonome implique la maîtrise des éléments situationnels et non un psittacisme méceniste.

Derrière les adaptations canadiennes des M.A.V., on trouve le désir de présenter aux étudiants des modèles situationnels adaptés aux réalités sociales du lieu et du type d'apprentissage. La Place d'Italie de V.I.F. et la Place des Arts de L.F.I. ne constituent que la partie émergée de l'iceberg! On se rend compte de plus en plus que la clientèle est diversifiée et que les besoins langagiers sont multiples.

La norme prescriptive unique, jusque là en vigueur dans les méthodes, voit son empire contesté par le cri d'existence de normes régionales (Rey, 1974): dialectes, sociolectes, idiolectes et langue commune commandent un changement d'attitude et l'impérialisme culturel de Paris subit les contrecoups d'un bouleversement profond. La sociolinguistique, pour sa part, développe un cadre théorique présentant deux tendances: la théorie des codes linguistiques de Bernstein (1964) et la théorie des différences linguistiques de Labov (1972). Le véritable débat se déroulera dans la décennie soixante-dix. Les travaux de Hymes (1972) sur la compétence linguistique réconcilieront psychologues, sociologues et linguistes. La langue n'est plus la propriété exclusive des linguistes et l'interdisciplinarité prend forme notamment dans les théories de l'apprentissage. Le psycholinguiste devient le spécialiste des procédures d'évaluation des programmes; travaillant avec le didacticien sur le lieu institutionnel de l'apprentissage (Bautier-Castaing et Hébrard, 1980), il assume la triple vérification

des théories sous-jacentes, de l'organisation sémantique des matériaux et du comportement linguistique du locuteur. Les changements socio-linguistiques et psycholinguistiques conduiront les auteurs des méthodes ou les institutions à reconnaître la pluralité des objectifs dans l'apprentissage d'une langue seconde. Dans le Rapport préparé par le Conseil de l'Europe, on rappelle que tous "les pays soulignent l'aspect pratique aussi bien que celui de la formation générale intellectuelle comme étant les buts de l'apprentissage d'une langue vivante" (Neumeister, 1973: 33). Le glissement d'un but à dominance culturelle vers un but pratique qui a eu lieu dans l'enseignement des langues vivantes entraîne une redéfinition de la situation d'apprentissage: doit-on privilégier Monsieur Thibaut ou le Bec Bunsen (Porcher, 1976)? Les écrits des années soixante-dix font état du rôle central de la situation dans les méthodes: Claude Germain (1973) en fera même le sujet de sa dissertation doctorale. Une centration de centration qui ne pouvait conduire qu'à une démarche plus fonctionnelle.

Le débat autour du fonctionnel portera sur l'établissement des buts particuliers et des besoins de même que sur la préparation de matériaux linguistiques situationnels appropriés à la réalisation de ces objectifs. "Le contenu des programmes, dans cette optique, sera fonctionnel s'il est construit sur la base des fonctions langagières, l'adéquation à la situation d'apprentissage et aux objectifs des apprenants étant ainsi oblitérée" (Alvarez, 1981: 59). Puisque l'on vise des actes de parole authentiques dans des situations particulières, on sera amené à construire des modèles locutionnels susceptibles de réorienter les langues vers une pédagogie de la communication. Les niveaux-seuils proposeront des inventaires langagiers situationnels d'actes de parole, alors que le Français fondamental n'aura été qu'une liste d'occurrences qu'il suffisait de posséder pour atteindre une compétence linguistique. L'approche situationnelle débouchera de façon logique sur une meilleure conception de l'acte de parole que l'on retrouve dans une situation dialogique.

Le dérapage accéléré des années soixante-dix, dans cette centration sur les méthodes, aura ainsi connu les virages en épingle à cheveu du situationnel linguistique, du fonctionnel, du notionnel, du niveau-seuil, du situationnel dialogique pour rallier l'approche communicative. Cette "démarche oecuménique" (Coste, 1980a: 30) du communicatif comblera beaucoup de monde. On retrouve, dans ce chapeautage, la philosophie de toute cette période (de 1945 à 1980) qui cherchait, dans les composantes des méthodes, la clé de la communication créatrice, libératrice, le savoir-faire conduisant à l'acte de parole spontanée, authentique.

1.2.3. La centration sur l'apprenant

Le modèle communicatif des années quatre-vingt mettra davantage en évidence le rôle de l'apprenant. Ce tournant important que connaît un enseignement des langues centré sur l'étudiant (ACLA, 1980) est loin de constituer une rupture comme on pourrait être tenté de la croire à première vue. Nous reconnaissons le danger réel, dans toute tentative de schématisation des périodes didactiques, d'oublier les éléments de continuité (système évolutif) au profit d'un ponctualisme de rupture (centrations didactiques). Un regard historico-analytique de l'acte enseignement/apprentissage, s'il fait ressortir des éclairages particuliers sur l'un ou l'autre des partenaires à des moments données, ne doit pas créer l'illusion que les autres disparaissent pour autant.

Le passage d'une centration sur les méthodes à une focalisation sur l'apprenant sera amplement reconnu par les didacticiens des années quatre-vingt (Dalgalian et alii, 1981; Lehmann, 1980; Renard, 1981; etc.), mais il y avait eu des précurseurs: dès la fin des années soixanta, Corder (1967) amorçait le virage vers l'apprenant en introduisant trois notions clés dans la linguistique appliquée à l'enseignement des langues:

- compétence transitoire de l'apprenant;
- analyse des erreurs chez l'apprenant;
- la différence entre l'input du professeur et l'intake de l'apprenant.

La méthodologie des langues, forte des recherches en psycholinguistique et en sociolinguistique, adoptera peu à peu une approche cognitive proposant une revalorisation du raisonnement, de l'homme, de l'apprenant dans la société (Coutelle, 1978) contrant ainsi l'automatisme du mouvement structural audio-lingual (Smith, 1970). Cette perspective ethnométhodologique constitue même un pas vers une nouvelle philosophie de l'enseignement des langues; on commence à accorder une plus grande importance "aux besoins et aux objectifs des apprenants, en tenant compte aussi de leur appartenance à des groupes sociaux ou ethnies" (Coutelle, 1978: 64). Ce cognitivisme ethnométhodologique tendra à privilégier la motivation et la dynamique du groupe-classe, donc des apprenants. Les manuels tableront sur les capacités déductives des élèves (Valette, 1976; Fanelli, 1976) en présentant des documents, des dossiers et des extraits de journaux; les enseignants, moins dirigés, moins guidés pas à pas, éprouveront devant cette orientation cognitive une impression de flou (Coutelle, 1978: 82).

Les données d'un rapport rédigé par un groupe d'universitaires pour le Fonds national pour les arts et les lettres (National Endowment for the Humanities, U.S.A., 1984) laissent croire que la philosophie et la pratique didactiques des années soixante-dix n'ont pas donné les résultats espérés. En effet, de 1980 à 1982, on remarquait une diminution de 50% des diplômés de langues modernes aux Etats-Unis; de plus, la Modern Language Association (1984) découvrait que, bien que 80% des élèves des écoles secondaires américaines aient eu la possibilité d'étudier une langue étrangère, moins de la moitié s'étaient prévalu de cet avantage.

Une telle désaffection étonne certes, mais elle donne plus de poids au paradoxe que soulignent Dalgalian, Lieutaud et Weiss lorsqu'ils retracent l'évolution divergente de la pédagogie des langues étrangères et du courant pédagogique général de la fin des années soixante-dix. D'un côté, la multiplication des documents dits authentiques laisse à penser qu'on "a affaire à un enseignement centré sur le contenu au service duquel fonctionnent la méthode et l'enseignant" (1981: 6). D'un autre côté, la littérature didactique, privilégiant la communication, veut redonner la parole à l'apprenant. "Toute la pédagogie moderne vise à une plus grande participation de l'élève à un processus didactique: la transmission du savoir est réinsérée dans un circuit de communication multilatérale" (loc.cit.).

Les travaux de Jakobovits sur l'étude des variables intervenant dans l'apprentissage des langues consacraient, bien avant les années quatre-vingt, l'importance de l'apprenant devant les méthodes puisque "le quotient intellectuel intervient pour 15 à 20% dans l'apprentissage - l'aptitude environ 33% - la persévérance et la motivation 33% - les méthodes d'enseignement moins de 15%" (cité par Coutelle, 1978: 86). L'apprenant serait ainsi directement responsable de plus de 80% des variables! Il faudrait nuancer de telles statistiques à la lumière des travaux de sociolinguistique par exemple; mais si nous rappelons ces données, ce n'est pas tant pour la précision des chiffres avancés que pour l'importance relative de chacune des variables touchant l'apprenant.

Devant la grande difficulté qu'éprouvaient les méthodes à donner véritablement la parole à l'apprenant, il fallait réagir et revoir le rôle des partenaires de l'acte pédagogique. Une fois le mouvement enclenché, on ne devait plus se surprendre que la O.L.E. basculât dans un autre extrême, à savoir la reconnaissance du rôle prépondérant de l'apprenant. Si la décade précédente avait souligné entre autres le caractère social de l'être-apprenant, la décennie quatre-vingt lui reconnaissait la nécessité d'être performant dans ses relations

familiales, professionnelles, grégaires, associatives, commerçantes et civiles. Devenu être-social en situation de communication, il aura besoin d'un savoir-faire linguistique qui l'habilite à utiliser efficacement la langue conçue comme outil de communication, de pensée et d'expression de valeurs.

Un nouveau modèle d'apprentissage se dessine qui allie et intègre une orientation pédagogique non-directive et les données des autres disciplines (linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique et psychologie de l'apprentissage (Dalgalian et alii, 1981)). L'apprenant ne sera plus prisonnier de modèles linguistiques ou situationnels pré-établis, mais il se remodelera lui-même dans sa performance devant et dans une société éminemment pluraliste. Les "deux notions de C. Rogers d'une autorégulation et d'une recherche de congruence entre le moi réel et le moi idéal" (ibid.: 17) mobiliseront les forces actives du refus de la chosification de l'individu; elles expliqueront "le choix d'une pédagogie des langues entièrement conçue en fonction des besoins et des motivations de l'apprenant [qui] appelle une formation nouvelle dans ses finalités, ses contenus et ses méthodes" (ibid: 84). La centration sur l'apprenant commandera une triple démarche (autonomie, motivation, auto-évaluation) qui obligera praticiens de la langue et théoriciens de la didactique à revoir le rôle et les limites de chacun des partenaires de l'acte pédagogique.

- Après le maître et les méthodes (contenu, démarche, situation), on interroge l'apprenant.
- On redéfinit les finalités et objectifs d'apprentissage afin de pouvoir mettre à la disposition de l'apprenant des stratégies de congruence entre l'être réel et l'être fantasmé.
- On tente de briser les cloisons entre l'enseigné et l'appris en revoyant la notion d'authenticité de façon à éviter les pièges dirigistes; cette révision devra emprunter les "parcours pluriels du panorama socio-historique, socio-culturel, sociolinguistique" (Porcher, 1980: 98).
- On précise, en termes d'apprentissage plutôt que d'enseignement, la désormais célèbre compétence de communication dont Abbou (1981) avance cinq composantes (compétences linguistique, sémiologique, logique, socio-culturelle et argumentaire).
- On cherche les moyens de faire la "transition du dialecte à la norme" (Gagné et Lazure, 1983b: 176) afin de permettre l'intégration socio-linguistique de l'apprenant à une situation donnée: la notion de compétence communicative place celui-ci devant le problème réel de son comportement à l'égard de la norme linguistique et de la "transgression" (Gautier-Castaing et Hébrard, 1980: 62) de cette norme.

- On définit les fonctions du nouveau professeur de langue. Cessant d'être un manipulateur de cerveaux (domination du savoir) ou un manipulateur d'appareils au service des méthodes et de leurs auteurs, il cumule plusieurs fonctions (Dalgalian et alii, 1981) et est tour à tour ou à la fois, médiateur, observateur, organisateur, vérificateur, facilitateur, guide et/ou correcteur. Qui dit que, à la limite, il ne devra pas somme toute manipuler l'apprenant qui ne saurait définir ses propres objectifs?.
- On réévalue de façon continue les unités SVP des partenaires de l'acte pédagogique.

Il est assez symptomatique que ces éléments énumérés correspondent aux réflexions des sgavistes dans la délimitation que Rivenc (1981) établissait des quatre thèmes importants du réalignement de la recherche SGAV: évolution des pratiques didactiques; phonétique, prosodie et approche communicative; techniques pédagogiques et approche communicative; apprentissage et évaluation dans l'approche communicative.

1.2.4. Un refus de centration: l'approche systémique.

La triple interrogation de Bernard Py sur les voies de la didactique (1984) pose en filigrane tout le problème de la philosophie d'une pédagogie des langues qui n'a pas encore su donner à chacune de ses composantes la place qui lui revient. Ce très rapide coup d'oeil à l'histoire didactique aura tout de même permis de mieux comprendre le virage radical apparent des années quatre-vingt et de l'inscrire dans une évolution de centrations qui, après avoir privilégié le maître et les méthodes, sacralise un individu solidaire d'un ensemble socio-culturel. Toutefois, on a trop tendance à oublier que l'apprenant n'est pas le seul partenaire de l'acte pédagogique. Charaudeau, en pleine D.L.E. inscrite à l'heure d'une centration sur l'apprenant, se garde bien d'adopter une vision tronquée du système enseignement/apprentissage en rappelant que le seul allié de l'apprenant "se trouve être l'Enseignant" (1981: 244).

L'excellente synthèse que dresse Richterich (1985) des préoccupations concernant les besoins langagiers et les objectifs d'apprentissage offre déjà quelques éléments de réponse aux conclusions de Bernard Py sur les voies de la recherche didactique. En favorisant une pédagogie de la négociation, Richterich suggère une réévaluation de la relation enseignant/apprenant. Cessant d'être le centre de l'acte pédagogique, l'apprenant pourra reprendre le rôle qui lui convient dans le système; on glisse alors d'emblée dans une centration sur le couple des partenaires et on laisse entrevoir la nécessité d'une

meilleure collaboration entre linguistes appliqués, didacticiens, concepteurs de méthodes, enseignants et apprenants. A cet égard, une théorie de la négociation et une théorie de la collaboration procèdent des mêmes préoccupations: elles cherchent à rétablir un équilibre entre les partenaires contribuant du même coup à mieux définir le rôle et la place de l'apprenant face à la langue et à la culture. Une telle vision de combinaison des constituants n'atteindra un niveau systémique que lorsqu'elle aura su réintégrer les "oubliées de la didactique" (Py, 1984: 219).

Le cadre épistémologique mieux perçu dans une vision systémique, les jalons didactiques sommairement posés, nous sommes maintenant en mesure de retracer l'évolution de la phonétique corrective et de mieux comprendre les raisons qui ont fait d'elle une parente pauvre de la D.L.E..

2. PHONÉTIQUE CORRECTIVE ET ÉPISTÉMOLOGIE DIDACTIQUE.

"...le professeur qui a donné à l'élève tous les moyens de réussir doit, à un certain moment, s'effacer et d'un no net mais non chargé d'affectivité, signaler à l'élève qu'il doit se reprendre, s'auto-corriger puisqu'il a réussi à prononcer le son lors de la correction. Ainsi lui apprend-t-on à faire un effort personnel, à prendre confiance en ses possibilités, à construire la langue pour lui-même, en lui-même, à conquérir son autonomie" (Vuletic et Cureau, 1976: 93).

Les regards souvent sceptiques qu'échangent mes étudiantes et étudiants non-francophones de premier cycle à la première classe de langue suivant la rentrée universitaire ne cessent de me convaincre qu'il sera long et pénible le chemin conduisant enseignant et apprenants, partenaires d'une saison académique, des ténèbres d'une culpabilisation linguistique à l'aube annonciatrice d'une valorisation langagière et communicative. A la leçon zéro, il m'arrive de leur lancer sur un ton mi-sérieux: "Classroom is no courtroom." Cette petite phrase de mise en train, pendant longtemps encore j'en ai bien peur, sera perçue comme une flatterie didactique par des étudiants que le système cantonne dans des rôles de fautifs et de coupables. La cour de récréation se transforme trop souvent en cour d'assises et nos classes de langue en école de réforme et de redressement. C'est le constat brutal qui semble s'imposer quand on se penche un tant soit peu sur l'évolution de la phonétique corrective dans l'histoire de la D.L.E.. La notion de correction demeure indissociable de la notion de norme (Dabène, 1982) et l'intervention corrective puise ses racines judiciaires dans une attitude répulsive et xénophobe devant la divergence et la non-convergence. Le crime ne se trouve peut-être pas dans l'acte produit, mais dans l'arbitraire d'une condamnation (faute, erreur, écart) qui favorise l'usage (usage) plutôt que l'emploi (use).

"Le professeur de langue seconde fait face à l'une des questions les plus controversées en linguistique descriptive" (Corbeil, 1982: 59): la norme. Souvent, l'enseignant se préoccupe d'abord de ce qu'il doit enseigner avant de se demander comment il enseignera (Gueunier et Genouvrier, 1982: 15). C'est là tout le drame du professeur de langue qui se tourne vers une linguistique appliquée impuissante à produire des règles décrivant de façon exacte les faits de langue; il demande alors l'aide d'une D.L.E. également impuissante à fixer des normes de transmission et d'acquisition d'une compétence/performance communicative.

La phonétique corrective s'inscrit d'emblée au coeur de ce dilemme. Corriger la prononciation de quelqu'un, c'est refuser le droit à la divergence, c'est privilégier un choix eu détriment de tous les autres, c'est reconnaître l'existence d'une norme à laquelle on voudra que les apprenants se conforment. Corriger la prononciation de quelqu'un, c'est adopter un comportement linguistique interventionniste devant un certain nombre de faits de parole. L'intervention corrective phonétique vise un modèle linguistique choisi comme étant le meilleur parmi toutes les variantes trouvées chez les utilisateurs d'une langue donnée. La place de la phonétique corrective est donc fonction du type de comportement que l'on adopte face à la production linguistique. On peut décider d'être sélectif au point de n'accepter

aucune variation: on privilégie la notion de stabilité génératrice de standardisation et d'uniformisation. On peut également tout accepter en invoquant le droit et la liberté de la personne: cette diversité est alors perçue comme étant génératrice de créativité linguistique. Finalement, on pourrait peut-être, à l'image du fédéralisme culturel canadien, rechercher l'unité dans la diversité en adoptant une position de compromis dans ce jeu intervention/non-intervention. Il en découle trois grands comportements normatifs devant les actes de parole.

- Un acte d'agression (la norme). Un comportement interventionniste privilégie un certain usage (la norme) et propose des modèles linguistiques issus des conceptions atomistes ou des conceptions structurales de la langue; cette intervention constitue un acte d'agression contre les productions non conformes au modèle; la norme devient dès lors une convention unilatérale à laquelle tous doivent se soumettre (chapitre III).
- Un pacte de non-agression (les normes). Un comportement non-interventionniste favorise des pratiques langagières socio-linguistiques différentes ou des usages socio-communicatifs divergents (les normes régionales, socio-professionnelles, etc.); ce refus d'intervention correspond à un pacte de non-agression; c'est une sorte de terrain neutre, de zone franche, de no man's land où chacun a le droit d'être ce qu'il est (chapitre III).
- Un concordat (une norme appropriative). Un comportement interventionniste mitigé, issu d'une négociation, d'une convention synallagmatique laisse entrevoir une sorte de phonétique appropriative dédramatisée (chapitre IV).

Il n'est pas nécessaire de réécrire une histoire de la linguistique (Leroy, 1971; Mounin, 1970 et 1972), de la phonétique (Malmberg, 1971), de la D.L.E. (Mackey, 1965 et 1972; Stern, 1983) et de l'orthophonie (Léon, 1962); mais, un rapide survol des grands moments de la phonétique corrective illustre, croyons-nous, une mouvance didactique inscrite dans les fondements épistémologiques de la D.L.E.. Notre deuxième chapitre rappelle tout au plus certaines données historiques de l'intervention orthophonique susceptibles d'éclairer ces trois attitudes comportementales et d'appuyer notre vision explicative de la place réduite de la phonétique corrective dans le didactique des langues depuis les années soixante-dix.

2.1. UN COMPORTEMENT INTERVENTIONNISTE: l'acte d'agression orthophonique.

S'immiscer dans une production pour en modifier le déroulement ou se prononcer devant une action dont la finalité ne correspond pas à

l'attente constitue le noeud même de l'acte d'intervention: la correction phonétique ne saurait être rien d'autre qu'une intervention dans l'acte de parole produit par un individu. Intervenir, c'est se reconnaître le droit de juger la production d'autrui et de la modifier. Ce comportement interventionniste implique directement que l'on admet la présence d'une polarisation dominant/dominé, correcteur/corrigé, maître/élève. Convaincu de cette étroite filiation liant l'existence d'une phonétique corrective à une attitude interventionniste, nous avons voulu en dégager les motivations dans le développement des principales recherches linguistiques, phonétiques et orthophoniques depuis le milieu du dix-neuvième siècle.

2.1.1. Comparatisme et atomisme.

Le développement du comparatisme au dix-neuvième siècle avait privilégié une linguistique évolutive ou historique grâce, entre autres, aux travaux du Danois Rasmus Rask et de l'Allemand Jakob Grimm; ce comparatisme historique trouvait une application fort pertinente et productive dans un domaine particulier de la description des phénomènes linguistiques, celui de la phonétique évolutive (lois phonétiques et leurs causes). Oublions de retenir tout ce qui précède les travaux de Helmholtz (1862) sur la théorie physique des voyelles et considérons cette date comme le véritable départ scientifique d'une phonétique qui venait de combiner deux facteurs essentiels: "le développement d'une linguistique scientifique" (historique et comparative) et "l'apport, grâce aux sciences naturelles, d'une série d'auxiliaires techniques" (Malmberg, 1971: 18) rendant possible une analyse physique et physiologique des sons de la parole. La redécouverte, au début du dix-neuvième siècle, des descriptions phonétiques du grammairien indien Pāṇini avait relancé l'intérêt des relations entre la description d'un son et sa reproduction fidèle (= préoccupation orthophonique): le sanskrit classique étant une langue sacrée, il apparaissait important de bien reproduire cette langue qui ne souffrait aucune variation, d'où les aphorismes rigides de l'*Astādhyāyī* de Pāṇini. Cette grammaire normative regroupait des règles orthoépiques étonnamment précises servant de norme à la langue sacrée.

Jusqu'à la Première Guerre Mondiale, les travaux de phonétique physiologique comparée permirent de dégager une véritable description physiologique des sons de la langue française et un certain nombre d'éléments-clés de l'orthophonie et de la phonétique corrective sur le plan des techniques de correction. Toutefois, le vide structural avait empêché l'élaboration ou la conception de véritables méthodes. L'Allemand Sievers publiait en 1876 son Grundzüge der Phonetik (Les

fondements de la phonétique), texte constituant la somme des découvertes de l'époque et dont Léon dira que c'était "un des premiers ouvrages pour établir la phonétique en tant que discipline scientifique" (1962: 250); il ajoutera même: "c'est l'ouvrage de Sievers qui semble, en effet, avoir déclenché le mouvement de réforme allemand dont Viëtor prend la tête" (ibid: 17). Dès 1882, celui-ci utilisait les données de la physiologie vocale et de la phonétique comparative pour obtenir une prononciation correcte. On le retrouvait avec l'Anglais Sweet et le Français Passy à l'origine de la fondation de l'Association Phonétique Internationale en 1886, association qui mettait de l'avant une notation phonétique dont on se servira non seulement dans les recherches phonétiques mais également dans l'enseignement des langues étrangères. Si on ajoute aux travaux déjà mentionnés ceux de Ripman (1889) en phonétique physiologique comparée, ceux de Passy (1892 et 1913) sur le phonétisme français et l'orthoépie, ceux de Rousselot (1908) en phonétique instrumentale et ceux de Jones (1912) sur les textes en A.P.I. et la notation des courbes intonatives, on en arrive à une somme de données descriptives permettant de comprendre les conceptions orthophoniques de l'époque. Profondément atomiste, cette phonétique descriptive des éléments présentait

- une approche physiologique des mécanismes de production des sons de la parole (phonétique articulatoire),
- un développement d'une phonétique instrumentale,
- une mise au point d'une notation phonétique (A.P.I.),
- une description des éléments phoniques isolés d'une langue,
- une description assez complète du phonétisme du français,
- et un dégagement de règles d'orthoépie.

Les prémisses descriptivistes et orthoépiques de ce syllogisme orthophonique témoignent de la confusion pré-saussurienne entre fait de langue et fait de parole; on était convaincu en quelque sorte que le savoir générerait le savoir-faire. Phonéticiens et linguistes étaient certes conscients des différences entre

langue	et	parole
compétence	et	performance
connaissance	et	utilisation
théorie	et	pratique
règles d'usage	et	emploi
code	et	situation
son isolé	et	son en contexte
écrit	et	oral
contenu	et	expression
description	et	production;

mais dans les faits, on constate que l'orthophonie croyait en une relation étroite description/production: si on décrivait les sons corrects, on facilitait leur production.

Il est difficile de dégager, des pratiques orthophoniques d'alors, une véritable méthodologie corrective, mais il n'en demeure pas moins que la développement des auxiliaires techniques de la phonétique expérimentale servit dès le début le travail des professeurs de diction et de prononciation. Léon (1962) rappelle à juste titre les textes de l'Abbé Rousselot (1908 et 1911) de même que les travaux de Marguerite de Saint-Genès (1911). Les débuts timides du phonographe, du gramophone et du pathégraphe laissaient entrevoir beaucoup de possibilités: Jespersen lui-même ne soullignait-il pas que dans les mains d'un professeur compétent, un appareil comme le phonographe serait une aide précieuse parce qu'il était patient et pouvait "répéter indéfiniment les mêmes phrases sans changer un seul son ou une seule intonation" (1904: 177)? Le jugement de Jespersen confirmait la préséance orthoépique dans les conceptions orthophoniques du début du siècle. En effet, une phonétique comparatiste, physiologique et expérimentale décrivant les conditions idéales auxquelles devait satisfaire un son donné contribuait ainsi à présenter, dans une perspective orthoépique, un son-modèle idéal. L'imitation et la répétition de tels modèles d'une langue donnée commandaient la soumission devant ce qui devenait la norme, notion complexe chevauchant simultanément une description orthoépique et une production orthophonique confondant ainsi règles d'usage et règles d'emploi. Dans l'enseignement des langues, des pièces de diction judicieusement sélectionnées servaient de modèles enregistrés. On demandait à l'étudiant de reproduire le plus fidèlement possible les exemples proposés: aliénation de l'individu, de tous les individus, dans une norme unique où particularismes et régionalismes étaient fort mal venus; acte d'agression contre toute production jugée non conforme au modèle et condamnée à disparaître dans une intervention appropriée.

2.1.2. Atomisme et structuralisme.

La Première Guerre Mondiale semble freiner quelque peu la recherche phonétique ou orthophonique et les publications furent éparées pendant le conflit. Les premières années du vingtième siècle connurent les débuts du structuralisme linguistique avec les leçons et conférences du professeur genevois F. de Saussure, mais cette percée structuraliste dans un monde jusque là marqué par les conceptions atomistes du siècle précédent touchait un public trop limité de spécialistes. Il faudra, après la mort (1913) du célèbre linguiste et la publication posthume de son Cours de linguistique générale (1916) par quelques-

uns de ses disciples, attendre la fin du deuxième conflit mondial pour trouver une véritable influence de ses conceptions structurales en orthophonie (voir plus loin, 2.1.5.1.). Cependant l'Entre-deux-Guerres devait être une période de gestation scientifique fort productive: Sapir publiait sa théorie des patterns phoniques dans la langue (1925) et ses vues sur la réalité psychologique des phonèmes (1933); Bloomfield développait, la même année, ses positions comportementalistes behavioristes; Polivanov (1931) expliquait le concept de la surdité phonologique et laissait entrevoir la notion de crible phonologique que développera son compatriote Troubetzkoy; ce dernier, après avoir abordé quelques problèmes de la méthode découlant de la conception de la langue comme système, publiait ses Principes de phonologie (1939) qui marquèrent en grande partie les positions orthophoniques des verbo-tonalistes des années cinquante et soixante .

Avant 1939, ces différentes conceptions fondamentalement structuralistes influencèrent très peu les applications pédagogiques et orthophoniques. Elles constituèrent cependant une base théorique solide pour les idées mécanistes, formalistes, fonctionnalistes et structuro-globalistes d'enseignement des langues de l'Après-Guerre et, par voie de conséquence immédiate, pour les applications orthophoniques structuralistes.

Dans les expériences que rappelle Léon (1962), on constate en effet que le structuralisme fut totalement absent de la pratique orthophonique et ce, pendant tout l'Entre-deux-Guerres. Le développement de la technologie fit connaître une ère d'intervention mécaniste qui ne représentait rien d'autre qu'une prolongation de l'approche répétitive et physiologique du début du siècle; principalement atomiste dans sa conception, cette orthophonie, non encore véritablement scientifique, tentait de corriger des problèmes concrets individuels en privilégiant des modèles d'écoute. Le terme machine parlante exprimait on ne peut mieux la conception corrective en vigueur: c'était la machine qui parlait, qui dictait le modèle à imiter; l'élève n'avait qu'à reproduire ce que d'autres avaient pensé pour lui. L'automatisme, le mécanisme répétitif ignorait la créativité expressive et rien ne garantissait une acquisition véritable dans un contexte d'expression spontanée.

En terra américaine, le professeur Clarke (1918) de l'Université Yale présentait son expérience sur l'enseignement des langues avec les machines et soulignait l'avantage de ce type d'enseignement dans l'apprentissage des sons. Quelques années plus tard, son collègue Waltz (1924) installait un laboratoire d'écoute à l'Université de l'Utah. De 1926 à 1940, on fit des bonds prodigieux dans le perfectionnement des machines parlantes et les laboratoires audio-passifs

se multiplièrent. En France, le développement fut un peu plus mitigé et ce n'est qu'en 1927 que l'on installa la première salle d'écoute à l'Institut de phonétique (Paris) sous l'impulsion du professeur Pernot. Le progrès se faisait sentir puisque, au milieu des années trente, J. Varney publiait des textes expliquant comment enseigner l'intonation (1934) et l'articulation (1935) à l'aide du disque.

L'imitation et la répétition de modèles choisis par des professeurs prolongeaient cette aliénation de l'individu dans un enseignement prescriptiviste où la machine parlante, devenue base de référence, investie de l'autorité orthoépique, maintenait, dans un acte d'agression, un rapport de dépendance: l'élève devait s'oublier complètement, se laisser façonner à l'image d'un modèle unique. Philosophie du Ious pour un ou de l'identification linguistique des individus à une matrice commune.

2.1.3. Le structuralisme américain.

Nous n'aimons pas, tout comme Wahl (1968), les étiquettes multiples accolées au structuralisme en linguistique, mais ces désignations offrent un avantage didactique certain quand il s'agit, comme c'est notre cas présentement, de faire saisir une mouvance. Les positions linguistiques américaines, loin d'être toutes structurales, manifestent, beaucoup plus qu'en Europe, ce déchirement entre une recherche théorisante et le besoin de répondre à une praxis langagière. Jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, les linguistes américains, attirés par des analyses anthropologiques comparatistes et structurales, consacraient leurs réflexions théoriques à l'examen des langues primitives et des langues autochtones amérindiennes pendant que les professeurs de langues continuaient d'aborder l'enseignement de façon traditionnelle (Hirsch, 1954).

2.1.3.1. L'orientation orthophonique de l'A.S.T.P..

Un certain nombre de facteurs dont quelques-uns furent prépondérants permettent de comprendre le virage amorcé en 1939 dans le développement de l'orthophonie.

- Les programmes de l'A.S.T.P. (chapitre I) recommandaient une maîtrise de la langue parlée impliquant une "prononciation acceptable qui soit approximativement celle d'un natif" (Léon, 1962: 49); cette prise de position relançait le discours pédagogique sur la voie de la langue cible: quelle était la prononciation d'un natif?

- Le détaillisme descriptif d'une phonétique atomiste physiologique fournissait des bases solides à partir desquelles on établirait les normes d'imitation, d'où une orthoépée dominante.
- Un développement technologique prodigieux favorisait l'expérimentation sur le terrain même de la parole concrète, de la production; cette technologie, de par sa nature immédiate, privilégiait la relation modèle enregistré/identification au modèle par la répétition mécaniste.
- L'examen du rôle des sons distinctifs par rapport aux variantes phonétiques permettait la reconnaissance des patterns phoniques dans la langue (Sapir, 1925).
- On reconnaissait l'importance de ces différences phonémiques (Sapir, 1933) dans l'établissement et le maintien d'une bonne communication (Bloomfield, 1933).

Au lieu de considérer les éléments phoniques dans leur caractère d'individualité (atomisme), on concevait la langue comme un système de lignes phoniques au sein duquel on devait, dans l'enseignement, faire percevoir les différences significatives permettant une compréhension orale et une expression orale acceptables sur le plan phonémique. Le manque de temps, l'absence de véritable méthode orthophonique et aussi la priorité axée sur la communication faisaient qu'on se souciait très peu, dans les méthodes de l'A.S.T.P., d'obtenir une perfection phonétique. Léon (1962) affirme à juste titre que le nombre et la diversité des enseignants universitaires impliqués dans les programmes de l'Armée rendent difficile une appréciation exacte des méthodes orthophoniques utilisées; on peut toutefois déclarer, sans risque d'ineptie, que l'utilisation intensive de la technologie disponible (phonographes, magnétophones et même oscilloscopes) contribua au succès de ces programmes et engendra, au civil, un véritable engouement envers les machines (voir 1.2.2.3.a).

Même si la philosophie didactique s'affinait peu à peu dans le structuralisme mécaniste et formaliste du pattern phonique, la méthodologie orthophonique, s'appuyant davantage sur la fidélité reproductive et de plus en plus performante des machines, prolongeait la prédominance des modèles pré-enregistrés auxquels il fallait tenter de s'identifier. Obéissance au maître par machine interposée!

1.3.2. Le structuralisme comparativo-distributionnaliste.

Les véritables premiers pas vers l'établissement d'une phonétique orthophonique scientifique furent accomplis par deux linguistes, Charles Fries et Pierre Delattre (Léon, 1962). Nous reprenons les

grandes lignes de ces deux moments marquants de l'histoire de l'orthophonie (américaine) en soulignant le caractère interventionniste des méthodes et la primauté accordée à ce respect d'un modèle unique et d'une norme prescriptive.

a) L'orthophonie selon Charles Fries.

Professeur à l'Université du Michigan, Charles Fries fondait, en 1941, une école, l'Institut d'Anglais, qui prétendait enseigner l'anglais aux étrangers selon les principes du structuralisme. Fortement influencé par les analyses phonétiques (Phonetics) et phonémiques (Phonemics) de Kenneth Pike, Fries fut le premier à utiliser, dans une pratique phonétique corrective, le concept de pattern élaboré par Sapir. Dès le début, il publia des méthodes d'enseignement de l'anglais américain basées sur une description scientifique de deux systèmes linguistiques en présence; appliqué à la composante phonétique de la langue, ce comparatisme structural expliquait les interférences entre la langue de départ et la langue visée. Reprenant le concept des sons distinctifs, il alla plus loin en découvrant qu'une séquence de sons inexistants dans une langue donnée était difficile à reproduire par le natif. Fries reconnaissait ainsi l'importance du caractère distributionnel des sons distinctifs dans l'apprentissage du système phonique. La correction orthophonique qu'il proposait répondait à une vision structurale: les interférences n'étant pas dues au hasard, on pouvait les contrer par une correction phonétique appropriée. Il "a donc dressé pour le General American, la liste des 38 sons distinctifs (ayant une fonction linguistique) qu'il comporte (11 voyelles, 3 diphtongues, 24 consonnes)" (Léon, 1962: 65). Cet anglais d'Amérique, parlé par plus de 90 millions de citoyens, constituait, en 1944, le dialecte le plus répandu de tous les dialectes américains. Le General American devenait donc la langue à apprendre et les étrangers qui s'inscrivaient à l'Institut d'Anglais trouvaient leur langue confrontée (acte d'agression) à la norme définie. En fait, on proposait des modèles orthoépiques déjà en partie fondés sur une conception plus sociale de la langue. La confrontation langue-de-l'étudiant/langue-à-apprendre permettait de dégager les interférences possibles et il ne restait qu'à suggérer le redressement approprié: la véritable orthophonie commençait là. Nous pourrions résumer comme suit les deux volets de la démarche orthophonique proposée par Fries dans l'enseignement de la prononciation du General American:

Les éléments segmentaux (voyelles et consonnes).

- Audition du matériel phonique présenté par paires minimales (sons isolés, mots ou phrases).

- Discrimination et reconnaissance des éléments présentés (s'il y a problème d'interférence, on intervient).
- Intervention: on explique les différences.
- Variation sur pattern pour la maîtrise.

Les éléments prosodiques (accents, pauses, intonation).

- Audition d'un pattern intonatif par exemple.
- Explication du schéma intonatif.
- Exploitation du pattern dans une série.
- Intervention corrective si un problème se présente.
- Réexplication, comparaison avec la faute ; procédé correctif: pattern d'échelon (progressif).

On ajoutait à l'une ou l'autre démarche quelques procédés occasionnels (utilisation de l'A.P.I.; exercices sur le vif où on demandait aux étudiants d'indiquer les accents, les pauses, etc.; tests auraux).

L'intervention ne se produisait, dans la méthodologie corrective de Fries, que dans la mesure où il n'y avait pas corrélation entre la production de l'étudiant et le modèle à reproduire. La faute devait être traquée car on cherchait à obtenir une imitation aussi fidèle que possible. Le travail de l'équipe de l'Université du Michigan portait d'abord et avant tout sur la correction phonémique, mais Fries "ne néglig[eait] pas pour autant la correction phonétique" (Léon, 1962: 72).

Robert Lado poursuivait le travail de Fries par son approche audiolinguale des patterns; comme son prédécesseur, il accorda la priorité à l'imitation: l'imposition de modèles linguistiques inscrits dans le cadre rigide d'une méthodologie dominée par le pattern ne faisait que reporter une centration de dépendance. Obéissance au maître par méthode interposée!

Le réalignement pédagogique de 1939 reconnaissait l'importance accrue de l'approche méthodologique et du contenu à enseigner. Certains travaux de Lado toutefois portaient, de façon particulière, sur les sources d'erreurs des étudiants (1948) et sur le problème des tests (1950, 1951 et 1961); ces analyses ouvraient la voie à une didactique complexe qui ne pouvait se contenter de regarder le maître ou la méthode, mais qui se devait de voir les autres partenaires de la relation pédagogique.

1) L'orthophonie selon Pierre Delattre.

Pierre Delattre demeure, à nos yeux, celui qui a marqué le plus la phonétique corrective de l'Après-Guerre en terre américaine. Il a su

utiliser, plus qu'a Fries, les données technologiques et linguistiques pour dépasser l'atomisme et atteindre à une véritable vision structurale de l'orthophonie à la fois sur le plan des acquisitions phonémiques (domaine où Fries excellait également) et sur le plan de la correction phonétique proprement dite. L'orthophonie de Delattre touchait aux trois niveaux du système sonore du langage.

- Le niveau phonémique: le système des sons pouvait se réduire à un nombre limité de phonèmes dont on faisait ressortir les caractéristiques par le jeu des oppositions et de la comparaison; parler une langue, c'était pouvoir en reconnaître et en reproduire les réalités fondamentales et significatives.
- Le niveau phonétique: la production des sons relevait d'habitudes articulatoires. L'apprentissage d'une autre langue n'impliquait pas nécessairement la saisie de nouveaux phonèmes ou de nouveaux sons mais bien de nouvelles habitudes articulatoires. Il fallait alors produire des sons connus qui apparaissaient dans de nouvelles conditions, dans une nouvelle distribution; le nuancement phonétique progressif permettait une meilleure reproduction orale.
- Le niveau prosodique: Delattre a travaillé surtout avec le couple des langues anglaise et française; il a ainsi été particulièrement sensible à la notion de patterns prosodiques différents entre les deux langues. Il a saisi la relation étroite entre le sens et le son, entre les patterns syntaxique et mélodique.

Les interventions correctives, replacées dans le contexte de cette vision des trois niveaux, pouvaient ainsi devenir plus opératoires et fonctionnelles puisqu'elles présupposaient une évaluation de la pertinence de la faute et du degré de correction souhaitable dans le système donné. On retrace, en parcourant quelques-uns de ses nombreux travaux et articles rédigés entre 1938 et 1964, les grands moments d'une conception orthophonique bien structurée.

- De 1938 à 1944: formation de la pensée.
Delattre publia de nombreux articles (environ une vingtaine) portant sur des problèmes de phonétique expérimentale et appliquée.
- En 1944: une base orthophonique, la méthode phonétique.
Il regroupa ses principes orthophoniques autour de l'expérience de l'Université de l'Oklahoma dans ce qu'il est convenu d'appeler la première méthode phonétique intégrale. On y retrouvait principalement le concept d'oralo-auralisme, la volonté

d'une intégration des développements technologiques et linguistiques, la priorité accordée à l'oral et à la relation sens/son et l'importance des habitudes articulatoires et de leur reconditionnement.

- En 1946: Principes de phonétique française...

Dans son étude comparative du phonétisme du français et de l'anglo-américain, Delattre ne retenait que les différences pertinentes et non les nuances; les descriptions phonétiques qu'il obtint permirent d'établir le système linguistique qui servit de modèle et ... de norme.

- En 1948: Les difficultés phonétiques du français.

Mise en place d'une orthophonie dans des exercices où les sons étaient présentés dans les patterns phoniques les plus fréquents de la structure du français.

L'expérience d'Oklahoma avait permis à Delattre de proposer, le premier, une méthode d'enseignement de la langue par la phonétique et d'accorder une place privilégiée à la correction des sons du français. La présentation aurale de tout le matériel du cours exigeait de l'étudiant une attention soutenue puisqu'il ne pouvait compter sur un support écrit. Cette méthodologie orthophonique déstabilisait la tradition de l'écrit (forme écrite de la norme) au profit d'une plus grande dépendance envers le modèle oral proposé (forme orale de la norme).

Convaincu de cette étroite relation entre l'audition et l'articulation, Delattre écrivait qu'une langue consistait avant tout "en un système de sons émis par la bouche et perçus par l'oreille" (1944: 110). Il privilégiait ainsi, dans un premier temps, un travail orthophonique sur l'aspect aural en affinant l'oreille à une perception discriminatoire; fort de cette réceptivité nouvelle, de cet entraînement auditif, il comptait déboucher tout naturellement sur une reproduction orale assez fidèle. Les résultats étaient positifs mais l'orthophonie n'avait pas encore fait état de la perception structurale globale de l'audition et de la production linéaire de l'articulation. Cette interdépendance audition/articulation, empruntée à Gougenheim (1935), devait être le point de départ de la méthode verbo-tonale de correction phonétique (voir 2.1.5.2).

c) Comparaison des deux comparatistes.

Structuralistes sans être encore globalistes, la méthode de Fries et d'ailleurs celle de Delattre firent basculer le comparatisme descriptif atomiste dans un comparatisme structural fonctionnel. Là où Fries proposait une orthophonie intégrée à une méthode de langue, Delattre lui préférait une méthode de langue dont le départ était phonétique. "Les

deux méthodes, celle de Fries et celle de Delattre, par des chemins différents mais voisins, mènent au même but: l'acquisition d'un système linguistique. Une étape décisive semble franchie: on ne fait plus deux entités séparées de la langue et de la phonétique "(Léon, 1962: 79). Dans les deux cas, on intégrait les données linguistiques (la langue est un système structuré), phonétiques (les sons décrits s'organisent en système), phonologiques (les notions de distribution et de traits distinctifs), orthoépiques (la description de modèles à imiter), didactiques (enseigner l'oral par l'aural), orthophoniques (l'intervention est nécessaire) et technologiques (les machines parlantes facilitent l'automatisation).

Fries, dans son application comparatiste (espagnol/anglais), procédait par adjonction phonologique puisque l'Espagnol apprenant l'anglais passe d'un système L1 comportant 5 voyelles à un système vocalique L2 plus riche: la perception des oppositions phonémiques prenait alors une importance primordiale. Delattre pour sa part constatait que, si les phonèmes (à quelques exceptions près) étaient les mêmes entre l'anglais et le français, la distribution phonologique et les habitudes articulatoires différaient grandement: dans un tel contexte, le nuancement phonétique s'avérait nécessaire et l'intervention orthophonique comportait un travail phonémique de même qu'un travail phonétique.

Fries et Delattre décrivaient les systèmes linguistiques à enseigner, proposaient des modèles orthoépiques, avançaient une méthodologie interventionniste et tentaient de faire assimiler cette norme; l'étudiant n'avait d'autre liberté que celle de se répéter, d'imiter ce français parisien cultivé que Delattre lui-même appelait "le français le moins affecté des gens les plus cultivés" (1948: 2).

2.1.4. L'orthophonie technologique des années cinquante.

La méthodologie orthophonique, née de l'A.S.T.P. et répandue dans les universités nord-américaines à partir des années quarante, ne pouvait que favoriser l'utilisation de plus en plus grande des auxiliaires techniques dans l'enseignement des langues. Les contributions remarquables de Fries et Delattre, parmi beaucoup d'autres, dans le domaine de l'orthophonie, établissaient une relation privilégiée entre la correction phonétique et l'apport certain des laboratoires de langues dans le reconditionnement orthophonique. Le pattern drill trouvait, dans la technologie des machines parlantes, un terrain répondant à ses exigences répétitives. Puisqu'on accordait une part privilégiée à l'audition dans la discrimination des traits pertinents, un appareillage de plus en plus sophistiqué pouvait, dans un psittacisme

infatigable, reproduire à volonté les mêmes oppositions phonologiques; les méthodes orthophoniques, fortes de leur base orthoépique et des modèles qu'elles proposaient, pouvaient prétendre atteindre cet automatisme répétitif que présupposait l'acquisition d'un nouveau phonème ou l'appréhension de nouvelles habitudes articulatoires.

En Amérique, on faisait confiance "à la phonologie structurale et au conditionnement behavioriste" dans des méthodes qui intégraient une technologie favorisant un conditionnement répétitif de l'oral grâce à des "périodes intensives d'exercices (drill sessions) dirigées par des professeurs ou des locuteurs autochtones (native informants)" (Chatainier et Taggart, 1971: 20). L'Europe universitaire hésitait à emboîter le pas à une méthodologie de l'oral et préférait encore, de loin, la tradition de la norme écrite et littéraire. En France, "la sacro-sainte agrégation continuait de former des littéraires inadaptés dans une large mesure aux besoins réels de l'enseignement des langues dites vivantes" (Cling, 1971: 202). Il faudra attendre le début des années soixante avant que le laboratoire de langues ne fasse partie de l'équipement indispensable d'un professeur à l'Université. Au royaume de l'esprit pur et des maîtres à penser, on manifestait une méfiance, voire une hostilité, envers ces machines à enseigner; on préférait encore la voie du Maître (norme magistrale littéraire) à l'audition de la voix de son maître (modèle oral enregistré). Le professeur produisait lui-même les sons qu'il voulait faire percevoir plutôt que de confier aux machines cette tâche répétitive. L'Hexagone n'était pas la seule européenne à hésiter puisque la Belgique n'installa son premier laboratoire de langues à la Faculté Polytechnique de Mons qu'en ... 1961 (Renard, 1971).

Le brassage des découvertes linguistiques, phonologiques, technologiques et didactiques expliquait, en terre américaine, l'apparition d'une mouvance allant du modèle linguistique magistral à l'exemple enregistré et intégré à une méthode. On constatait un transfert de concentrations certes, mais la conservation d'une attitude interventionniste agressive devant les impératifs d'une langue unique. La décennie cinquante témoigna de ce développement prodigieux des laboratoires de langues et de la dominance des méthodes. Dans une telle explosion technologique, la phonologie structurale du pattern et le conditionnement behavioriste martelèrent, dans les casques d'écoute des élèves nord-américains anglophones, les modèles linguistiques du français le moins affecté des gens les plus cultivés de la capitale française. On ne se surprendre plus dès lors que les anglophones nord-américains des années soixante déclarent à leur professeur de français: "I want to learn nothing but Perisian French."

Le maître demeurait important, mais il comptait davantage sur les manuels et enregistrements qui lui offraient un conversational French standardisé. Ces documents sonores normalisés, loin de déplaire au nombre impressionnant de professeurs pour lesquels la langue d'enseignement était une langue seconde qu'ils maniaient eux-mêmes avec d'évidentes difficultés, constituaient des bouées de sauvetage pour commandants en détresse. Par contre, le maître autochtone (Français, Belge, Suisse ou Québécois) avait tendance à afficher sa langue en classe avec une fierté et une supériorité bien légitimes; convaincus de parler de façon plus que convenable, ces derniers tendaient à ne pas s'embarrasser de modèles enregistrés. L'individualisme et l'autorité magistrale imposaient des normes orales arbitraires et des normes écrites extrêmement rigides, traditionnelles et d'inspiration littéraire. Le structuralisme européen, intégrant une telle préoccupation phonético-phonologique, viendra proposer des modèles linguistiques uniformisés dans des méthodes dont la conception demeurait fort différente des méthodes audio-linguales américaines.

2.1.5. L'orthophonie structurelle européenne.

L'Europe connaissait différentes approches interventionnistes correctives de l'expression orale. Renard (1971) rappelle les plus importantes et en souligne les faiblesses et les limites. Sans condamner la méthode articulatoire vieille comme le monde et remise en vigueur au dix-neuvième siècle, la méthode basée sur une transcription phonétique (celle de Passy par exemple), la méthode technologique d'un Rousselot ou de sa nièce et la méthode des oppositions phonologiques des Fries et Delattre, il inscrivait ses commentaires dans la perspective corrective issue d'une conception structuraliste de l'enseignement de la langue en présentant la méthode verbo-tonale de correction phonétique (Roy, 1973 et 1975), méthode fort bien intégrée à la méthodologie audio-visuelle et structuro-globale.

Comprendre la conception verbo-tonale, c'est découvrir le réseau orthophonique SGAV en remontant ses filières suisse (une réflexion théorique), slave (une préoccupation pathologique) et européenne (une préoccupation didactique).

2.1.5.1. La filière suisse: linguistique et stylistique.

a) Ferdinand de Saussure.

Dès le début du siècle, le père du structuralisme linguistique professait à l'Université de Genève ses conceptions originales sur la structuration du langage. Saussure avançait que la langue était un

ensemble organisé d'éléments structurés et que chaque élément ne trouvait sa valeur réelle que par son insertion dans le système dont il était solidaire et par le rôle qu'il y jouait. On s'inspirera plus tard de ce principe pour affirmer qu' "il n'y a pas lieu de se référer à un système extérieur" (Renard, 1976: 13). Ainsi cette distinction fondamentale, dans l'acte de langage, entre une polarité systémique différentielle (la langue) et une polarité momentanée et individuelle (la parole), dépendante de la première, représentait pour l'époque un grand progrès dans la compréhension et l'analyse du comportement langagier. Nous rappelons pour mémoire un passage-clé concernant le signifiant phonologique: "le phonème est la somme des impressions acoustiques et des mouvements articulatoires, de l'unité entendue et de l'unité parlée, l'une conditionnant l'autre; ainsi, c'est déjà une unité complexe, qui a un pied dans chaque chaîne" (Saussure, 1969: 11). Le linguiste genevois venait de souligner l'interdépendance audition/articulation laissant ainsi entrevoir, sur le plan orthophonique, une intervention, une action permettant un passage bilatéral son/phonème ou phonème/son.

Charles Bally.

Charles Bally poursuivit l'oeuvre de Saussure en linguistique générale. Cependant, il s'intéressa de façon plus spécifique à la mécanique de l'expression linguistique. Il fut le premier à accorder une importance réelle aux valeurs de la langue parlée (intonation et accentuation entre autres) pour l'étude stylistique du langage; il fit ressortir le rôle de ces valeurs dans le transport du contenu affectif et émotif des faits de parole. Bally (était-ce de la prémonition?) soulignait d'ailleurs le danger de croire qu'un langage une fois transmis (input) était automatiquement ecquis (intake). Guberina s'inspirera largement des conceptions structurales et linguistiques du grand stylisticien.

1.5.2. La filière slave: phonologie et pathologie.

Autour du cercle de Prague.

Le Cercle de Prague reprit les concepts saussuriens dans ses Thèses de 1929: "le contenu sensoriel de tels éléments phonologiques [était] plus essentiel que leurs relations réciproques au sein du système" (1969: 27) qui fonctionnait sur la base d'oppositions entre les divers éléments. Troubetzkoy, dans son étude de l'acquisition du système phonologique d'une langue, précisa le systémisme de ces marques phonologiques différentes et analysa les conséquences de cette structuration sur l'utilisation d'une langue étrangère:

"Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonétiques pertinentes pour individualiser les phonèmes (...). Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère connue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de sa propre langue" (1949: 63).

Cette référence à la perception phonologique des sons d'une langue étrangère n'était pas nouvelle puisqu'un collègue de Troubetzkoy, le linguiste polyglotte Polivanov, dès 1931, avait déclaré qu'"en entendant un mot inconnu étranger" nous tâchions "d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, de le décomposer en phonèmes propres à notre langue maternelle, et même en conformité avec nos lois de groupement des phonèmes" (1969: 111). En clair, il reconnaissait que les gens étaient plus ou moins sourds aux sons d'une langue étrangère. Ce concept de surdité phonologique (Rodel, 1969) sera repris par l'équipe de Zagreb et servira de base à la rééducation en langue étrangère.

b) Zagreb.

Guberina est à Zagreb ce que Troubetzkoy est à Prague. Comment présenter autrement celui que Renard désignait comme étant "le véritable philosophe de la méthode St-Cloud-Zagreb" (1965: 49)? Dans le long cheminement qui a conduit le phonéticien yougoslave   élaborer sa méthode verbo-tonale de correction phonétique et à l'intégrer à la pédagogie audio-visuelle et structuro-globale de St-Cloud, nous découvrons une formidable synthèse des connaissances de l'époque en linguistique structurale (Saussure, Gougenheim), en phonétique expérimentale et orthophonique (Rousselot, Fries et Delattre), en phonologie (Troubetzkoy et Polivanov), en stylistique (Bally) et en didactique (La méthode directe des Guin, Berlitz, etc.).

Linguiste, phonéticien et stylisticien, Guberina s'intéressa, dès le début de sa carrière, à l'étude de l'expression humaine en général, mais aussi et surtout à celle de l'expression verbale en particulier. D'une part, son travail avec les sourds (Renard, 1965) l'amena à chercher les moyens de communiquer avec des gens qui ne pouvaient compter sur la voie de l'audition; d'autre part, il étudia les difficultés linguistiques de communication chez des gens jouissant d'une audition normale. Son article de 1938 sur la langue parlée et la langue écrite marquait de façon très nette l'orientation orale qu'il donnait à ses recherches; son travail auprès des déficients de l'audition lui permit

d'aboutir à une meilleure méthode de correction de l'oral qui intégrait les éléments du mouvement corporel et du son (Guberina, 1959b).

1. La voie stylistique.

Convaincu de la relation étroite entre l'expression linguistique et les valeurs de la langue parlée, Guberina entreprit de définir ces dernières dans un article faisant état des expériences effectuées avant 1944: "les valeurs de la langue parlée (valeurs acoustiques: intonation, intensité, pause, tempo de la phrase; valeurs visuelles: gestes, mimique, contexte réel) forment le matériel essentiel et le cadre de toute expression humaine" (1959a: 34). Les linguistes de l'époque considéraient les données prosodiques comme des éléments complémentaires d'expression; même Bally (1944) ne "les a embrassés en tant qu'éléments essentiels de l'expression linguistique" (Guberina, 1959b: 4) que dans la seconde édition de son ouvrage de linguistique française.

Guberina, dans ses recherches expérimentales sur l'expression, tenta d'établir la fonction logique, stylistique et expressive des valeurs de la langue parlée. En travaillant à la fois sur le plan phonétique et sur le plan stylistique, il en arriva à utiliser les mêmes paramètres acoustiques opérant ainsi une synthèse originale entre deux branches jusque là fort séparées de l'étude de la langue. Le but poursuivi était de dégager les éléments de l'oralité susceptibles de permettre une meilleure réalisation perceptive donnant par la même occasion au message un caractère intelligible.

2. La voie pathologique.

C'est d'ailleurs cette notion d'intelligibilité qui devint la principale préoccupation de Guberina dans son étude du problème de la perception des mal-entendants. Partant de l'hypothèse qu'une surdité de transmission altérerait l'audition des fréquences graves et qu'une surdité de perception modifierait celle des aigus, il décida d'utiliser un jeu de filtres électroniques afin de "vérifier dans quelles bandes de fréquences un son ou une parole [trouvaient] leur meilleure réalisation perceptive" (1958: 30). Il explora l'oreille, d'octave en octave (bande de fréquences) et réussit à déterminer un seuil de détection, un seuil de distinction et un seuil d'intelligibilité (Barthélemy, 1957). Ses expériences et travaux auprès des mal-entendants concernant la perception monosensorielle ou polysensorielle du monde extérieur le conduisirent à la ferme conviction que "l'acte phonatoire [n'était] rien d'autre que l'acte moteur provenant de la totalité de notre corps" (Guberina, 1954b: 2) et que l'intelligibilité des sons

passait par l'intermédiaire des vibrations corporelles. Loin d'en rester à des constatations pathologiques, il chercha une application orthophonique qui devait donner naissance à la pédagogie corrective verbo-tonale.

3. La méthode verbo-tonale de correction phonétique.

A. Le système verbo-tonal.

Nous analysions, en 1975, les fondements théoriques de la méthode verbo-tonale de Guberina:

- les éléments du discours font partie d'un système linguistique;
- ces éléments sont perçus de façon globale;
- tout élément étranger à un système linguistique donné est filtré par les habitudes phonologiques inhérentes à ce système (la notion de crible phonologique);
- les erreurs ou incompréhensions qui en résultent forment un système des fautes sur lesquelles il faudra intervenir;
- la notion d'optimale oriente certaines interventions correctives propres à la méthode verbo-tonale.

C'était l'ensemble de ces données fondamentales que nous nommions alors système verbo-tonal. Dans leur structuration, ces principes permettaient de concevoir une application corrective qui respecterait, en fin de course, le caractère global de la perception. L'année suivante, Vulatic et Cureau (1976) corroboraient en quelque sorte notre analyse systémique en dégagant cinq principes émis par Guberina:

- 1) chaque son et chaque mot ont leur octave d'intelligibilité optimale;
- 2) si les sons et les mots sont transmis par les octaves qui ne sont pas optimales, ils deviennent, pour l'oreille qui les entend, des sons différents des sons émis;
- 3) les fautes sont causées par l'existence de différents types de champ d'audition;
- 4) la forme de l'émission est beaucoup plus importante que la largeur de la bande d'émission;
- 5) l'audition n'est pas un phénomène continu, mais discontinu.

Le formidable travail de synthèse du linguiste Guberina sublimait les données du phonéticien expérimentaliste qu'il était; du même coup, l'élaboration d'une philosophie de l'intervention était rendue possible par cette intégration originale des idées structurales des Sausure, Bally, Troubetzkoy, Polivanov, Delattre, etc..

La stratégie verbo-tonale.

Les découvertes des trois seuils (détection, distinction et perception) et du rôle structurant du cerveau dans la reconstitution du message à partir du système auditif résiduel des mal-entendants permirent à Guberina de revoir un certain nombre de données: il réétudia l'ensemble des paramètres concernant les sons du langage (intensité, tension, pause, temps, fréquences, corps en tant qu'organe de transmission, discontinuité) et les utilisa dans le cadre du système verbo-tonal et d'une stratégie de rééducation de la perception et de l'audition. Polivanov et Troubetzkoy avaient montré que celui qui apprend une langue étrangère réagissait comme s'il était sourd au système phonologique à apprendre; Guberina appliqua donc son système et sa stratégie corrective à l'enseignement des langues étrangères. La méthode verbo-tonale de correction phonétique proposait d'éliminer les erreurs de prononciation se manifestant lors de l'apprentissage. Cette méthodologie corrective recherchait les stimulations les plus favorables à la perception des sons (stratégie interventionniste de type conditionnement) et les procédés (types d'interventions) qui conduisent l'étudiant de la perception exacte à la reproduction correcte (Guberina, 1981b).

Reprenant les concepts de Guberina, Vuletic et Cureau expliquèrent les raisons pédagogiques d'une telle stratégie axée sur le caractère structuro-global de la perception auditive:

"La langue est une structure, il faut donc l'enseigner d'une manière structurale (...). Or, pour enseigner la phonétique, il faut procéder, non pas par l'articulation -- qui est une analyse de différents mouvements des organes articulatoires --, mais par l'audition -- qui est une synthèse des stimuli sonores captés par notre cerveau (...).

Le travail de correction phonétique est une véritable rééducation de l'audition" (1976: 38).

La stratégie verbo-tonale, si elle privilégiait ainsi la rééducation de l'audition, ne pouvait prétendre atteindre son but qu'en accordant une place importante à un conditionnement (de l'étudiant) trouvant sa source dans des stimulations psychologiques, corporelles, psycho-somatiques et audio-phonatoires.

LA STRATEGIE VERBO-TONALE

Une rééducation de l'audition

Un quadruple conditionnement:

le plan psychologique (motivation),
le plan corporel,
le plan psycho-somatique,
et le plan audio-phonatoire.

C. Les procédés correctifs.

Fondamentalement axée sur une philosophie interventionniste, la stratégie verbo-tonale s'inscrivait dans un ensemble structuré et systématique. De par sa conception, elle intégrait tous les procédés correctifs et les disposait de manière telle que chacun pût jouer son rôle, si minime fût-il, dans ce "reconditionnement de l'audition par une action (appropriée à la faute) portant non pas sur la phonation (articulation) mais sur l'émission (le modèle) afin d'aboutir à une conduite inconsciente, non analytique, de l'élève" (Landericy et Renard, 1977: 207). L'intervention verbo-tonale consistait à substituer, à l'élément générateur de la faute commise, un modèle optimal à partir duquel s'opérerait le reconditionnement audiophonatoire. Les verbo-tonalistes recouraient, selon le cas, à l'intonation, au rythme, à la tension, à la phonétique combinatoire, à la prononciation nuancée et à un appareillage approprié au type d'intervention. Landericy et Renard regroupent les procédés de correction verbo-tonaux sous trois étiquettes: "le recours aux éléments prosodiques, à la prononciation nuancée et à la phonétique combinatoire" (ibid: 195).

L'analyse de la méthode verbo-tonale de correction phonétique avait permis d'apprécier le rôle de chacun des procédés correctifs et de montrer que le système conçu par Guberina était beaucoup plus qu'une simple batterie de procédés plus ou moins originaux: la méthode verbo-tonale provenait de cette structuration globale des interventions correctives dans la chaîne de communication (Roy, 1975). Aucun des procédés n'était en contradiction avec d'autres, mais chacun s'inscrivait dans une étape précise et obéissait à des lois structurales spécifiques (Gospodnetic et Guberina, 1962).

1. Une attitude interventionniste.

L'ampleur du système des fautes de l'étudiant déterminait la typologie de l'intervention: on ne pouvait tout corriger en même temps. L'enseignant devait très rapidement établir des priorités qui commandaient son attitude interventionniste. Cette nécessité d'une progression en phonétique corrective, on la retrouvait dans les préoccupations et démarches interventionnistes des verbo-tonalistes (Landeracy et Renard, 1977).

1. Priorité à l'objet phonémique.

Il fallait déceler les fautes qui nuiraient à la compréhension. Le verbo-tonal rejoignait en cela les positions des Fries, Delattre et Léon (entre autres).

2. Priorité à l'éducation de la perception auditive.

La discrimination auditive n'était pas le propre de l'orthophonie verbo-tonale (voir les travaux de Fries, Delattre, etc.).

3. Priorité aux éléments prosodiques.

Dans la foulée de Charles Bally (1944), Guberina accordait une place fort importante aux éléments prosodiques (rythme et intonation en particulier) puisqu'ils étaient les traits essentiels de l'expression linguistique.

4. Priorité à la reproduction sur la production.

La répétition, l'imitation de modèles créait des automatismes audio-phonatoires sans lesquels une création n'était pas possible. La production passe par la reproduction et le fait de vouloir produire trop vite engendre blocages et frustrations.

Cette dernière préoccupation sera justement remise en cause par les tenants de l'approche communicative. Les recherches et applications de Guberina permirent une heureuse synthèse où système, démarche, situation et partenaires formaient un ensemble structuré et cohérent qui méritait de porter le nom de méthode. Le système verbo-tonal regroupait un nombre de principes théoriques organisés autour d'un certain contenu linguistique; la démarche proposée retenait une stratégie de rééducation et de reconditionnement, des procédés correctifs et une attitude didactique; la situation d'apprentissage tenait compte des besoins et objectifs des apprenants, des limites de l'enseignant et du cadre institutionnel.

1.5.3. La filière européenne: la méthodologie SGAV.

La fusion audio-visuel de St-Cloud / structuro-global de Zagreb donna à la méthode verbo-tonale de correction phonétique le tremplin

nécessaire à son succès didactique; appliqués à la rééducation des mal-entendants, les principes et les procédés verbo-tonaux connurent une gloire parallèle. Dès 1952, sous l'impulsion de Guberina, les recherches en phonétique expérimentale, permirent de jeter les bases de la théorie verbo-tonale. L'année suivante, l'obtention d'un laboratoire de langues (via le programme d'aide technique du gouvernement américain) stimula l'enseignement/apprentissage des langues à la Faculté des Arts de Zagreb. Autour de ce terrain d'expérimentation linguistique privilégié, on regroupa une véritable "école de phonétique" (Guberina et alii, 1972: 51) qui aboutit, en 1956, à la création d'un Institut de phonétique: on en confie la direction au professeur Guberina.

Pendant que Zagreb expérimentait la théorie verbo-tonale sur les plans phonologique, phonétique et phonostylistique auprès des déficients de l'audition et de la parole en même temps qu'auprès des étudiants en langues étrangères, un groupe de travail, sous l'égide de Gougenheim, tentait de trouver une façon d'utiliser le formidable matériel linguistique du Français fondamental. En collaboration avec le Centre audio-visuel de l'E.N.S. de St-Cloud, l'équipe préparait, en 1954, une méthode audio-visuelle d'enseignement du premier degré de français. Tout de suite, Guberina (1954) vit l'avantage d'incorporer ses conceptions structuro-globales et verbo-tonales à la "méthode audio-visuelle de St-Cloud" (Renard, 1976). La parution de Voix et Images de France marqua la réunion des deux équipes dans une philosophie audio-visuelle structuro-globale sous l'égide de Rivenc, directeur du CREOIF, et de Guberina, responsable de la composante phonétique de la méthode. Plus tard, on proposerait l'étiquette SGAV de façon à démarquer l'approche structuro-globale St-Cloud-Zagreb des multiples méthodes audio-visuelles qui virent le jour dans les années soixante.

La méthode connut un vif succès: "ainsi, allaient paraître plusieurs cours SGAV d'anglais (versions britannique et américaine), d'allemand, de russe, d'ukrainien, d'italien, d'hébreu, de néerlandais, d'espagnol, de portugais, de japonais et de chinois" (Renard, 1976: 34). Travaillant simultanément sur les plans de la pathologie et de l'enseignement de la prononciation, l'équipe de Zagreb comprit, dès le début, l'importance de former le nombre croissant de professeurs devant utiliser les méthodes structuro-globales et la pédagogie verbo-tonale. On organise alors des stages à Zagreb, Paris, St-Cloud, Besançon, Ponza, Rome et Milan (Guberina et alii, 1972). Les conférenciers du verbo-tonal portèrent la parole de Guberina jusqu'à Washington (1964), Columbus (1964), Cambridge (1965), Moscou (1966), Québec (1967), Skopje (1968), Brasilia (1970), etc..

Au début des années soixante-dix, les écoles et centres ayant adopté la philosophie et la méthodologia verbo-tonales de rééducation de la parole et de l'audition se multiplièrent: la Yougoslavie bien sûr, mais également la Belgique, la France, la Bulgarie, l'Italie, l'Allemagne de l'Ouest, la Grande-Bretagne, l'Argentine, le Brésil, les Etats-Unis, le Canada et la Suisse. La filière européenne était devenue intercontinentale et le structuralisme (américain et européen) avait envahi l'orthophonie et la didactique des langues.

2.1.5.4. Modelage et remodelage.

Plus rien ne semblait devoir arrêter la montée prodigieuse de ce structuralisme orthophonique et didactique qui véhiculait une conception interventionniste de l'apprentissage d'un système linguistique: on conditionnait à la fois le maître et l'élève. D'une part, on proposait à l'enseignant un véritable modelage: ce dernier devait se conformer à l'usage recommandé par les concepteurs d'une méthode si rigide qu'elle nécessitait un stage de formation; l'autorité du maître disparaissait dans l'autorité suprême du modèle linguistique et phonétique émanant d'un matériel que des instances institutionnelles imposaient souvent à l'enseignant. D'autre part, professeur et méthode soumettaient l'étudiant à un remodelage censé supprimer tout ce qui, dans la production, n'était pas conforme au choix recommandé. Une phase de déconditionnement précédait le nouveau conditionnement: on supprimait les particularismes, les régionalismes afin de mieux uniformiser la communication entre les individus qui se fondaient ainsi dans un modèle unique et autoritaire. On proposait un impérialisme méthodologique où l'enseignant peu formé et l'élève en formation étaient aussi prisonniers l'un que l'autre d'un modèle qui ne tenait pas compte des différentes situations de prise de parole. Nous nous rappelons toujours avec plaisir une scène épique du film Les troubles de Johnny, production de l'O.N.F. (Canada): un officier anglophone de la Gendarmerie Royale du Canada, bien campé sur sa monture et déambulant dans les rues de Montréal, interpellait le héros du film, un bon Québécois se prénommant Johnny. L'agent de la police montéa empruntait les formules normalisées et rigides apprises dans le cadre d'une méthode SGAV:

- Qui êtes-vous?
- Que faites-vous?
- D'où venez-vous?
- Où allez-vous?

Tournures surprenantes pour le pauvre Johnny plus habitué, dans son milieu socio-culturel, aux structures:

- [kikvuzetvu] ou [kiktetwe]
- [kɔsekvufet] ou [kɔsektsyfa]
- [duskevuvne] ou [dəjusketsyvjɛ]
- [uskəvuzale] ou [usketsyva]

De telles divergences entraînent un blocage inévitable chez l'apprenant qui comprend difficilement la langue parlée par le Neuchâtelois, le Wallon, le Trifluvien, ou le Zairois; il se crée un clivage entre un apprentissage neutralisé et une utilisation contextualisée.

La rigidité du cadre et l'autoritarisme didactique des méthodes programmées, structurées, ne pouvaient que convenir à une orthophonie dont le principe de base demeurerait l'imitation d'un modèle linguistique pré-établi auquel on voulait, par une pédagogie corrective appropriée, que tous les individus se conforment. Cette pédagogie de l'intervention se maintenait facilement dans le contexte de la valorisation des ressemblances à laquelle avait conduit un structuralisme de première génération (Wahl, 1968). Pendant la première moitié du vingtième siècle, les structuralistes produisirent des instruments d'analyse linguistique et s'en servirent pour décrire les éléments constitutifs du langage: les modèles choisis représentaient le plus souvent les formes usuelles de la langue étudiée. Les analyses descriptives structurales tendaient ainsi à privilégier une certaine normalisation (formes usuelles) représentant le modèle visé. On valorisa, de façon indirecte, la conformité en rejetant les variantes conçues comme des différences inacceptables dans le contexte d'une standardisation. On en arrivait à croire que la connaissance du système-type conduisait à l'acquisition des éléments standardisés auxquels s'identifiaient les membres d'une communauté donnée. L'emprise des méthodes SGAV et des méthodes traditionnelles proposant des modèles linguistiques uniques allait devoir se prolonger pendant longtemps, malgré la percée d'une sociolinguistique et d'une psycholinguistique qui jetteront un regard plus permissif sur le réel social de la langue parlée dans les différents groupes d'une communauté linguistique donnée. Cette permissivité marquera un virage important dans l'épistémologie de la didactique des langues.

2.2. UN COMPORTEMENT NON-INTERVENTIONNISTE.

L'étude des différences, des écarts, des fautes, etc., d'un individu permettait de le mieux situer dans un système linguistique. En ce sens, une analyse des différences pouvait conduire à une meilleure vision des ressemblances (éléments de consensus) et à l'élaboration d'une démarche orthophonique qui rejetterait les écarts, les fautes,

les différences. Faudrait-il préciser que les différences dont est question ne sauraient être les mêmes que celles (oppositions phonologiques) que l'on retrouvait à la base même des préoccupations structurales de la phonologie de Troubetzkoy? Dans le premier cas, on réfère à un niveau de consensus social (ressemblances) sur le plan de la communication alors que Troubetzkoy parle de différences spécifiques sur un plan intrasystémique.

On devra peut-être chercher des éléments de réponse dans la double vision d'une théorie de l'adaptation (accomodation theory, Giles et al., 1979) réductive (aliénation pour être conforme) et augmentative (appropriation pour être conforme) plutôt que dans une épistémologie de l'intervention. C'est d'ailleurs la voie que nous explorons dans le troisième chapitre.

1.1. Une valorisation des différences.

Dès le début de la décennie soixante-dix, Fishman résumait les tendances de l'époque et donnait le ton, dans l'étude de cette composante sociale du langage, en définissant les objectifs fondamentaux d'une science qui évoluait à la frontière de la linguistique et de la sociologie: la sociolinguistique contribuait à clore un chapitre où la formalisation linguistique occupait plus de place que la situation de prise de parole. On ne pouvait plus se satisfaire d'une vision réductive où les partenaires n'étaient que des répliques exactes d'un modèle unique; on adoptait plutôt une vision augmentative d'un procès sociolinguistique étudiant les caractéristiques des variétés de langue, les caractéristiques de leurs fonctions et les caractéristiques de leurs auteurs dans ce constant procès d'interaction, d'évolution ou de transformation que ces trois éléments connaissent au sein d'une communauté linguistique (Fishman, 1972; Labov, 1966 et 1970; Ferguson, 1971; Hymes, 1972; Gumperz et Hymes, 1972). Porcher utilise le même langage lorsqu'il parle de l'importance, pour l'enseignant, de bien gérer l'enseignement langagier qu'il dispense:

"L'appropriation individuelle d'une langue est d'abord socialement médiatisée; l'apprentissage d'une langue est toujours socialement située, langue de quelqu'un qui n'est pas n'importe qui n'importe quand n'importe où. L'enseignant de langue ne saurait court-circuiter cette dimension; il lui appartient de constamment situer l'enseignement langagier qu'il dispense" (1980: 96-97).

Une telle affirmation, acceptée d'emblée aujourd'hui, n'aurait pu coïncider avec la politique de la norme unique de la décennie soixante: qui s'est passé au cours des années soixante-dix revêt un

caractère fort important dans ce changement d'attitude face aux particularismes des variétés de langue et des individus d'une communauté linguistique. On ne peut nier Les apports de la sociolinguistique et de la psycholinguistique à l'enseignement du français langue seconde et étrangère: la Fédération Internationale des Professeurs de Français en faisait le thème de son colloque mondial en 1974. Dans la conférence qu'il livrait à ces enseignants venus de tous les coins du monde, Alain Rey (1975) notait cette valorisation des différences linguistiques qui conduisait à une conception normative fort permissive. De la norme unique, on basculait dans le respect des normes régionales. L'impérialisme de la culture cédait le pas devant les réclamations socio-culturelles des communautés régionales. La fragmentation d'une francophonie axée jusque dans les années soixante sur une vision non régionale se concrétisait par une revalorisation du phénomène de la variation linguistique (chapitre III). A cet égard, il est intéressant de noter que la projet d'un sommet de la francophonie proposé dans les années soixante au moment où la France sentait qu'elle perdait le monopole de la langue et de la culture françaises n'a pu se réaliser pendant cette période. Il aura fallu attendre l'année 1986 pour que les communautés francophones dans le monde s'entendent et acceptent de remettre en commun un certain nombre d'éléments de ressemblance sans toutefois mettre en danger leurs différences.

On avait connu deux extrêmes, celui d'une norme prescriptive unique fortement teintée de colonialisme culturel et celui d'un libéralisme linguistique qui donnait la parole à un régionalisme socio-culturel au sein duquel on percevait mal la nécessité de corriger. La montée de la sociolinguistique et de la psycholinguistique des années soixante-dix correspondait à ce deuxième mouvement d'autonomisation culturelle et linguistique, du moins dans la francophonie canadienne. Désir d'indépendance, de souveraineté culturelle, sociale, politique, économique et ... linguistique. C'est la période du Small is beautiful! En Amérique, Québécois, Acadiens, Ontariens, Franco-Manitobains et Louisianais lançaient leur cri d'existence et il serait trop long de dresser ici le tableau de ces réclamations au respect des identités régionales, au respect des différences. C'est ce cri que nous retrouvons dans la première création théâtrale véritable du Nord-Ontario francophone: Moé, j'viens du Nord, stie! L'affirmation violente de la variation linguistique régionale portait tout le poids d'une poignée de francophones conscients de ne pouvoir participer à un tout que dans la mesure où ils affirmeraient chez eux leur propre vécu linguistique.

Là où, dans les années soixante, on aliénait l'apprenant en condamnant une production jugée fautive parce que régionale, dialectale ou non conforme au modèle idéal, on vantait la même production dans les

années soixante-dix parce qu'elle donnait un nouveau pouvoir (Porcher, 1980). La décennie quatre-vingt semble permettre, entre ces deux extrêmes, un réexamen des objectifs.

1.2.2. Une redéfinition des objectifs.

L'enseignement des langues vivantes avait connu pendant la première moitié du vingtième siècle une orientation plus culturelle que pratique: elle avait privilégié la référence à des modèles orthoépiques venus directement de la conception élitiste que l'on avait de la langue et de la culture françaises. Une redéfinition des objectifs fait reculer les préoccupations normatives d'un prescriptivisme très rigide à un descriptivisme compréhensif, réaliste et opératoire. "L'objectif dit pratique est progressivement mis de l'avant" (Coste, 1980: 33). On veut que le locuteur, engagé dans un événement de communication, soit à même de faire (Coste, 1977). On vise à ce qu'il produise un message en fonction des paramètres et des moyens que la langue met à sa disposition et en fonction du répertoire langagier dont il a le contexte. On n'enseigne plus une langue neutralisée, mais une langue vivante, axée sur la réalité socioculturelle de ses utilisateurs apprenants et natifs). Dès lors, on accorde une importance de moins en moins grande à la phonétique corrective puisque le caractère prescriptiviste des anciens modèles optimaux fond devant la richesse et la diversité des exemples authentiques (Cortès, 1981; Porcher, 1980) que l'on recherche en vue de "développer un programme en langue étrangère qui réponde aux besoins des étudiants" (Coutelle, 1978: 20). C'est un peu pour cette raison que beaucoup de didacticiens contemporains condamnent le psittacisme anti-authentique du laboratoire de langues et mettent de fortes réserves devant son utilité véritable à la mise en place des aspects psychomoteurs du comportement verbal dans un acte de parole autonome et authentique (Dalgalian, Liauteud et Weiss, 1981).

La redéfinition des objectifs conduit à une centration sur l'apprenant. On cherche à connaître ses motivations profondes en prenant en considération les développements de la psychologie de l'apprentissage. On pose davantage les problèmes en termes cognitifs et un peu moins en termes de comportement (Lehmann, 1980). Dans un tel contexte, la correction orthophonique, fondée jusque là sur le conditionnement audio-phonatoire, ne peut plus occuper la place importante que lui reconnaissait l'approche SGAV. Une pédagogie axée sur l'apprenant invitait à l'abandon des procédures de type stimulus-réponse-renforcement, au profit de procédures qui plus que celles-ci laissent le champ libre pour que se développent aussi largement que possible les stratégies personnelles des apprenants" (Lehmann, 1980: 128). Au nom d'une stratégie communicative mal définie, on a trop souvent évacué, dans les

années soixante-dix, toute référence à une compétence linguistique. Une telle approche commande une attitude moins interventionniste, ou peut-être devrait-on dire moins dirigiste. Nous préférons regarder l'orthophonie dans le contexte d'une compétence communicative à cinq composantes comme le propose Abbou (1981):

- La compétence linguistique: perception et émission des signes verbaux.
- La compétence sémiologique: aptitudes et capacité de décryptage des systèmes non verbaux.
- La compétence logique: elle gère les aptitudes et opérations sous-jacentes à la mise en relation des concepts.
- La compétence socio-culturelle: système des savoirs sociaux et culturels.
- La compétence argumentaire: aptitude et capacité à traiter les données et à formuler les réponses appropriées aux situations.

Une telle conception implique une remise en question permanente des partenaires de l'acte pédagogique; toute intervention dans le procès enseignement/apprentissage devra être faite en fonction de la demande de l'apprenant ou de ses besoins immédiats. Le rôle de l'enseignant doit être réévalué. "Enseigner ne signifie plus manipuler mais bien faire découvrir à l'étudiant ce qu'il est capable d'apprendre. Le professeur doit tolérer certaines erreurs, les buts individuels de chacun lui étant connus" (Coutelle, 1978: 115).

Si la phonétique corrective est devenue au cours de la décennie soixante-dix la grande oubliée de la D.L.E., c'est que l'on avait redéfini les objectifs de telle manière que la forme linguistique comptait moins dans l'acte de parole que la prise de parole elle-même: orientation pour le moins paradoxale dans la mesure où la phonétique traite justement de la parole. Conceptions linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, orthophoniques et didactiques avaient conduit l'apprenant de l'aliénation (norme prescriptive) à la valorisation (norme descriptive). Il faudra attendre les années quatre-vingt pour entrevoir, par une étude plus sérieuse des variations linguistiques (Lucci, 1983) et d'une pédagogie de la négociation (Richterich, 1985), la possibilité d'une sorte de concordat ou pacte de collaboration (incluant la négociation) entre les partenaires d'une situation pédagogique. Cette mouvance, dans la voie orthophonique, nous l'appellerons, faute de mieux, phonétique appropriative.

3. POUR UNE EXPECTATIVE LANGAGIÈRE.

"C'est un truisme de dire qu'aucune langue plus que le français n'a subi le joug du purisme" (Glatigny, 1982: 26).

La double rétrospective didactique (chapitre I) et orthophonique (chapitre II) nous permet de mieux comprendre la difficulté actuelle de l'action orthophonique. La didactique communicative tendait à valoriser l'essai de l'apprenant plutôt qu'à regarder le modèle à atteindre ou le résultat produit. L'ère des modèles linguistiques des années soixante et des modèles situationnels des années soixante-dix, ayant soutenu respectivement une norme prescriptive et une norme descriptive, avait cédé le pas à une période productivo-communicative qui trouvait son achèvement dans une permissivité telle que le concept même de norme semblait perdre sa raison d'être. Il nous apparaît symptomatique d'ailleurs que le débat sur la norme et les usages, évacué par la vague du fonctionnel et du communicatif, ait cessé de préoccuper les didacticiens (Dabène, 1982) en même temps que le débat sur la nécessité d'une belle prononciation. Les priorités du communicatif font paraître démodée, passéiste, la notion d'esthétisme linguistique; une valorisation de l'efficacité du dire prime sur la beauté subjective d'un dit uniformisé par "un unique bon usage pour tous" (Galisson et Caste, 1976).

Deux concepts sociolinguistiques expliquent cette notion de permissibilité linguistique: la dichotomie convergence/divergence et la théorie de l'adaptation (Accommodation Theory) (Giles et Smith, 1979) reconnaissent à l'apprenant un rôle primordial dans la voie d'une autonomisation qui trouvera son sens dans la volonté de mieux communiquer. La théorie de l'adaptation comprend deux orientations: un cheminement réductif expliquerait la tendance de l'apprenant à s'adapter au milieu en essayant d'oublier sa propre identité linguistique, d'où une vision aliénante; une deuxième voie, augmentative, permettrait à l'apprenant de s'approprier progressivement (au gré d'une démarche productivo-communicative) de nouveaux éléments sans pour autant ignorer son acquis antérieur. Cette deuxième démarche nous amène à concevoir une attitude appropriative qui conduirait l'apprenant à vouloir utiliser au maximum toutes les ressources linguistiques, sociales et psychologiques susceptibles d'optimiser sa communication avec autrui. A ce niveau, nous pourrions parler d'une norme appropriative, réalité dynamique et évolutive rendant davantage justice au système linguistique. D'ailleurs, le système de la langue a ceci de complexe qu'il résulte d'un consensus social intégré par les individus-membres d'une société vivant à un moment donné; on s'attend à ce que chacun utilise, dans ses communications avec autrui, les marques sociales, culturelles et langagières du groupe dont il partage l'habitat (géographique, socioculturel, occupationnel).

Comprendre la place et les limites de l'action orthophonique, c'est essayer d'abord de la resituer dans le contexte des attentes et atti-

udes que sous-tend la notion si complexe de la norme . Il nous apparaît illusoire, en effet, de vouloir analyser la place et les limites de la phonétique corrective en général (et de la phonétique articulatoire linguistique en particulier) en didactique des langues actuelles sans avoir reconsidéré le lien étroit qui rattache la notion d'intervention corrective au concept de la norme.

Conscient de l'inexistence d'une véritable réflexion renouvelée sur la norme dans les écrits des linguistes et didacticiens, exception faite du numéro spécial consacré à ce thème par les responsables de la revue Le français dans le monde (1982, numéro 169), nous tenterons, non pas de suréquiper l'apprenant en normes nouvelles (Galisson, 1980), mais d'en revisiter les composantes fondamentales. En eussions-nous le pouvoir que nous évacuerions volontiers tout le connotatif attaché au vocable lui-même. Il serait vain de s'inscrire en faux contre des acceptions terminologiques qu'une linguistique appliquée et que D.L.E. ont solidement ancrées dans les usages langagiers des spécialistes (linguistes, didacticiens, enseignants, etc.) et des profanes. Notre effort se limitera à regrouper les éléments jouant un rôle dans le procès norme/normal/normatif/normalité; c'est ainsi que nous préférons replacer principes (attentes, attitudes, productions) et étiquettes (norme prescriptive, descriptive, communicative, appropriative, etc.) sous une désignation encore vierge de connotations culpabilisantes: l'expectative langagière.

Définir cette notion, c'est d'abord chercher à dédramatiser l'obsession de la faute (Perrin et alii, 1981) caractérisant l'attitude de l'enseignant et de l'élève à l'issue d'une longue période d'obscurantisme normatif prescriptiviste; c'est aussi tenter de comprendre des dichotomies nouvelles, divergence/convergence, stabilité/variabilité (Lucci, 1983), dichotomies en apparence contradictoires, mais en réalité porteuses du dynamisme (Fónagy, 1976) d'une langue.

L'expectative langagière représente un concept d'appropriation structurale et communicative se traduisant en deux niveaux:

- 1) des attentes délimitant des zones de stabilité et de variabilité;
- 2) des attitudes devant les changements linguistiques.

Il s'agit des choix au sein de ces attentes et de ces attitudes qui commandent l'authenticité et la spontanéité d'une véritable prise de parole. L'acte orthophonique ne saurait poursuivre un autre but.

Un premier survol de la terminologie notionnelle de la norme permet d'ailleurs de dégager une mouvance conduisant de la règle à l'usage et de l'usage à l'emploi. Se retrouve ici la dichotomie d'un purisme répressif (l'usage) et d'un laxisme permissif (l'emploi). Ces deux polarités marqueront l'orthophonie.

L'EXPECTATIVE LANGAGIERE ET SES ACCEPTIONS

(Une vision historique de centrations normatives)

Règle	XVI ^e siècle
Le bon usage	XVII ^e siècle
L'usage	XVIII ^e siècle
Le norme prescriptive (usage particulier)	1960
Le norme descriptive (les usages)	1970
Le norme fonctionnelle (emploi pratique)	1975
La norme communicative (emploi intelligible)	1980
La norme appropriative (emploi intégratif des usages)	1985

Les différentes acceptions que l'on retient dans l'expectative langagière ont sans doute existé de tout temps et on les retrouve toutes aujourd'hui. Faire état de certaines centrations dans l'une ou l'autre de ces acceptions dans l'histoire des attentes et attitudes linguistiques permettra de mieux comprendre la démarche orthophonique que devront parcourir les partenaires de l'acte pédagogique-didactique s'ils veulent envisager une expectative langagière inscrite dans la

l'italité, la diversité et la richesse d'une langue en perpétuelle évolution. Une telle vision demande que l'on dépasse le stade de l'un Moi-Terzan-Toi-Jane ou emploi à intelligibilité minimale et que l'on repense le concept traditionnel de la norme en termes de capacité, d'efficacité et de qualité de communication.

1. UN CONCEPT TRADITIONNEL: LA NORME.

Les ouvrages traitant de l'histoire et de l'évolution de la langue française dégagent assez bien le rôle prépondérant des intervenants au chapitre de la normalisation linguistique. Avancer la notion de normalité, c'est émettre un jugement sur la qualité de la langue et c'est en de cela qu'il s'agit quand on parle de norme linguistique. Quel français doit-on apprendre? Quel français doit-on enseigner? Existe-t-il un bon français et un mauvais français?. Ces questions suggèrent en filigrane un dispositif de censure: qui sera habilité à déclarer un fait de parole acceptable ou irrecevable? Devra-t-on désigner un fait de parole acceptable ou irrecevable? Devra-t-on déclarer le libre arbitre linguistique? Si nous voulons dégager les caractéristiques de la notion de norme en français, nous ne pouvons que conclure, à la suite de l'article de Glatigny (1982), que la vision traditionnelle de la norme (celle que nous avons jusqu'à la fin des années soixante) porte la marque d'un purisme qui s'enracine profondément dans le passé.

Dès le Moyen-Âge, les communautés religieuses, les Ordres religieux, se dotaient d'une Règle (1080) dans laquelle les membres acceptaient de fonder leur individualité pour le bien de la collectivité; aliénation des particularismes individuels au profit d'une normalisation communautaire. La Règle porte en soi les principes d'action, l'autoévaluation et d'évolution: celui qui choisit l'Ordre recherchera par tous les moyens la sublimation dans la conformité et, dans une vision condamnatoire de la non-conformité, rejettera tout manquement. Le romancier canadien Jean-Ethier Blais (1982) explique bien les deux polarités contradictoires du comportement humain devant le choix: il conçoit la règle comme une contrainte qu'on recherche et le règlement comme cette même contrainte à laquelle on doit obéir. Sublimation recherchée ou aliénation subie!

Au seizième siècle, on veut découvrir l'ordre qui sous-tend le système linguistique et on se met à formuler des préceptes portant l'explicitation des relations systémiques et de la logique de l'ensemble. Si la règle chez ces grammairiens revêt au début, comme chez Meigret par exemple, un caractère explicatif, très vite, elle deviendra loi

extraite d'une "commune observance" (Maigret, 1980: 5). Ainsi que la souligne Glatigny, en se fondant sur les écrits de Meigret (1550) et Estienne (1557 et 1578), un certain purisme apparaît dans la langue française:

"A la fin du XVI^e siècle, sont plantés les principaux éléments du décor où se jouera la comédie grammaticale pendant près de deux siècles. Côté jardin: la réflexion théorique, guidée par l'analogie et fondée sur une conscience assez nette des parentés entre structures françaises et structures latines et grecques: la règle est surtout explicative. Côté cour: l'usage, souvent irrationnel, qui fournit un corpus d'où le grammairien tirera des lois; rattachée à la pratique d'un groupe social plus ou moins étendu, la norme est contraignante" (1982: 27).

Nous préférons, à la vision mise en scène de Glatigny, celle moins poétique certes, mais plus conforme à la tendance répressive du Bon Usage qui dominera par la suite: la mise en place d'un véritable système judiciaire linguistique normatif.

Ou seizième au vingtième siècle, c'est une attitude condamnatrice qui va ériger le purisme linguistique en système. Le Dire et ne pas dire de Ducrot (1972) reprend les on-dit-on-ne-dit-pas de Malherbe. Entre ces deux périodes, un empire, ou plutôt une société judiciaire où l'on retrouve des juges qui condamnent des utilisations fautives d'une langue qu'on a désignée comme étant la plus belle; les coupables n'auront qu'à corriger leurs fautes dans des écoles de redressement et la langue sera protégée, conservée dans cette beauté que d'aucuns auront décidé qu'elle devait avoir.

3.1.1. Des juges et des jugements.

Point n'est besoin de dissenter longuement sur les origines populaires d'une langue qui avait connu le latin vulgaire, le francien, l'ancien français et le français dit moderne. Il faut rappeler qu'au seizième siècle en France, on ne reconnaissait l'existence que de trois langues nobles et parfaites: le latin, le grec et l'hébreu. A moins d'interventions valorisatrices, le français dit vulgaire ne pouvait prétendre obtenir droit de cité. Dès lors, il se dressera des gens qui regarderont les faits de langue pour en expliquer le fonctionnement; ils montreront que la langue française obéit à des règles formant un système cohérent. Les grammairiens de cette époque deviennent ainsi les premiers juges dans ce formidable système judiciaire qui va imposer une attitude prescriptive pendant près de quatre siècles. Ils commencent par reconnaître au peuple sa souveraineté

linguistique (Palsgrave, 1530; Meigret, 1550; Ramus, 1555 et 1572), puis s'empresse de restreindre le cadre de référence en proposant la langue des milieux juridiques comme modèle (Estienne, 1557 et 1572). En fait, ils mettent lentement en place les éléments d'une législation contraignante dont ils sont à la fois les garants et les défenseurs : garants par la connaissance du fonctionnement logique interne de cette langue qui puise ses sources structurelles du latin et du grec; garants également par ce sens aigu d'observation des faits de parole et par cette capacité de dégager des règles d'usage rattachées aux divers groupes sociaux; défenseurs d'une langue qui doit être aussi belle et noble que les trois grandes. Cette beauté ne sort pas de la masse, mais de cette classe de la société qui a du sens et du jugement.

Petit à petit, s'établit un corps de lois recommandant l'observance de tel ou tel usage et valorisant la langue d'une certaine noblesse de cour, de robe ou de plume. Le purisme étriqué ne s'est pas encore imposé, mais le prescriptif s'installe et on reconnaît de plus en plus que des lois linguistiques sont nécessaires. Si Ronsard donne des conseils formels d'ordre esthétique, Malherbe pour sa part adopte un langage qui sent l'obligation (Glatigny, 1982). Transgresser les limites imposées, c'est commettre une faute, un crime. Vaugelas condamne les libertés linguistiques de la Pléiade et veut imposer, sur le plan de la qualité de la langue, un élitisme social où noblesse de titre et noblesse de lettres consacrent le bon Usage: "...c'est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des Auteurs du temps" (Vaugelas, 1647; cité par Glatigny, 1982: 28). La position de Vaugelas nous apparaît des plus intéressantes en ce qu'elle présente en substance les éléments de notre conflit contemporain sur la prédominance de l'usage ou celle de l'emploi. Bien que ce soit, selon Vaugelas, les auteurs qui donnent le ton à un usage que l'on recommandera, ce sera éventuellement dans la pratique (emploi) de la Cour que pourra se répandre la convention: un emploi conforme à la règle dégagée des meilleurs auteurs renforce cette dernière et lui fait gagner du terrain. Les recommandations de Vaugelas impliquent l'observance d'un élitisme linguistique intellectuel. Dans ce bon usage, l'oral est conditionné par les règles d'écriture et cette dominance de la langue écrite subsistera jusqu'à nos jours. "L'usage, ainsi compris, est le seul et tout puissant maître de la langue" (Glatigny, 1982: 82). Ce prescriptivisme normatif, souvent arbitraire dans ses jugements, s'impose et masque aux autres tendances du siècle, le rôle de l'Académie française et celui de la grammaire de Port Royal.

Dès 1635, le Cardinal Richelieu reconnaît l'importance des gens de Lettres dans l'évolution et la défense de la langue française; il réunit les plus grands en une Académie française dont le mandat fondamental est de donner de véritables lois à la langue, de la purifier et de la rendre éloquente et capable de traiter les arts et les sciences, bref, de lui donner les titres de noblesse qu'on attribuait jusque là aux langues classiques. Les Académiciens, choisis pour la grandeur, l'importance ou la qualité reconnue de leurs écrits, sont ainsi consacrés juges suprêmes. Le rôle qu'on leur accorde renforce la base du jugement de Vaugelas sur l'importance des lettrés dans l'établissement des conventions linguistiques. Le Dictionnaire de l'Académie confirmera les arrêts de ces Messieurs sur le bon usage des "honnêtes gens" (Chaurand, 1969: 70). La publication de leur grammaire devra attendre le dix-huitième siècle: l'attitude normative, fondée sur les règles d'usage mais axée sur l'établissement de règles d'emploi se perd dans le dédale des Remarques (Vaugelas) grammaticales de l'époque et ne peut trouver une bonne base systémique et méthodique (Glatigny, 1982).

La deuxième tendance met de l'avant l'importance de la raison: le cartésianisme des Solitaires de Port-Royal privilégiera l'analyse et le doute méthodique. La grammaire du grand Arnauld, comme se plaisait à l'appeler notre professeur de lettres françaises pendant nos années de collège, la Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler expliquée d'une manière claire et naturelle (1660) veut réduire le subjectivisme et impose une logique rigoureuse; elle n'a pas au dix-septième siècle le succès que l'on reconnaît à "la fréquentation et à l'imitation des milieux mondains où se codifiait l'usage" (Chaurand, 1969: 81). On doit composer avec la raison puisque tous ceux qui ne peuvent fréquenter les honnêtes gens, soit la majorité, trouvent une suppléance dans les exercices raisonnés d'une formation scolaire. Cette démarche consacre, dès le dix-huitième siècle, la jurisprudence grammaticalisante de la norme écrite. La langue orale ne semble pas représenter une des préoccupations primordiales de l'époque ainsi qu'en témoigne l'importance exceptionnelle des grammairiens comme défenseurs, illustreurs et promoteurs d'une certaine langue française. Chervel le note avec justesse dans son histoire de la grammaire scolaire: "Jean- Claude Chevalier [1968], dont la thèse a souvent servi de point de départ à mon travail, remarque que le pullulement des grammaires après 1660, et pour la seule période qu'il étudie, ferait de leur dépouillement un travail colossal et hors de la portée d'un homme seul " (1977: 29).

La puissance du grammairien-justicier demeure incontestable; toutefois, la poursuite acharnée des fautes n'avait d'égal que le désir d'uniformiser la communication dans un pays où les patois rendaient

difficile l'implantation d'une langue nationale ..et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français (ibid). La Cour, "centre intellectuel du pays, rendez-vous de l'aristocratie de la naissance et de l'intelligence" (Toro, 1971: V), engendre des grammairiens qui établissent les règles du bon langage et en recommandent l'usage. A cet élitisme social succédera un élitisme intellectuel à partir du dix-huitième siècle et le code suggéré par les grammairiens-censeurs prend forme dans les écrits des meilleurs écrivains.

La Révolution française de 1789 consacre le rôle de l'Etat dans le domaine de la langue. Une véritable politique de planification linguistique impose avec succès la norme des cercles cultivés à l'ensemble du peuple français. L'abbé Sicard souhaite que le purisme de l'aristocratie décapitée devienne l'élocution régulière commune des enfants de la patrie (Brunot, 1905 et suiv.). Glatigny (1982) dégage fort judicieusement les trois raisons de cette généralisation de la norme puriste à travers le territoire français:

- 1) le centralisme Jacobin: la Convention adopte les Eléments de la Grammaire française, manuel composé par l'abbé Lhomond en 1780;
- 2) le dirigisme révolutionnaire: on songe à créer une Ecole régulatrice métropolitaine (Paris) chargée de fournir les membres des Ecoles régulatrices départementales; les hommes politiques croient que la correction et la pureté de la langue sont des affaires d'Etat;
- 3) l'héritage idéologique des Lumières: l'interdépendance entre la langue et la pensée proposée par Condillac convaincra la majorité des gens que bien parler, c'est bien penser.

Puriste dans ses sources historiques et associée à la détention du pouvoir politique (Gueunier, 1982), la norme prescriptive (Rey, 1972) tend à minimiser la divergence en standardisant la variété et en réglant l'usage. La réduction des différences (individuelles, sociales, régionales, etc.) ne se fait pas au profit des formes linguistiques majoritaires mais dans la valorisation d'une forme privilégiée. La jurisprudence de la bonne et belle écriture se consigne dans des grammaires où les règles sont abondamment appuyées d'exemples tirés des grands noms de la littérature. Le purisme étatisé se perd dans l'élitisme intellectuel et pousse son emprise sociale et institutionnelle jusqu'à nous. Cette intelligentsia sociale, on la retrouve derrière la définition de la norme que Delattre veut imposer à ses étudiants anglophones: il est convaincu que le meilleur français, s'il se trouve à Paris, ne doit pas s'illustrer dans la bouche des clochards du Pont-Neuf ou des demoiselles de Pigalle (voir 2.1.3.2.c). Ce jugement de

valeur, fort subjectif puisqu'il privilégie une bourgeoisie parisienne au détriment des autres collectivités sociales de la francophonie mondiale, reprend sans plus les jugements des siècles antérieurs; cette recommandation prescriptiviste élitiste sera maintenue jusque dans les décennies soixante-dix et quatre-vingt:

"De même, un dictionnaire de prononciation comme le Martinet-Walter (1973) propose-t-il comme modèle aux francophones natifs comme aux autres la prononciation des personnes et des classes qui jouissent, dans la société, du plus haut prestige (p. 16), c'est-à-dire, pour reprendre les termes de Bourdieu, qui se définissent par leur participation aux valeurs du marché linguistique d'une société donnée. Autrement dit, la bourgeoisie cultivée, les notables" (Gueunier, 1982: 19).

Ce modèle linguistique bourgeois, choisi de façon subjective et arbitraire (norme subjective), constamment renouvelé par des générations de grammairiens qui en prescrivaient l'usage (norme prescriptive), trouve, dans la prolifération des méthodes audio-linguales, audiovisuelles ou encore structuro-globales, toutes aussi structurées que rigides et intransigeantes, un terrain propice à son expansion; du coup, les concepteurs de méthodes rejoignent le cénacle des ardents défenseurs et illustrateurs d'une certaine langue française. Toutes les manifestations historiques de cette attitude prescriptiviste linguistique, fondée d'abord et avant tout sur des jugements de valeur individuels, expliquent la mise en relief du caractère impérialiste du modèle unique. On ne sait dès lors parler que de la Règle, du Bon Usage, de l'Usage ou de la Norme: le prescriptivisme ne se conjugue pas au pluriel.

D'ailleurs, la pluralité de normes vient d'une conception descriptive. Les structuralistes, depuis Ferdinand de Saussure, reconnaissent le caractère éminemment social du langage; ils en étudiaient les variantes régionales non pour en modifier le contenu (non-interventionnisme) mais pour en comprendre, pour en décrire le fonctionnement. Ces analyses aidaient à mieux saisir le critère de variabilité dans le degré de structuration des constituants du système. Il n'appartient pas au linguiste de condamner ou d'accepter tel ou tel élément décrit puisqu'il ne s'est pas donné comme objectif d'intervenir sur le choix, l'enseignement et la diffusion d'une variété plutôt qu'une autre. Cette vision descriptive des variétés d'une même langue donne naissance à ce qu'on appelle la norme linguistique ou objective (Ray, 1972): "aucun jugement de valeur n'y étant en principe impliqué, il est naturel que cette conception de la norme évolue vers la reconnaissance d'une diversité de normes objectives à l'intérieur

d'une même communauté linguistique" (Gueunier, 1982: 18). La démarche non-interventionniste du linguiste permet de dégager les règles objectives d'un français dit standard, d'un français vernaculaire, de français régionaux, de dialectes, de créoles, de sociolectes et même d'idiolectes (Rey, 1974).

Néanmoins, le choix d'une variante commande bien un certain prescriptivisme: quand on désire, pour une raison ou pour une autre (objectifs et besoins), enseigner ou apprendre une langue, on doit bien se conformer à ses règles. Toute production qui s'éloignera trop de la norme objective d'une variante souffrira une intervention corrective. On ne parle pas ici de purisme étriqué puisqu'on reconnaît déjà le droit à la variance; mais, on s'attend à ce que les règles internes et propres à chaque variété de langue soient respectées. Puisque le linguiste non-interventionniste ne veut pas être juge dans cette législation objective qu'il a dressée, le concepteur de méthode et son maître d'oeuvre, l'enseignant, le remplacent au tribunal de la norme et leurs décisions jurisprudentielles prennent souvent des colorations prescriptivistes. Enseigner la langue parlée au Canada français, c'est, dans un tel contexte objectif, corriger les marques qui s'intègrent mal au cadre linguistique choisi: si la moto-neige répond mieux aux attentes linguistiques des francophones canadiens que la motoneige, la luge motorisée ou le poétique traîneau des neiges, pourquoi ne pas l'enseigner? Dououreux conflit des normes que celui où se trouve le jeune francophone sudburois aux mains duquel la mère met consciencieusement des mitaines et dans la tête duquel l'instituteur, soucieux de respecter un français objectif standard, s'acharne à faire rentrer des mouffles. Déchirement entre le réel authentique et le réel artificiel, entre la norme objective du français vernaculaire et le prescriptivisme d'un français scolaire qui, appuyé par des méthodes, des manuels, des cassettes, des dictionnaires, des morceaux choisis, tend à réduire les différences régionales au profit d'un français plus bourgeois, plus correct, d'un français standard, international.

1.2. Des coupables et des crimes.

Nous voudrions bien adopter devant la norme une sereine attitude toute de compréhension et d'acceptation; nous pourrions alors peut-être enseigner aux non-francophones la langue française parlée par les natifs et non celle que l'on doit parler parce que quelqu'un en a décidé ainsi. Il serait certes plus facile de croire qu'"il n'y a plus de norme ou de bon usage", que "certains niveaux de langue sont plus prestigieux que d'autres", qu'"il ne peut y avoir de langues correctes ou incorrectes" et qu'"un natif ne fait pas de fautes" (Coutelle, 1978: 32). Il n'en demeure pas moins que la communauté linguistique

est unifiée par un ensemble commun de normes (Labov, 1966) et que l'individu n'a d'autre choix que de les accepter ou de les rejeter adoptant ainsi une position soit intégrative (Gardner et Lambert, 1972; Bogaards, 1984), soit marginalisante. Si le libéralisme sociolinguistique et psycholinguistique des années soixante-dix, rendu possible par quelques décennies de visées descriptivistes des structuralistes, a un tant soit peu contribué à dédramatiser la notion de faute, il n'en a pas pour le moins confirmé la dépendance linguistique de l'individu à la collectivité matrice. Une fois dégagées, les constantes langagières d'une communauté deviennent des conditions préalables à la communication dans les limites d'un système. Toute manifestation différente est alors perçue comme une faute ou une erreur, du moins comme "un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné" (Debyser, et Houis, 1967: 10). La conception traditionnelle de la norme prescriptiviste plaçait souvent l'usager de la langue au banc des accusés, mais ce n'est pas tant le coupable que la production fautive que l'on traquait et que l'on anathémisait. Les grammaires antérieures au vingtième siècle avaient pris l'habitude de condamner les énoncés fautifs sans pour autant essayer de comprendre le mécanisme de la faute, ni même les motivations du coupable. Toutefois, c'est en relevant des énoncés rejetés par l'usage qu'on en arrive à cerner la langue correcte. L'uniformité linguistique était un mythe au seizième siècle et on avait tenté de réduire au maximum le facteur diversité par une action sanctionnant les énoncés qui s'éloignaient d'une conception élitiste de la langue. L'arbitraire des jugements n'avait d'égal que la pluralité des langues et des juges de sorte qu'une systématisation pouvait difficilement se dégager de jugements portant davantage sur l'atomisme des énoncés que sur le structurel du discours de l'usager.

Il faut attendre le structuralisme du vingtième siècle (exception faite de l'approche systémique de la grammaire de Port-Royal) pour transformer la vision atomiste des premières grammaires des énoncés (fautifs) en une vision structurale d'une grammaire des fautes (système des fautes):

"Le principe même d'une analyse des erreurs ne modifie pas la conception d'un apprentissage de la langue qui resta identifié à la production d'énoncés (analysés le plus souvent hors situation) non fautifs sur le plan du système linguistique. Il s'agit toujours de la production d'énoncés et non de la production de discours (au sens linguistique du terme), de l'analyse des erreurs et non de l'analyse des échecs de communication" (Bautier-Castaing et Hébrard, 1980: 73).

cette révision des critères de jugement consiste très souvent à "passer du critère de grammaticalité, qui est celui qui est utilisé en premier lieu dans la situation scolaire, au critère d'acceptabilité, qui est celui qui intervient dès que l'on se trouve en situation naturelle d'apprentissage et donc de communication" (loc. cit.).

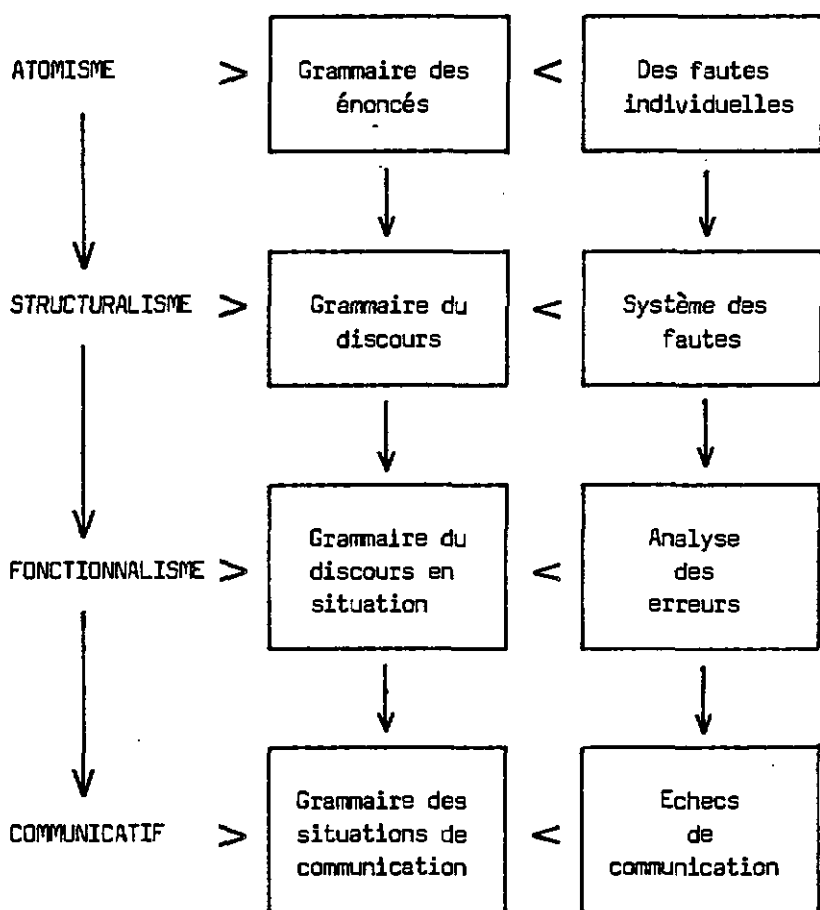
Appliquée au statut de la faute/erreur/échec, cette dichotomie grammaticalité/acceptabilité permet de dégager dans l'histoire de la norme quatre moments: les deux premiers relèvent directement de la grammaticalité et de la norme traditionnelle tandis que les deux autres dépendent davantage de la notion d'acceptabilité et d'une norme communicative.

L'atomisme regroupe toutes ces grammaires des énoncés qui énumèrent les fautes à éviter sans proposer de façon formelle une structuration d'ensemble. Ces recueils d'aphorismes normatifs s'inscrivent dans la lignée des célèbres Ne-dites-pas-mais-dites. Un moment structuraliste propose en fait des grammaires du discours ou grammaires de l'ensemble des énoncés feutifs remplaçant ainsi la faute individuelle dans le système. Ces modèles, issus des théories de Troubetzkoy, suggèrent qu'une faute obéit à des lois structurales et que le fait de connaître le système des feutes permettra de diriger les interventions. C'est le moment privilégié des méthodes audio-visuelles et structuro-globales et de la méthodologie SGAV. Un fonctionnalisme, correspondant à la deuxième acceptation de Lehmann, "enseignement fonctionnel du français à des publics spécialisés" (1980: 121), tente d'établir des grammaires de discours en situation débouchant à la limite sur une certaine compétence communicative. Ici, la notion de faute (rattachée à la norme) cède le pas à la notion d'erreur dans le contexte d'une stratégie d'efficacité. Les grammaires notionnelles (notional syllabus) (Coste et alii, 1976) ne seraient que des modèles fonctionnalistes davantage orientés vers une approche fondamentalement communicative (Lehmann, 1980). Un dernier moment communicatif essaie, après avoir évacué la culpabilisation linguistique suggérée par la notion de faute et même par la notion d'erreur, d'éviter l'échec de communication en proposant ce que nous appellerions des grammaires de situations de communication. Dans un tel contexte, les règles linguistiques discursives n'existent qu'en fonction des règles situationnelles et communicatives. Il n'y a plus de faute: on analyse l'échec pour en déterminer les causes et pour proposer le type d'intervention qui serait souhaitable.

Le moment communicatif échappe peut-être à la notion traditionnelle de la norme, mais il n'évacue pas tout le problème fondamental d'une expectative langagière. Une linguistique axée sur le communicatif

commande que l'on considère tout le problème de l'intervention corrective dans la perspective des critères à respecter pour que la communication orale soit la plus efficace possible. Si un exercice structural devait, grâce à un conditionnement approprié, être produit sans faute linguistique, il en va tout autrement d'un acte de communication qui, lui, engendre inévitablement des énoncés fautifs (Bautier-Castaing et Hébrard, 1980). En effet, "l'oral est plein de reprises, de répétitions, de paraphrases: et c'est vrai. Mais on oublie de dire: heureusement! Car le parleur efficace est celui qui se reprend et persévère: pas celui qui s'arrête" (Genouvrier, 1982: 77).

LES QUATRE MOMENTS DE LA NORME (planche IV).



Il faut comprendre la rupture épistémologique entre la position de Liberman (ses conceptions structuro-globales) qui élimine toute référence à la langue maternelle de l'étudiant en langue seconde parce que celle-ci est source d'interférences nécessitant une intervention du type reconditionnement du cerveau et celle de Bernard Py (1981) qui croit au pouvoir bénéfique de la présence simultanée des deux langues (L1 et L2) et à la restructuration de chaque langue sur un axe intrasystémique; les interférences ne sont que des cas particuliers de restructuration. On atteint ici la frontière entre l'intervention corrective (notion relevant de l'enseignement) et l'appropriation (notion rattachée à l'apprentissage): dans une didactique centrée sur l'apprenant, la conception traditionnelle, culpabilisante, de la norme ne pouvait que s'effondrer et disparaître progressivement des préoccupations des didacticiens (Dabène, 1982). Un système normatif au négatif avait pu répondre aux besoins d'une vision didactique axée sur la reproduction de modèles linguistiques pré-établis, mais il convenait de moins en moins à une didactique qui délaissait le critère de grammaticalité linguistique pour celui de l'acceptabilité communicative.

Un tel glissement explique le peu d'intérêt de l'intendance et de l'administration de la D.L.E. en matière de phonétique corrective. La normalisation linguistique avait compté jusque là sur un esthétisme dont l'objet n'aurait pu être autre que la qualité de la forme. La normalisation communicative pose le critère d'efficacité comme objectif fondamental. Pour qu'un acte de parole soit efficace, il faut qu'il y ait au préalable communication, donc qu'il existe une capacité, une compétence communicative. L'efficacité de la performance commande le rejet des éléments nuisant à la qualité de la communication. La volonté de grande efficacité pousse dès lors vers une recherche de qualité liée à l'élément le plus acceptable dans le contexte situationnel. Dans le domaine de la communication linguistique dont fait partie la composante phonique, l'acceptabilité orthophonique sera fonction de l'efficacité communicative recherchée dans une situation donnée, d'où la nécessité de revoir la norme ou mieux l'expectative langagière en termes d'adaptabilité situationnelle ou d'appropriation communicative.

2. UN CONCEPT D'APPROPRIATION STRUCTURALE ET COMMUNICATIVE.

En pleine période didactique où les méthodes orthophoniques sont très structurées et forcent l'étudiant à une obéissance aveugle, on s'interroge sur le comportement de l'apprenant plutôt que sur la faute elle-même (Halliday et alii, 1964). Toutefois, il s'avère "difficile de prendre comme critère pour la norme ce qui se passe dans la tête

des apprenants" (Maleville, 1982: 68). Le concept traditionnel de la norme, on l'a vu, avait généré, chez l'apprenant, une attitude de culpabilisation, et chez l'enseignant, une pédagogie de la faute telle que l'apprenant en arrivait même à adopter une pédagogie de l'évitement (Lamy, 1984; Maleville, 1982), une sorte de pédagogie de la faute en négatif: à l'extrême, cette peur de la faute risquait de générer le silence et la non-communication. Or, le développement de la sociolinguistique et de la psycholinguistique, en privilégiant les facteurs variabilité et autonomisation, donne naissance à une pédagogie centrée sur l'apprenant. Cette pédagogie, au lieu de rejeter les données structurales, les investit d'un chapeautage communicatif où les règles d'usage sacrifient aux règles d'efficacité communicative. Loin d'être démodé, le débat sur la norme réapparaît au début de la décennie quatre-vingt (voir le numéro 169 du Français dans le monde) et réclame l'attention des didacticiens dans l'élaboration de cette didactique centrée sur l'apprenant. Au bon-usage-copie-conforme-pour-tout-le-monde se substitue peu à peu un choix objectif de normes et d'usages (respect de la différence!) selon les besoins et les aspirations des publics visés. Devant le pluralisme des normes, le temps n'est plus au "voeu pieux" (Oabène, 1982: 62) mais au cri d'alarme: "plutôt que de suréquiper l'apprenant en normes multiples, sans doute vaudrait-il mieux lui procurer les moyens de s'accepter et de se faire accepter tel qu'il est: intellectuellement, culturellement, affectivement" (Galisson, 1980: 127). L'autonomisation et la créativité de l'apprenant réclament que l'on reconnaisse le droit à la diversité mais que l'on éduque en conséquence (Oe Landsheere V. et G., 1975). Pour ce faire, l'enseignant ne peut plus être un simple enseigneur, mais doit devenir un véritable ingénieur d'apprentissage :

"il s'agit uniquement de concevoir cette professionnalité non plus seulement comme une meilleure technicité dans l'enseignement de la langue (ce que firent de manière satisfaisante les formations données dans le cadre des méthodes audio-visuelles des années 60), mais bien comme une formation au sens plein, à la dimension même de ce que doit être l'étude de la langue étrangère dans le monde contemporain" (Oalgalian et alii, 1981: 89).

L'apprenant devra s'approprier cette langue pour en faire un véritable "outil de communication", un "mode de conquête du milieu" (motif intégratif) et un "mode de formation linguistique" (loc. cit.). Le concept traditionnel de la norme s'inscrit dans le contexte de la transmission d'un certain SVP, mais ce qui est transmis n'est pas nécessairement acquis. Gueunier (1982) propose une excellente analyse de la complexité de la norme et fait le point aux deux niveaux qu'elle juge essentiels, celui des attitudes non-interventionnistes (norme

linguistique ou objective; reconnaissance à la diversité) ou interventionnistes (norme prescriptive, institutionnelle) et celui des conceptions du langage (le langage est un système spécifique parmi d'autres systèmes; le langage est une composante essentielle de l'interaction sociale). Cet article de Gueunier constitue à notre avis la meilleure synthèse sur le problème de la norme depuis Rey (1972 et 1975); en ajoutant aux travaux déjà mentionnés ici, celui de Lucci sur la variation situationnelle (1983) et celui de Richterich (1985) sur la pédagogie de la négociation, nous pourrions préciser quelle pourrait être la vision contemporaine de la norme, l'expectative langagière.

Une appropriation structurale et communicative s'effectue dans la spontanéité d'un procès qui, d'acte en acte, tente de réaliser une expectative langagière fondée sur les attentes devant les éléments de stabilité et de variabilité du langage et appuyée par des attitudes que les usagers adoptent devant les hésitations, les incompréhensions, les erreurs, les fautes et même ... les échecs de communication.

3.2.1. Des attentes.

Nos étudiants anglophones de 1970 formulaient leurs attentes langagières face à un certain français, celui qu'ils voulaient apprendre et manifestaient une attitude négative à l'égard du français canadien. Cette expectative langagière variait considérablement d'un apprenant à l'autre selon la connaissance et la perception qu'ils avaient du français et de ses manifestations dialectales. Souvent intransigeants devant les variations régionales qu'ils rejetaient, ils devenaient brusquement muets et sidérés lorsqu'on les confrontait à des variétés d'anglais différentes et mieux reçues que la leur. Ces discussions faisaient ressortir la présence, dans une langue, d'une base commune à tous les membres d'une collectivité linguistique et d'un grand nombre d'éléments de variation se rattachant à des sous-systèmes. L'identification de ces éléments de stabilité et de variabilité contribuait à faire changer leur expectative langagière.

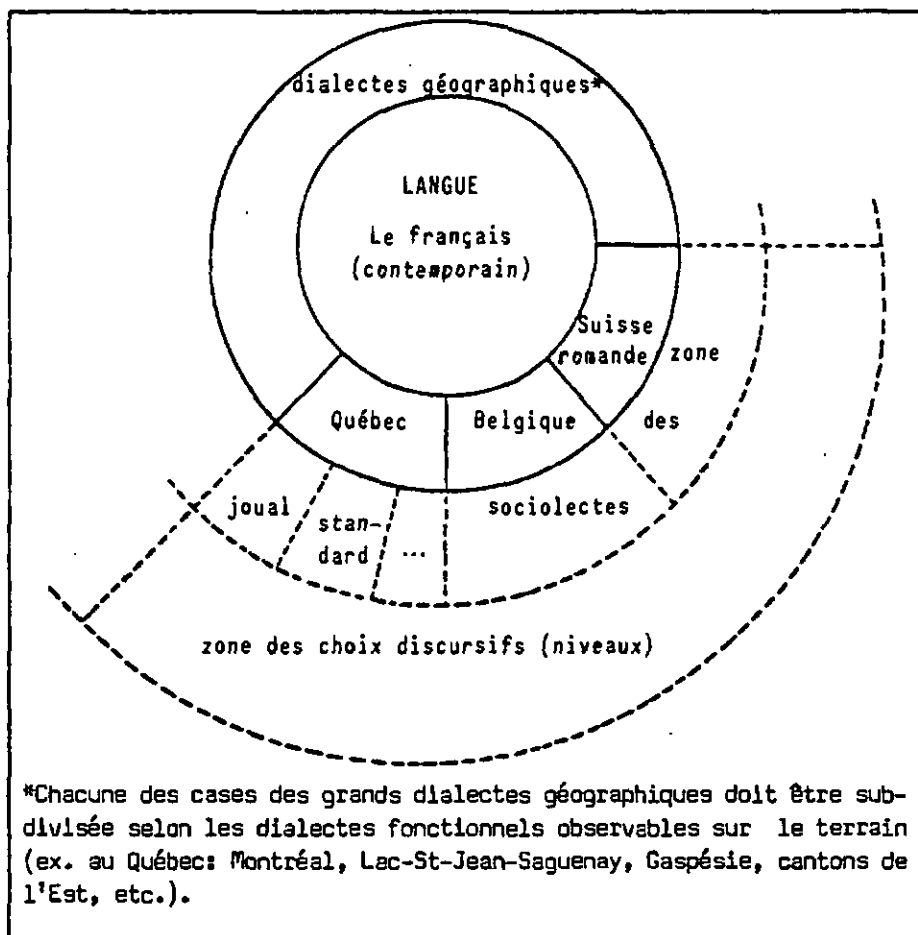
Toute langue est le résultat d'un consensus. La société tend à uniformiser les éléments issus de cette convention langagière tout en reconnaissant à l'individu-membre le droit à la créativité linguistique. A ces constantes relativement stables qui constituent le fonds commun d'une langue donnée s'ajoutent une multitude d'éléments variables relevant de facteurs de diversification tels le pays, la langue, le niveau, la filière (scientifique, commerciale, technique, professionnelle, etc.), les apprenants et les enseignants. Cette variation, qu'elle soit géographique, sociolinguistique ou occupationnelle

Corbell, 1982) présente également des constantes qui deviennent inévitablement des sous-normes (Lucci, 1983). Déjà connue au bataillon didactique, cette notion de variabilité a été l'objet, entre autres, d'analyses sociolinguistique (Hymes, 1972), lexicologique (Rey, 1975), didactique (Richterich, 1985), stylistique (Martins-Balter, 1977) et phonétique (Lucci, 1983).

3.2.1.1. Des modèles précurseurs: Rey (1975) et Lucci (1983).

Un rappel schématique des conceptions d'Alain Rey et de Vincent Lucci concernant la relation stabilité/variabilité dans la description synchronique d'une langue permet de comprendre la position que nous proposons des attentes langagières.

Stabilité et variation chez Alain Rey (1975).



Au Congrès Mondial de la F.I.P.F. (1974; Actes, 1975), Alain Rey établit 5 zones dans la description synchronique d'une langue. La première, caractérisée par une forte stabilité, constitue le fonds commun à toutes les communautés francophones et c'est à ce niveau que se précise la notion de la norme linguistique objective du français standard. La deuxième zone regroupe les variations régionales (dialectes); les langues de spécialité (sociolectes) se retrouvent en troisième zone et les niveaux de langue et registres forment le quatrième groupe; enfin, un dernier palier permet de tenir compte des marques individuelles (idiolectes).

Stabilité et variation chez Vincent Lucci (1983).

Dans les conclusions de son Etude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle (thèse, 1983), Lucci établit la description synchronique d'une langue en trois zones:

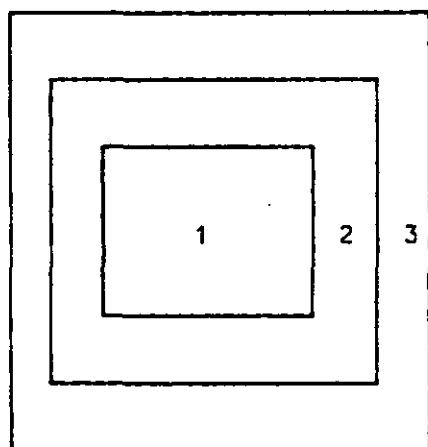
1) "une zone caractérisée par sa plus grande stabilité (nous ne dirions pas immobilisme), et constituée principalement par le dénominateur commun à l'ensemble d'une communauté ou par ce que chaque membre doit posséder pour être compris" (1985: 323). Le phonéticien se réfère surtout au système phonologique minimal auquel adhèrent les membres du groupe linguistique. A cet égard, les conceptions de Rey et de Lucci sur l'existence d'une base linguistique commune se rejoignent. Même si Lucci n'applique ses remarques sur ce fonds stable de la langue qu'aux niveaux phonématique, prosodique et syntaxique.

2) Lucci propose également l'existence d'une "zone caractérisée par un fort degré de variations" (ibid: 324) qui n'apparaissent que dans une partie de la communauté. Les fluctuations qui pourraient être qualifiées de systématiques, caractéristiques d'un sous-groupe" (ibid: 325) s'appliquent par exemple, dans le phonétisme canadien-français aux trois principales variantes ([ɛ], [æ], [e]) du phonème /ɛ/. Les variations régionales, les variations socio-professionnelles et les variations socio-situationnelles demeurant marquées par un systématisme propre à un sous-groupe.

3) La troisième zone "dont les variations semblent être aléatoires, non systématiques ou simplement individuelles" (loc. cit.), permet à Lucci de faire état de tous les phénomènes qui n'appartiennent ni au système stable de la communauté linguistique, ni à l'un ou l'autre des sous-groupes qui peuvent se former dans ladite communauté. Cette zone périphérique de variations d'apparence aléatoire ou individuelle ne serait toutefois pas dépourvue d'un certain systématisme: l'individu

modifiera les sons de façon assez systématique et prévisible pendant la durée de son indisposition passagère.

Résumé schématique de la conception de Lucci.



1. Zone de stabilité

2. Zone des variations socio-situationnelles.
(Fort degré de variation)

3. Zone périphérique de variations d'apparence aléatoire ou individuelle.

3.2.1.2. Une vision contemporaine des attentes langagières.

Les positions de Rey et Lucci ont ceci de particulier qu'elles ne s'arrêtent qu'à certains aspects de l'acte de parole. Nous préférons analyser la relation stabilité/variabilité des attentes langagières dans le contexte de l'acte communicatif complet. Dans tout acte de communication, il peut y avoir des éléments relevant de relations intrasystémique, interpersonnelle, intrapersonnelle ou intersystémique. Nous proposons donc une description des éléments de stabilité et de variabilité en quatre zones principales regroupant huit sous-groupes dans une sorte de structura pyramidale dont l'élément central (susceptible de connaître une lente évolution) donne l'impression d'une très forte stabilité.

3.2.1.2.1. Une zone de stabilité intrasystémique.

Il n'y a rien qui ne soit immuable dans la langue et les travaux de philologie ou de phonétique historique confirment largement cette affirmation. Toutefois, il est un certain nombre d'éléments qui sont caractérisés par une très forte stabilité et qui constituent la base linguistique commune à l'ensemble d'une collectivité; chaque membre doit s'en reporter à ces éléments pour comprendre et être compris. Le

français standard constitue pour la langue française ce fond commun dépouillé de toutes ces variations dont nous faisons état plus bas.

3.2.1.2.2. Une zone de variabilité interpersonnelle.

Nous retenons à l'intérieur d'une zone de variabilité interpersonnelle, le nombre impressionnant des unités de variation qui situent l'individu face à son entourage. Le choix et le dosage de ces éléments différents du fond commun dépendent "des circonstances et de la nature de la communication" (Renard, 1981: 232).

S'il est difficile et même "hasardeux d'appréhender à travers la variabilité phonématique, des lois la régissant et une systématisation nettement établie de ces variations" (Lucci, 1983: 333), on doit constater néanmoins qu'il existe une sorte de règle probabilitaire. Ces "probabilités de prononciation" autorisent Lucci "à postuler l'existence d'un ensemble de tendances ou de faisceaux de facteurs conditionnant cette variabilité" (ibid: 334).

Chaque locuteur montre des variations liées au contexte immédiat dans lequel il communique (Coutelle, 1978; Labov, 1966); celles-ci sont contextuelles et facultatives (Fónagy, 1983; Troubetzkoy, 1939). La variabilité interpersonnelle regroupe les variantes socio-situationnelles, ethno-territoriale, socio-professionnelle et biologique.

a) La variation socio-situationnelle.

La variabilité linguistique socio-situationnelle, c'est la variance des relations entre les partenaires impliqués dans un acte de communication; cette variance est fonction du type de situation communicative concernée. Lucci dresse, après Peytard (1968) et Duez (1978), une liste d'une dizaine d'invariants qui ont une incidence sur la forme même du message. Comme l'objet de son travail demeure l'étude phonétique, il ramène à quatre le nombre des variantes socio-situationnelles qui influencent la forme du message oral: "l'interview" et "la conversation" relèvent d'un échange dialogique favorisant le contact immédiat avec un auditeur actuel; "la lecture" touche un auditeur virtuel et n'implique ni contact immédiat, ni stimulation directe; "la conférence" s'adresse à des auditeurs actuels dans un contexte de non-échange mais de stimulation directe (1983: 17). Ce classement permet d'entrevoir les bases d'une typologie de situation communicative qui intègre les notions traditionnelles de registres (Fónagy, 1983; Litlaud-Hutinet, 1982) et de niveaux de langue (Rey, 1975).

b) Le variation ethno-territoriale.

Les variations ethno-territoriales (Giles, 1979), ce sont tout simplement ces réalités dialectales que l'on retrouve inévitablement dans la fragmentation géographique d'une communauté linguistique donnée. Les groupes ainsi formés tendent à redéfinir leur ethnie dans une certaine territorialité. Cette variation, appuyée par les institutions et les pouvoirs en place, dominera les autres tendances au point de devenir l'attente linguistique principale, le noyau central de référence. Les recommandations de l'Association québécoise des professeurs de français (A.Q.P.F.) permettent de comprendre l'importance de cette notion dans la description et le choix de la langue de la communauté:

"Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle.

Que l'objectif des cours de français soit d'amener les élèves à maîtriser le français standard d'ici, tant à l'oral qu'à l'écrit. Que le cours de français développe chez les élèves une attitude d'intérêt et de tolérance à l'égard de toutes les variétés de français, tant celles du Québec que celles des autres régions de la francophonie.

Que l'un des objectifs de l'enseignement du français soit de faire prendre conscience à l'enfant des variations linguistiques reliées aux diverses situations de communication.

Que l'acquisition du français standard ne procède pas par suppression des formes vernaculaires au profit des formes normalisées, mais par un élargissement progressif du répertoire de l'enfant" (Corbeil, 1982: 57).

Ces positions illustrent de façon exemplaire le phénomène de concurrence entre les variétés d'une même langue et la possibilité d'émergence de l'une d'entre elles dans un contexte sociolinguistique de tolérance certes, mais également dans le contexte d'une volonté plus ou moins collective de revoir les règles de communication linguistique: le nationalisme linguistique puise sa redéfinition dans le réexamen de sa territorialité. On détermine le contenu linguistique d'après les objectifs recherchés de la communauté territoriale.

Devant ces variations ethno-territoriales, l'apprenant en langue étrangère manifeste ses choix en fonction du but qu'il se sera fixé. Une chose ne semble pas être remise en cause dans le cadre de ce type d'attentes: l'apprenant anglophone n'irait pas à Neuchâtel pour

apprendre le français québécois de même qu'il ne s'attend pas à ce que des enseignants sudburois l'initient aux subtilités de l'accent neuchâtelois ou bruxellois.

c) La variation socio-professionnelle.

La multiplicité des attentes est telle qu'on pourrait, comme Denise François, être tenté de ne plus savoir "comment classer les usages observables, à quel facteur ou plutôt à quel enchevêtrement de facteurs se référer: il faut tenir compte de l'origine géographique", mais on doit aussi considérer, entre autres facteurs, le "milieu socio-professionnel du locuteur" (1972: 159). Nous reconnaissons l'importance, en variabilité interpersonnelle, des attentes socio-professionnelles multiples du locuteur "toujours pluriel" que décrit Porcher (1980) dans un texte illustrant on ne peut mieux cette variation socio-professionnelle: "J'appartiens en effet à plusieurs groupes sociaux, et les relations hiérarchiques de la communication varient beaucoup de l'un à l'autre: je peux être, sans exclusive, professeur, syndicaliste, joueur de billard, père de famille, écrivain" (ibid: 90).

Coutelle avait d'ailleurs constaté, dans sa thèse de doctorat, que le comportement sociolinguistique reflétait "les différenciations sociales" (1978: 68). Notre zone de variation socio-professionnelle correspond à la zone des langues de spécialité et des sociolectes chez Alain Rey (1975).

d) La variation biologique.

Nous nous en voudrions de ne pas rappeler ici les travaux de Anne-Marie Houdebine (1976): au cours de ses enquêtes linguistiques, elle trouva qu'il existait une différence significative dans la distribution et la fréquence des variantes fermées et ouvertes des voyelles selon le sexe des informateurs. Fónagy (1983) reprend cette idée de Houdebine et va même jusqu'à trouver chez les grammairiens du seizième siècle des témoignages expliquant pourquoi les femmes et les hommes ne doivent pas utiliser les mêmes variantes vocaliques. Il cite entre autres ce petit bijou normatif extrait de Deux dialogues du grammairien Henri Estienne (1587):

"Et je sçay bien qu'entre vous courtisans trouvez tous ces mots [il s'agit de: Frances, Franceses, Angles qui s'opposent à François, Françoise, Anglois] de trop meilleure grace pource qu'ils sont plus mignards, et qu'il ne faut pas que les dames ouvrent tant la bouche: comme aussi elles en font quelque conscience, ou pour le moins en font semblant" (dans Fónagy, 1983: 84-85).

Cette variation selon le sexe que nous appelons variation biologique, Bouchard-Ryan en note l'existence dans la tendance qu'auraient les hommes "à répondre davantage aux pressions de leurs pairs qui favorisent la variété non-standard et les femmes plus enclines à entrevoir les avantages de la promotion sociale qu'offre la langue standard" (1979: 155). Après la lecture du chapitre que Fónagy (1983) consacre à l'étude des bases physiologiques de la phonation, nous serions tenté de croire que les sons ont un sexe. Après tout, Rimbaud n'avait-il pas, lui, donné des couleurs aux Voyelles?

3.2.1.2.3. Une zone de variabilité intrapersonnelle.

Certaines variations relèvent de l'usager et correspondent en quelque sorte à la notion d'idiolecte proposée par Rey (1972 et 1974): elles dépendent de la psychologie ou de la physiologie de l'individu.

a) La variation psychologique.

Il fallait que ce soit dans une pédagogie centrée sur l'apprenant que l'on prenne conscience que le langage, "c'est véritablement les individus" (Curran, 1976: 92). La variation psychologique, Dalgalian et ses collaborateurs l'appellent la dialectique interne de la personnalité où le moi idéal entre en conflit avec le moi réel: "cette contradiction ne peut être surmontée que dans deux directions: ou bien on assume le moi actuel et on retrouve la congruence dans l'abandon plus ou moins provisoire du moi idéal; ou bien on s'attache à une modification de soi-même et on accepte d'entrer dans un processus de changement (et d'apprentissage) qui hisse le moi actuel au niveau du modèle de référence" (1981: 17). Cette recherche de congruence entre le moi fantasmé et le moi réel engendre chez l'apprenant un effet émancipatoire: "l'apprenant apprend non seulement le français, mais il apprend aussi à apprendre et à se faire confiance" (Maleville, 1982: 171). La variation intrapersonnelle de l'individu sera fonction de sa disponibilité (Besse, 1981; Vuletic et Cureau, 1976).

Chaque individu, on l'a vu, est pluriel (variabilité interpersonnelle), mais il est également singulier dans ce comportement profond, dans cette motivation intérieure qui puise son principe d'action dans l'intégration individuelle (intrapersonnelle) des croyances, des attitudes, des intentions et des conduites (Sogaards, 1984):

- croyance : composante cognitive (informations et opinions);
- attitudes : composante affective (sentiments et appréciation);
- intentions: composante conative (intentions d'actions);
- conduites : composante psycho-sociale (comportement réel).

"Le principe de l'isomorphisme de l'expression et du contenu" (Fónagy, 1983: 18) permet d'attendre autant de variations dans les discours individuels qu'il y a de variations interpersonnelles dans les comportements du locuteur et de l'apprenant-locuteur.

b) La variation physiologique.

Chaque individu, me dira-t-on, possède des lèvres, une langue, un palais dur, un palais mou, des cordes vocales, des poumons et un système musculaire susceptible d'actionner le mécanisme articulatoire. Toutefois, point n'est besoin de longues démonstrations pour ajouter que la physiologie humaine ne résulte pas d'une fabrication du type chaîne-de-montage-spécialisée-dans-les-copies-conformes. La langue par exemple, plus ou moins charnue selon les individus, présentera une musculature et une mobilité variables: compacte ou allongée chez les uns, étroite ou étalée chez d'autres. L'infinité des structures linguales individuelles imposera à l'articulation buccale une variabilité considérable. Que dire des gorges profondes ou étroites et des lèvres épaisses ou minces? Dans une méthodologie de l'imitation où le modèle est la voie de la bonne voix, quelle voie choisir dans les voix de fausset, de crécelle ou de stentor? Quelle variante devrait trouver grâce dans la bouche des apprenants? Voix fortes, faibles, courdes, nasillardes, aigues, enrôlées, rauques, criardes, efféminées, sifflantes, fluettes, douces, etc.?

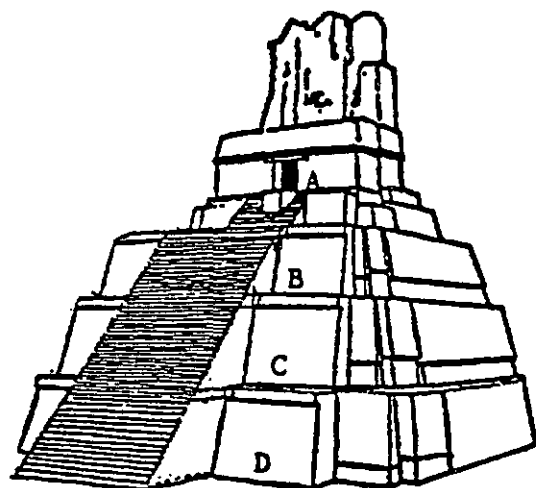
Nous nous payons volontiers la tête des célébrités qui tombent sous les dents d'imitateurs renommés, mais quelles devraient être nos tentatives et attitudes devant la production des apprenants? Peut-on vraiment supprimer ces variantes physiologiques individuelles qu'ils ne manqueront pas d'apporter et qui auront, qu'on le veuille ou non, une incidence sur le déroulement des changements phonétiques que connaît toute langue?

2.1.2.4. Une zone de variabilité intersystémique.

La structure pyramidale que nous proposons annonçait quatre zones de variabilité. La dernière constitue le champ de bataille où s'affrontent deux langues différentes: chacune de ces langues subira les poussées systémiques de l'autre et cette interpénétration fera outrage à leur virginité réciproque. Nous classerions ici par exemple tout le phénomène de l'anglicisation. On ajoutera également les données relatives au crible phonologique (Troubetzkoy, 1939) et à la mise en place d'un système d'erreurs dues aux interférences nées de la réinterprétation d'un système par un autre. Sur ce dernier point, il est un exemple qui nous a toujours frappé et qui illustre on ne peut mieux

cette variabilité intersystémique: la substitution des interdentes constrictives anglaises /θ/ et /ð/ Québécois et Français, souffrant de surdité phonologique, réinterprètent ces deux sons de L2 en fonction de leur L1. Chez les premiers, le lieu d'articulation crée un point d'interférence: on substitue alors les occlusives dentales /t/ et /d/ aux interdentes; les Québécois sont en quelque sorte sourds à l'élément constrictif, donc au mode articulatoire (dans ce cas précis uniquement). Les Français de l'Hexagone procèdent à l'inverse et ce sont les dentales constrictives /s/ et /z/ qu'ils substituent aux interdentes constrictives (Adamczewski et Keen, 1973). Pauvre Madame Thatcher qui est [tatʃ b] au Québec et qui n'a plus que [satʃ b] en France !

Quatre zones d'attentes dans l'expectative langag re.



A. Zone de stabilité intrasystémique.
1 - Noyau central plus stable.

B. Zone de variabilité interpersonnelle.
2 - Variation socio-situationnelle.
3 - Variation ethno-territoriale.
4 - Variation socio-professionnelle.
5 - Variation biologique (sexe).

C. Zone de variabilité intrapersonnelle.
6 - Variation psychologique.
7 - Variation physiologique.

D. Zone de variabilité intersystémique.
8 - Variation issue du contact des langues.

3.2.2 Des attitudes devant les changements et les variations.

Le rapide survol de la notion traditionnelle de la norme nous a permis de dégager des comportements, des attitudes devant les changements linguistiques et tout le phénomène de la variabilité. On criera au dirigisme et au purisme pendant l'épopée du prescriptivisme; on dénoncera le laxisme quand la sociolinguistique, la psycholinguistique et la linguistique proposeront la norme descriptive. Que devrait-on dire devant le pseudo-abandon de la norme et la valorisation apparente de l'erreur dans une méthodologie centrée sur l'apprenant, méthodologie où le modèle à répéter cède le pas à une appropriation graduelle?

On retrouve ces deux réactions, souvent antagonistes, chez les enseignants: une pratique surnormative "pourrait aussi se voir plus ou moins bloquée par un anti-normativisme systématique, occultant la différence, rencontrée quotidiennement dans la vie sociale, entre situations formelles et situations informelles" (Gueunier, 1982: 20). Ces approches, purisme ou laxisme, doivent maintenant composer avec une attitude cambiste ou appropriative caractéristique de la norme communicative (Maleville, 1982). La psychologie sociale des années soixante-dix a tenté de proposer un modèle de variabilité linguistique prenant pied sur la Théorie de l'accommodation interpersonnelle (Giles, Taylor et Bourhis, 1973; Giles et Powesland, 1975). Le caractère négociateur (Richerich, 1985) de cette démarche implique une attitude ouverte aux changements.

L'enseignant, devant les facteurs déterminant le choix de ses modèles langagiers, risque trop souvent de se cantonner dans une routine qui refuse les apports nouveaux. Un enseignement fossilisé ne pourrait que conduire à un apprentissage de même nature. Dabène (1982) exprimait d'ailleurs sa crainte de voir s'instaurer des attitudes conduisant à un normativisme sclérosant. Dès la prise en charge d'un groupe d'apprenants adultes faux-débutants, l'enseignant en français langue seconde ou étrangère se voit confronté à cet épineux problème de la fossilisation phonétique. Il refusera, pendant un certain temps peut-être, d'enfiler la tenue du phonéticien archéologue ou la livrée du fossyeur de sons-fossiles; toutefois, un jour ou l'autre, son souci de communication authentique le conduira à lutter contre les éléments pétrifiés du langage des apprenants. Il demandera alors à la L.E. les moyens d'atteindre cette appropriation progressive des composantes langagières et resituera la phonétique corrective au sein d'un ensemble d'aspects pédagogiques (enseignement, apprentissage, évaluation, moyens, etc.) (Gagné et Lazure, 1983; Stern, 1983; Richerich, 1985).

C'est en adoptant une attitude appropriative basée sur la vision dynamique et évolutive du langage de même que sur le caractère variable des situations de communication que l'on pourra intégrer à la démarche communicative une certaine phonétique corrective où l'intervention portera nom ... appropriation.

Cette mouvance dans les attitudes devra rejoindre le praticien. Si l'intendance ne suit pas, l'appropriation véritable se fera attendre perdue dans le labyrinthe d'une institutionnalisation fossilisante.

4. POUR UNE CERTAINE PHONÉTIQUE APPROPRIATIVE.

"Il en est de la prononciation comme des autres domaines de la langue: l'imprégnation est fructueuse jusqu'à un seuil à partir duquel il n'y a aucun progrès possible sans effort personnel important..." (Callamand, 1981: 183).

4.1. ORTHOPHONIE ET COMMUNICATION: UNE DOUBLE CONTRAINTE.

L'intervention corrective s'inscrit dans le réel linéaire d'une organisation correcte des marques linguistiques de la matière phonique d'une langue donnée; cette "compétence linguistique" (Cheraudeau, 1981) forme, avec les compétences situationnelle et discursive, une compétence langagière qui s'inscrit dans le globalisme de l'acte de communication authentique (Cortès, 1981). Théorie de la double contrainte (Richterich, 1985) où le global structural de la communication et le ponctuel linéaire de l'intervention, tout en paraissant s'opposer, visent à une plus grande efficacité langagière.

4.1.1. Oralité et authenticité.

Le parcours pluriel de la communication (Porcher, 1980) passe, qu'on le veuille ou non, par l'oralité. On a évacué, pendant un certain temps, le langage phonétique des préoccupations didactiques (Dabène, 1982; Py, 1983) des méthodologues, des concepteurs de méthodes et même des praticiens; toutefois, si on avait oublié "l'ossature essentielle d'une compétence de communication orale qu'est la prononciation" (Pedoya, 1984: 201), on n'en avait pas pour autant nié le caractère oral du discours. "La multiplication des études sur l'oralité du discours et les résultats apportés au plan du fonctionnement de la langue accordent désormais à la prononciation une place qu'on ne peut négliger dans l'apprentissage d'une langue" (Callamand, 1981: 183).

On avait cherché, dans les documents authentiques, la spontanéité ou la communicabilité (efficacité communicative); les fautes, les erreurs, les écarts, les hésitations constituaient autant de manifestations spontanées qu'une variabilité socio-situationnelle, entre autres, ne faisait qu'accroître. Tenter de corriger la prononciation de l'apprenant non autochtone, c'était intervenir dans son authenticité langagière et communicative elle-même porteuse d'une certaine efficacité communicative et d'une inévitable déviance liée aux manifestations de l'identité propre du locuteur-apprenant. Cette déviance apparaissait même souhaitable dans le contexte d'une réflexion psycholinguistique et sociolinguistique qui se préoccupait au plus haut point de l'apprenant. Autant on reconnaissait au locuteur autochtone le droit à la variance socio-culturelle, autant on se devait, au nom même de cette conformité variable à une norme orthophonique plurielle, de respecter un certain refus d'assimilation de la part du locuteur-apprenant. L'oralité devra, dans le contexte d'une expectative langagière qui intègre diverses variables, se préoccuper davantage d'efficacité communicative et celle-ci sera fonction de l'adéquation entre le locuteur et son interlocuteur: "comprendre et être compris

oralement supposent alors tout un travail, s'appuyant sur des méthodologies soit entièrement nouvelles (développement de la compréhension), soit renouvelées (développement de l'expression)" (loc. cit.). La relation oralité/authenticité ne se conçoit vraiment que dans le sens d'une action orthophonique qui doit permettre d'éviter l'incommunicabilité.

1.1.2. L'imprégnation seule ne peut suffire.

On avait voulu, sous l'impulsion de la sociolinguistique et de la psycholinguistique des années soixante-dix, mettre les apprenants en contact avec une langue orale plurielle (dans ses variations). On semblait croire que le caractère authentique des documents faciliterait l'acquisition d'une compétence de communication et garantirait la maîtrise du système phonologique.

Bien que fructueuse, "l'imprégnation seule ne peut suffire" (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983: 39): on atteint vite un seuil d'acquisition (intake) au-delà duquel l'apprenant devra investir beaucoup de lui-même pour progresser. L'imprégnation sera suivie ou plutôt accompagnée d'un travail sérieux portant sur l'acquisition du nouveau système phonologique. "Il est dès lors nécessaire, pour le développement de la compréhension orale et de la qualité sonore de l'expression qui garantit l'inter-compréhension), de mettre en place un dispositif méthodologique élaboré, et intégré à l'apprentissage global de la langue" (Callamand, 1980: 4).

1.1.3. L'approche minimaliste et l'approche maximaliste.

Il en est de la prononciation comme des autres aspects de la pédagogie et de la didactique des langues: elle constitue un élément important et indispensable intervenant dans les multiples composantes d'une compétence de communication (Moirand, 1982). On devra dès lors lui réserver un sort tout particulier tout au long du processus d'apprentissage" (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983: 41) en tentant de l'inscrire dans une démarche pédagogique qui tienne compte des besoins et objectifs. Il existe aussi une infinité de possibilités dans le jeu des composantes de la situation d'enseignement/apprentissage (Richterich, 1985: 6).

La variabilité interne et rationnelle de ces facteurs commandera une diversification des démarches que l'on s'accorde généralement (Roulet, 1973; Callamand, 1981; Moirand, 1982; Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983) réduire à une approche minimaliste et à une approche maximaliste.

Un véritable enseignement de la prononciation d'orientation minimaliste accorderait une "priorité aux structures prosodiques" (Galazzi-Matasci et Pedoya, 1983: 42) et tenterait d'"éliminer au moins les erreurs les plus caractéristiques pour un groupe donné" (Callemand, 1981: 184). L'objectif visé permettra de délimiter le travail à accomplir pour qu'un individu se situe à une distance donnée de la cible; l'approche minimaliste veillera à asseoir une prononciation garante de non-entente à la compréhension; on cherchera des critères d'approximation inscrits dans le principe d'acceptabilité dont Galazzi-Matasci et Pedoya énumèrent trois traits fondamentaux:

- "1. structures prosodiques (schémas intonatifs, pauses et découpage de la phrase...)
2. oppositions dont la confusion peut gêner la communication: par exemple les nasales, e/ɛ, y/u, la distinction entre œ/e/ø souvent confondus et ramenés à un seul phonème par les hispanophones, les Grecs, etc.
3. caractéristiques spécifiques du système phonologique français (R, ə caduc, les opp. e/ɛ, o/ɔ...)." (1983: 42).

Les tenants d'une approche maximaliste, loin de se contenter d'une appropriation approximative chevauchant les limites de l'acceptabilité, proposent de rechercher la "performance optimale" (loc. cit.) possible uniquement dans le contexte du développement de la compétence de communication dans toutes ses composantes. Nous nous empressons d'ajouter que même pour atteindre les buts fixés dans une approche minimaliste, des actions maximalistes s'avèreront souvent plus qu'il souhaitables: "muni des éléments nécessaires à la compréhension des phénomènes de perception et de production, apte à repérer les écarts de prononciation, le professeur n'obtiendra de résultat que s'il accorde une attention soutenue à la qualité sonore des productions dans la classe et s'il procède, de temps à autre, à une correction systématique" (Callemand, 1981: 184).

4.1.4. Les chemins de l'appropriation phonique.

La théorie des doubles contraintes trouve dans le concept même de l'appropriation phonique une application éloquentes et les exemples abondent pour illustrer ce phénomène où la nature d'une intervention contredit l'effet visé par l'intervention elle-même. Quel enseignant n'a pas vécu la double contrainte stimulus/réponse? On n'a qu'à se rappeler la situation d'apprentissage suivante: un apprenant répond à une question et on lui demande, immédiatement après sa production, de répéter ce qu'il vient de dire. Faudrait-il se surprendre alors que la deuxième production de l'apprenant se teinte d'un schéma intonatif

interrogatif? L'intervention, au lieu d'ancrer l'automatisme intonation descendante a semé le doute chez l'apprenant qui cherche dans sa deuxième production une approbation à sa tentative en émettant une réponse dont le schéma intonatif est chargé d'un doute purement didactique.

Le ponctualisme des manœuvres correctives ou orientrices et la diversité des voies orthophoniques entraînent fréquemment la démotivation, le désintérêt: trop souvent l'apprenant ne voit plus dans le ponctuel correctif une situation de communication véritable et il refuse la correction.

1.4.1. Des voies.

L'appropriation de la composante phonique de la compétence linguistique implique "du linguistique, mais aussi du social, du culturel, de l'idéologie" (Moirand, 1982: 34) comme en font foi nos multiples variables de l'expectative langagière (chapitre III). Les lieux d'appropriation sont nombreux (salle de classe, rue, cabine de laboratoire, fauteuil de cinéma, etc.), mais les voies d'appropriation peuvent être ramenées de façon schématique à quatre: l'imprégnation, l'incrustation, l'assimilation et l'intégration. Chacun de ces choix est possible dans toutes les situations ou lieux d'apprentissage.

L'imprégnation que procure une situation communicative interactive ou simulée (dans laquelle on voudrait que l'apprenant soit vraiment performant) ne suffit pas. L'incrustation, mince couche appropriative, donnera une impression d'acquisition véritable, mais ce vernis linguistique ne dure souvent que le temps d'un cours de langue; tout l'apprentissage est à refaire dans un cours ultérieur. D'autres, voulant réduire au plus haut point les différences, atteindront un degré d'assimilation allant même jusqu'à l'accoutumance. D'autres, ne désirant ni ne recherchant une appropriation si complète qu'elle enlève à chacun ses marques propres et le fonde dans la masse des copies conformes à un modèle imposé, accepteront des manœuvres correctives qui viseraient à une meilleure intégration de nouveaux éléments à un savoir initial. Ce type d'appropriation, loin de détruire l'acquis antérieur, l'enrichit et semble correspondre davantage à la volonté de la majorité des apprenants en langue étrangère. Cette acquisition intégrative pourra respecter le critère de variabilité et l'individu sera libre d'adopter, selon les besoins et objectifs de communication, les éléments variables dont il pourra apprécier l'emploi approprié et l'usage dans un contexte de variation continue.

4.1.4.2. Des manoeuvres.

L'approche communicative tend à favoriser, du moins dans l'esprit de bon nombre de praticiens de la langue, une imprégnation naturelle, qu'elle se fasse dans la liberté totale d'une classe ouverte ou dans le naturel spontané de la rue. Toutefois, une bonne partie de l'intendance, dans sa crainte que la langue de la rue n'ait pas de classe et que sans classe les enseignants se retrouvent dans la rue, ne laissera pas l'apprenant seul, mais au contraire le soumettra à une manipulation interventionniste lui permettant de dépasser le seuil de non-progrès.

Dans les quatre voies retenues, il en est une qui échappe à la manipulation interventionniste (manoeuvres orthophoniques) puisqu'elle privilégie la spontanéité situationnelle (terme que nous préférons à authenticité), l'imprégnation naturelle de la rue. Nous disons bien en principe car, dans la réalité, le type d'imprégnation phonique dépendra de l'environnement. C'est la manoeuvre utilisée dans les stages d'immersion où chaque centre vante les mérites de son contexte situationnel linguistique propre. A ce titre, la multiplication des nasales (voyelles nasales + /n/) chez les gourmands de bouillabaisse vaut bien l'allongement exagéré du /ɑ/ postérieur et accentué des friands de filets de perche au beurre ou la palatalisation marquée de certaines consonnes dentales des amateurs de sirop d'érable. La résistance à ce type d'imprégnation dépendra chez l'apprenant de sa peur d'une acculturation résultant de la perte de son accent propre (notion de divergence); l'augmentation du degré d'imprégnation sera fonction de son désir d'intégration à la collectivité (notion de convergence). La fixation d'un système phonético-phonologique résultera de cette variation continue conduisant l'apprenant de la convergence à la divergence et de la volonté exprimée qu'on le soumette à différentes manoeuvres orthophoniques (donc interventionnistes) susceptibles de le faire cheminer vers l'objectif d'apprentissage. La théorie de la double contrainte se manifeste et réclame d'une part négociation dans les moyens (choix de la norme ou des normes) et d'autre part acceptation des règles du jeu (attitudes).

Ces multiples manoeuvres touchent l'un ou l'autre moment de l'acte communicatif et sont d'ordre physiologique (articulatoire ou auditif), acoustique, technologique, graphique, phonologique, psychologique, psycho-physio-technologique et sociologique. Regroupées autour de l'une ou l'autre des caractéristiques énumérées, elles permettent de profiler des tendances méthodologiques:

- la méthode articulatoire;
- la méthode fondée sur une transcription phonétique;
- la méthode technologique;
- la méthode des oppositions phonologiques;
- la méthode verbo-tonale.

chaque manœuvre sera responsable d'un certain type de modification du système phonique de l'apprenant; il faudra voir celles qui conviendraient le mieux à chacune des quatre priorités de la correction phonétique dégagées par Landercy et Renard (1977):

- 1) objectif phonémique;
- 2) éducation de la perception auditive;
- 3) éléments prosodiques;
- 4) priorité de la reproduction sur la production.

2. UNE CERTAINE PHONETIQUE APPROPRIATIVE.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, nous croyons pouvoir trouver dans l'analyse que fait Richterich (1985) du concept de négociation la base même de ce qui pourrait devenir une approche systémique donnant naissance à une conception appropriative de la phonétique. Dans sa thèse de linguistique appliquée, il n'aborde pas vraiment les problèmes linguistiques: discours résolument inscrit dans le sens d'une pédagogie des langues, son analyse des besoins langagiers et des objectifs d'apprentissage rejoint davantage les préoccupations des philosophes de l'éducation que celles des praticiens de la didactique, telle O.L.E. ou (plus récemment) O.L.E.C. (C= et des cultures).

Jusqu'ici nous avons regardé dans le passé (chapitres I, II et III) afin de mieux comprendre cette disparition de la phonétique corrective des préoccupations des concepteurs de méthodes et du langage des didacticiens; nos "investigations, à la fois historiques et épistémologiques" (Moirand, 1982: 175) rejoignent, dans leur visée pédagogique, le cheminement historico-analytique que parcourait Richterich partant des besoins et objectifs.

Sa remarquable analyse de la didactique des langues se termine par un abrégé fort schématique de pédagogie de négociation, notion issue de la didactique moderne et même de la linguistique. En effet, il aboutit à une telle notion, nous nous devons d'admettre, au terme de notre propre cheminement, l'existence d'un réel phonique non-négociable. La négociation d'ailleurs implique qu'on peut céder sur certain terrain mais qu'il existe une limite. Quelle est la place

de la correction phonétique et quelles en sont les bornes? Tenter de répondre à ces questions, c'est poser tout le problème du négociable et du non-négociable.

4.2.1. Du négociable au non-négociable.

Notre examen de la norme nous a plongé au coeur même de cette notion encore trop mal définie de la négociation. L'imposition d'une norme, c'est le refus de commercer le linguistique; il y aura toujours des gens qui seront convaincus de posséder une vérité immuable. Si on part du principe que le meilleur français de France se parle à Tours, il est évident, dès lors, que celui-ci deviendra, pour qui vise la perfection, du non-cessible; il en sera peut-être autrement pour qui verra dans le français de Tours une réalité régionale, donc une variante ... négociable.

Nous touchons là au paradoxe d'une linguistique contemporaine fondée à la fois sur un référentiel-langue que l'on voudrait stable et sur un ponctuel-parole extrêmement variable comme nous l'avons vu dans notre discussion sur l'expectative langagière (chapitre III). Le jeu de la négociation sur le plan linguistique pose tout le problème de savoir, dans le couple langue/parole, ce qui est variable et ce qui ne l'est pas. On pourrait croire à la suite de Fónagy que tout dans la langue est négociable:

"En vérité, le code linguistique est l'ensemble ordonné des sous-codes, il est donc contradictoire d'accepter d'une part le changement des sous-codes, et de maintenir, d'autre part, que le code reste intact. En d'autres termes, la variation appartient à la langue (cf. J. Laziczius, [1935] 1966, pp. 38-58), les règles linguistiques comprennent nécessairement les règles de la variation. (Il n'y a pas d'invariants proprement dits dans les langues maternelles)" (1983: 175).

Toute langue naturelle évolue, il est vrai, et certains éléments subissent des transformations plus marquées que d'autres. Rien n'est immobile, il n'est que des visions stroboscopiques d'une réalité évolutive, dynamique. Acquérir un système linguistique, ce serait ainsi apprendre à comprendre la vision référentielle, apparemment statique, d'une langue (sens saussurien) et à l'interpréter dans le concret d'une parole éminemment sujette à une variabilité telle qu'on ne sait plus quel devrait être le matériau linguistique à négocier. En d'autres termes, Richerich (1985) pose très bien ses trois composantes d'une pédagogie de la négociation, à savoir l'objet, le démarche et les partenaires, mais il ne dit pas si, dans l'objet lui-même, il y a

le négociable et du non-négociable; il n'aborde pas non plus de façon directe le rôle de l'investissement exigible des partenaires. L'étude de la place et des limites de la phonétique corrective dans l'apprentissage des langues nous oblige à franchir une autre étape dans cette recherche didactique d'un accord en proposant une forme de hiérarchisation du négociable et du non-négociable phoniques.

Il avait fallu, pendant longtemps en didactique des langues, refuser de remettre en question la variabilité du matériau phonique en imposant la dictature vigoureuse de la norme traditionnelle; le développement d'une sociolinguistique et d'une psycholinguistique aura permis de dégager de nouvelles notions clés:

- convergence/divergence (Giles et Smith, 1979),
- stabilité/variabilité (Lucci, 1983),
- pédagogie de la négociation (Richterich, 1985).

2.1.1. La théorie des doubles contraintes: mythe ou réalité.

Comment être spontané quand on vous en donne l'ordre? Cette question (Winkin et alii, 1981; Watzlawick et Weakland, 1981) reprise par Richterich (1985), nous l'avons entendue pendant plusieurs années chez nos étudiants anglophones quand nous leur demandions de répéter le plus naturellement possible des modèles préétablis. Nous nous heurtions à leur effort d'acquisition du système phonologique de la langue cible à la spontanéité naturelle avec laquelle ils réinterprétaient le système appris à travers leur propre crible phonologique: l'effort de prononciation du modèle visé commandait l'artificialité d'un acte de parole qui, par ailleurs et pour conserver sa spontanéité, ne pouvait pas correspondre, sur le plan des résultats phoniques, à l'expectative langagière. La position de Richterich ne fait, somme toute, que poser la question sur ce que devra être la réponse: "une pédagogie de la négociation consisterait à dire à l'enseignant: Soyez spontané et improvisez, à l'apprenant: Soyez autonome et débrouillez-vous, aux deux: Soyez naturels et négociez " (1985: 160). Une telle démarche n'existe pas dans un passé qui nous échappe mais dans un avenir à construire. Les doubles contraintes auxquelles la phonétique corrective doit satisfaire exigent que l'on conçoive un enseignement de la prononciation qui pose à la fois le problème de la linéarité de la production et de la globalité de la conception, celui de la stabilité phonologique face à la variabilité phonétique, celui de la convergence face à la divergence. Doubles contraintes inconciliables?

4.2.1.2. Partage et départage: la négociation.

Dans la foulée du modèle Richterich, nous situons notre négociation dans la perspective paradoxale du non-négociable. Il nous faut traiter de l'acquisition d'une "aptitude langagière" (Munby, 1978: 123) qui s'inscrit dans la stabilité non-négociable de la langue, sorte de convention collective situant l'individu dans un système phonologique donné. Fort bien intentionnés lorsqu'ils travaillent à "mieux enseigner pour aider à mieux apprendre" (Richterich, 1985: 17), les praticiens devront vite se rendre compte que, pour être ce qu'ils sont, ils ont besoin de l'apprenant, tandis que ce dernier peut, à la limite, se passer d'eux pour apprendre (cf. les méthodes alternatives). Les deux protagonistes, inscrits dans le même système, devront se négocier un contrat de travail qui délimitera les champs typologiques de la négociation, en établira les composantes et en précisera les interrelations dans un situationnel systémique.

a) Les champs typologiques de la négociation.

Alors que Richterich avance une typologie de l'apprentissage comportant trois paliers de négociation,

- apprendre à apprendre (négocier l'apprentissage),
- apprendre à communiquer (négocier la communication),
- apprendre à évaluer (négocier les résultats),

nos préoccupations devant le matériau phonique non-négociable (voir 4.2.2) nous amènent à revoir la modèle Richterich en ajoutant un quatrième niveau et en précisant, pour chacun des niveaux, la part de l'apprenant et celle de l'enseignant.

- Le niveau tactique. Il s'avère nécessaire de connaître la base de la stratégie de la négociation; apprenant et enseignant devront apprendre à négocier et accepter de le faire. Il appartient à l'enseignant de procurer à l'apprenant défavorisé les stratégies de négociation qui lui feraient défaut et de mettre en place une tactique, sorte de philosophie de la concorde, qui permette la négociabilité des composantes. Les partenaires rechercheront un accord là où il y a mésentente, discorde ou, de façon générale, écart. L'établissement et le maintien de la négociation seront fonction du caractère cessible des prises de position des actants. La volonté de négocier implique que l'on accepte de céder un certain avoir (acquis ou visé) afin de se retrouver à deux sur un solide terrain d'échange. Là où il n'y a aucune négociabilité, aucune cessibilité, on doit s'en remettre à la décision d'un tiers (arbitrage, jugement, verdict, sentence, etc.).

Tenter de négocier une prononciation ou une clause d'une convention collective, c'est en fait chercher l'accord dans les différences. La difficulté de la négociation vient souvent du fait que l'on perd la notion du terrain d'entente à force de ne voir que les différences. Il est plus facile de supprimer ou d'éviter les durcissements de positions quand on commence par faire valoir les acquis partagés (par conséquent non-négociables); on peut dès lors resituer les points de divergence dans le contexte d'une cessibilité progressive mutuelle permettant de trouver un accord dans le ponctualisme des différences. Apprenant et enseignant doivent apprendre les règles de la négociation dont la plus importante demeure la volonté de rechercher l'entente.

Le niveau pédagogique. Ce premier regard sur l'échange possible (négociabilité) doit être suivi d'un regard sur les moi en présence: quand on apprend à apprendre, on recherche en quelque sorte la conséquence psychologique entre le moi réel et le moi fantasmé. Il faut apprendre à négocier son apprentissage en fonction des données d'un enseignement (stratégies d'interactions pédagogiques)" (Richterich, 1985: 127). Cette analyse pouvait valoir dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, mais, sans être fausse, elle demeure incomplète dans la pédagogie de la négociation. Une véritable stratégie d'interaction requiert de l'apprenant qu'il négocie son apprentissage et de l'enseignant qu'il négocie l'objet et la nature même de son enseignement. L'acceptation de cette double recherche permettra le choix de la stratégie qui conviendra le mieux aux deux partenaires; le contrat véritable, l'échange, pourra dès lors se faire à un troisième niveau.

Le niveau interactif. La pédagogie de la négociation proprement dite commence au moment où les partenaires s'assoient à la même table et tentent de trouver la concorde dans la différence qui les sépare (2.1.2.c). A ce niveau interactif où on débattrà des contenus, chacun apprendra à négocier le "rôle qu'il peut jouer dans différents environnements sociaux (stratégies d'interactions sociales) (Richterich, 1985: 126); en d'autres termes, les opposants devront apprendre à devenir interlocuteurs et à négocier la communication (apprendre à communiquer). Une telle interaction se réalisera en tenant compte du jeu des composantes (Investissement, objet, instruments et partenaires) et du situationnel systémique.

Le niveau des obligations. Les interlocuteurs acceptent de revoir leurs positions mutuelles et de les modifier si cela s'avère préférable. On conçoit dès lors les résultats de l'enseignement/apprentissage comme des atteintes susceptibles elles aussi d'être négociées. Nous empruntons volontiers au langage financier et bancaire la notion juridique d'obligation, sorte de titre de créance négociable. En

effet, la négociation aboutit à des résultats qui constituent de véritables obligations: certaines (= les titres négociables), fongibles, se consomment par l'usage et peuvent être remplacées (notion de variantes); d'autres (= les titres bloqués) comportent un engagement de non-échange pendant un certain temps (du moins dans la durée même de la négociation) d'où une impression de stabilité devant la grande variabilité des titres négociables. Ces dernières obligations, moins cessibles, forment le système phonologique auquel se réfèrent les utilisateurs d'une langue donnée: quelques unités phonologiques pourront, avec le temps et selon de multiples facteurs, se réduire et perdre leur valeur de référence propre pour devenir variantes d'un archiphonème. En clair, nous croyons que la variante peut n'être rien d'autre qu'un titre bloqué qui devient titre négociable. Le maintien de la communication et la poursuite de la négociation exigent des partenaires qu'ils négocient leurs obligations (leurs résultats), qu'ils s'évaluent.

Tableau récapitulatif.

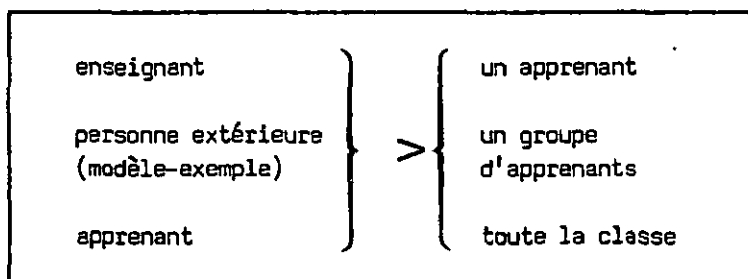
Les champs typologiques de la négociation		
NIVEAUX	APPRENTISSAGE	ENSEIGNEMENT
Niveau tactique	Apprendre à négocier	Enseigner à négocier
Niveau pédagogique	Négocier l'apprentissage (apprendre à apprendre)	Négocier l'enseignement (apprendre à enseigner)
Niveau interactif	Négocier la communication (apprendre à communiquer)	
Niveau des obligations	Négocier les résultats (apprendre à s'évaluer) (titres négociables + titres bloqués)	

1) Les composantes.

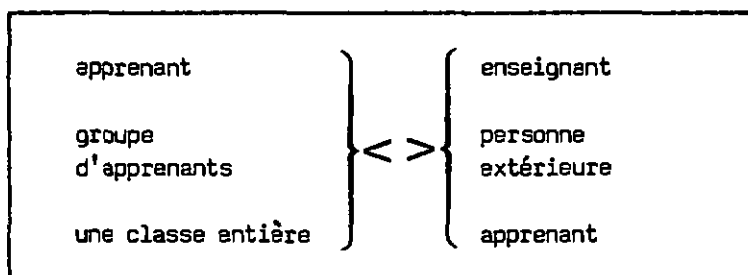
Le modèle à trois composantes que propose Richterich permet de faire l'état de l'objet, de la démarche et des partenaires; mais, nous croyons utile de faire un pas en avant en ajoutant un élément qui nous semble important: l'investissement. La négociation implique que des partenaires ayant investi un avoir (unité SVP) adopteront une certaine démarche devant l'objet à négocier. Nous obtenons ainsi un modèle à quatre composantes. Dans le domaine qui nous intéresse, à savoir l'appropriation phonique, l'objet à négocier devient le centre autour duquel se définiront le rôle des partenaires et les instruments de négociation.

- L'objet à négocier. Certains théoriciens et praticiens de la phonétique corrective affirment que la matière à corriger dépend de l'enseignant et de l'apprenant, à savoir du type de communication que les partenaires désirent établir (Lebel, 1984). Nous serions enclin à croire que le problème réside également dans le caractère même de l'objet à négocier. On a dit, au chapitre de l'expectative langagière, que tout système linguistique comportait des éléments de stabilité et de variabilité (probabilitaire ou stochastique). Il importe de savoir ce qu'il y a de négociable dans le signifiant linguistique. En phonétique, il est des unités qui relèvent davantage du domaine stable ou du niveau référentiel alors que d'autres entrent dans la catégorie des variables prévisibles (le probabilitaire) ou apparaissent au hasard (le stochastique). On pourra négocier la présence ou l'absence des éléments de variabilité, mais les partenaires devront s'assurer qu'ils possèdent le système référentiel sans lequel ils auraient conscience de ne pas communiquer dans ladite langue. Ce matériau phonique non-négociable (voir 4.2.2) devra faire partie du bagage linguistique de l'apprenant si celui-ci veut atteindre une communication langagière efficace. Celui qui aurait mal acquis cette base, ce système de référence phonique, devra renégocier son apprentissage. Il appartient à l'enseignant de sensibiliser l'apprenant à ses lacunes et de négocier la meilleure façon de combler les vides ou de rectifier les tendances l'éloignant trop du système de référence.

- Les partenaires. Sur un plan purement théorique, Richterich envisage plusieurs possibilités de relation entre les négociateurs. Sur une base plus concrète et plus circonscrite, à savoir celle de l'enseignement/apprentissage du noyau stable du matériau phonique, il est des types de relation qui semblent avoir privilégié dans le passé (et continuent à le faire) la transmission des éléments de stabilité du support phonique. La transmission à sens unique ne constitue pas en soi une véritable négociation.



Toutefois, il y a échange: l'apprenant accepte le contenu communiqué par un enseignant, par une personne extérieure ou par un autre apprenant. A ce niveau, on se réfère à une négociation naturelle, celle que pratiquent des partenaires "lorsqu'ils réalisent ensemble un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère" (Richterich, 1985: 141); en fait, la négociation est antérieure à l'échange et ne la constitue pas; elle implique une inter-relation.



Ce type de relation bidirectionnelle convient parfaitement aux éléments de variabilité puisque ceux-ci sont négociables ou échangeables selon les objectifs et les besoins des actants.

- Un instrument: la pédagogie de la négociation. Le jeu des partenaires en situation de négociation commande l'obéissance à une approche susceptible d'entretenir le dialogue et de maintenir la communication. Les instruments que proposent Richterich dans sa quadruple démarche constituent, dans une situation d'enseignement/apprentissage, une véritable pédagogie de la négociation:

"Identification des besoins = prise de conscience des données de la situation.

Détermination des objectifs = élaboration d'hypothèses pour réaliser des objets.

Observation des actions = application des hypothèses.

Evaluation des résultats = estimation de la négociation"
(1985: 133).

Nous retrouvons ici les étapes fondamentales de la recherche scientifique:

- collation et observation des données,
- élaboration d'une hypothèse,
- application de l'hypothèse,
- confrontation hypothèse/résultat.

L'originalité de la thèse richterichienne vient de la formulation et de l'application qu'il en fait à une pédagogie de l'échange. Si le chercheur peut adopter une démarche scientifique à quatre étapes, il en est de même pour l'apprenant en situation d'autonomisation devant l'apprentissage d'un problème phonique de la langue cible. Ce que Richterich apporte de nouveau, c'est la systématisation de l'échange à chacune des étapes de la relation enseignement/apprentissage afin de contrer l'isolement des partenaires et les problèmes de dominance.

- Un investissement. Chacune des parties arrive à la table des négociations avec un certain capital (un SVP) qu'elle investit dans le débat; l'efficacité de la communication dépendra, dès le départ, de la qualité du capital et de ses composantes. Dans le monde des banques et de la finance, un investissement, c'est l'emploi des avoirs dont on escompte soit des revenus, soit des plus-values ou une protection contre la dévalorisation de son capital. Appliquée au domaine qui nous préoccupe, à savoir l'acquisition du système phonologique d'une langue seconde, cette notion d'investissement prendra des significations différentes selon que l'on est enseignant ou apprenant. La substance phonique n'est qu'une constituante mais elle se manifeste à tout moment de l'acte de parole. La langue se réalise dans les individus, aussi sa qualité sera-t-elle fonction de celle des prises de parole des usagers. L'enseignant, qu'il le veuille ou non, assume un rôle de modèle; le groupe dont il est solidaire lui confie la tâche (pouvoir délégué) d'enseigner un système linguistique où la phonétique représente une composante essentielle. L'enseignant investit son avoir phonique et, dans son désir d'éviter une dévaluation du système de référence, aura tendance à soutenir les cours officiels (encore une fois l'expectative langagière) en jouant à la hausse sur les valeurs phoniques (surcorrection phonétique). On s'attend de plus à ce que l'apprenant apporte avec lui tous ses acquis phoniques, à savoir

- les entendus (phonèmes stables),
- les sous-entendus (jeu prosodique),
- les attendus (variantes probabilitaires),
- et les non-attendus (variantes stochastiques).

Ses choix seront marqués soit par un désir de convergence, soit par une volonté de divergence: ou il voudra limiter les éléments de variabilité et tendra à une autochtonisation (identification à la langue cible), ou il cherchera à conserver les attendus de sa langue maternelle et manifester ainsi son identité phonique propre jusque dans l'autre langue. D'une manière ou de l'autre, l'apprenant devra investir son propre SVP et accepter de miser sur la valeur marchande de cet acquis négociable. L'efficacité communicative phonique se conçoit elle-même dans le contexte de l'appropriation d'un système phonologique, phonostylistique et phonétique tel que le contact puisse être maintenu dans un rendement (intelligibilité) dont la qualité ne laisse aucun doute. Toute interférence phonétique réduisant l'intelligibilité du message ou conduisant à un échec de communication commandera une intervention dans l'avoir acquis et investi de l'utilisateur.

c) Le situationnel systémique.

La relation apprentissage/enseignement au sein de laquelle devra se jouer cette mise en commun (investissement) des SVP phonétiques des partenaires de la négociation nous est imposée par le système auquel ils appartiennent. La pédagogie de la négociation ne pourra être la même devant le vrai ou le faux débutant. Que négocier avec celui qui ne possède rien de la langue seconde? Tout! La négociation est plus nuancée avec un étudiant anglophone inscrit au premier cycle d'études universitaires canadiennes: les partenaires doivent composer avec un situationnel systémique qui limite les possibilités de manoeuvre. L'idéal n'existe pas, il faut le construire en repoussant petit à petit le cadre systémique, les impératifs horaires, la disposition des locaux, la disponibilité des auxiliaires techniques, etc.. Les apprenants qui arrivent dans ce système universitaire d'enseignement/apprentissage ont déjà (pour la plupart) à leur actif plus de cinq années de formation linguistique en french (français langue seconde); cependant, ce bagage de connaissances est gêné par la fixation de toute une série d'habitudes phonétiques résultant des interférences L1/L2 et par des réalisations phoniques telles qu'elles masquent la perception du système phonique à atteindre. L'élimination de ce brouillage phonique s'avère donc indispensable; enseignant et apprenant devront se négocier un contexte de travail phonétique qui permettra de rendre plus efficace la communication en langue seconde.

4.2.2. La phonétique articulatoire linguistique: du non-négociable.

Le matériau phonique pris au sens large regroupe toutes les réalités phonologiques, phonostylistiques et phonétiques et comprend les réalisations négociables des phonèmes ainsi que les oppositions phoné-

miques proprement dites. Toutefois, le non-négociable que nous tentons de cerner et qui appartient à la première aptitude langagière dans la taxonomie de Munby doit comprendre, dans un premier moment d'adaptation au situationnel systémique imposé, les "phonèmes, spécialement les contrastes phonémiques [et] les séquences de phonèmes" (1978: 123). Les partenaires devront donc savoir, vouloir et pouvoir évaluer une phonétique articulatoire linguistique non-négociable et comprenant les supports phoniques des systèmes en présence de même que le jeu de la combinatoire au sein desdits systèmes; enseignant et apprenant pourront dès lors apprécier l'écart et mieux se situer devant le système visé. A ce moment seulement on arrêtera véritablement une stratégie devant permettre de combler les lacunes nuisant à l'établissement et au maintien d'une communication intelligible.

4.2.2.1. Les supports phoniques.

a) Le système phonétique de l'anglais.

Nous empruntons aux excellents travaux de Adamczewski et Keen (1973) et de Ladefoged (1975) l'analyse du phonétisme segmental de l'anglais contemporain. Puisque les étudiants anglophones peuvent être d'origine américaine, canadienne ou britannique, il s'avère utile de dresser, en parallèle, les principales caractéristiques des systèmes phonétiques américain et britannique (Received pronunciation). On remarquera dans le phonétisme de l'anglais (planche V) la grande richesse du système vocalique. Si certains auteurs (Adamczewski et Keen) retiennent 25 éléments vocaliques de l'anglais contemporain, d'autres (Ladefoged) n'en présentent qu'une vingtaine. Dans un cas comme dans l'autre, on ne tient pas compte des multiples variantes régionales américaines ou britanniques. Est-il besoin de souligner cette différence vocalique fort marquée entre le royaume du non-R et l'empire du R ? Opposition phonémique ou affirmation psycho-socio-phonétique de l'Amérique du R rétroflexe et de l'Angleterre partisane d'une prude élimination de cette consonne dont Fónagy (1983) affirme qu'elle est éminemment érectile?

Il n'en demeure pas moins que la conservation ou la suppression du R entraîne une modification substantielle du vocalisme britannique devant le vocalisme américain selon que la voyelle se retrouve en position finale chez les R-droppers ou en position phonologique pénultième et marquée par la rétroflexion chez les Nords-Américains. Bien que très importante, une telle distinction continentale ne saurait être qu'une manifestation de variabilité régionale. L'apprenant devra, en fonction de ses objectifs et de ses besoins, manifester ses préférences ... tôt ou tard.

PHONETISME DE L'ANGLAIS (planche V)

VOCALISME					
U.S.A.	G.B.	Exemples	U.S.A.	G.B.	Exemples
[i]	[i]	heed, bead	[u]	[u]	who, cooed
[ɪ]	[ɪ]	hid, bid	[ə]	[ə]	her, bird
[eɪ]	[eɪ]	hayed, hay	[ʌ]	[ʌ]	hut, cut
[ɛ]	[ɛ]	head	[aɪ]	[aɪ]	high, bide
[æ]	[æ]	had	[aʊ]	[aʊ]	how, cowed
[ɑr]	[ɑ]	hard	[ɔɪ]	[ɔɪ]	hoy, boyd
[ɑ]	[ɒ]	hod, hot	[ɪr]	[ɪə]	here, beard
[ɔ]	[ɔ]	hewed, haw	[er]	[ɛə]	hair, cared
[o]	[o]	hood, could	[æʊ]	[æə]	hired, hire
[oo]	[oo]	hoed, code	[ju]	[ju]	Bude, cued
CONSONANTISME					
U.S.A.	G.B.	Exemples	U.S.A.	G.B.	Exemples
[p]	[p]	pie, pea	[ʒ]	[ʒ]	vision
[b]	[b]	by, bee	[l]	[l]	lie, lee
[m]	[m]	my, me	[ʒ]	[ʒ]	ail, people
[t]	[t]	tie, tea	[θ]	[θ]	thigh
[d]	[d]	dye, D	[ð]	[ð]	thy, thee
[n]	[n]	night, knee	[w]	[w]	why, whe
[k]	[k]	kye, hay	[r]	[r]	red, rye
[g]	[g]	guy	[j]	[j]	yes, ye
[ŋ]	[ŋ]	rang	[h]	[h]	high, he
[f]	[f]	fie, fee	[ŋ]	[ŋ]	no, sun
[v]	[v]	vie, V	[d]	[d]	dark
[s]	[s]	sigh, see	[tʃ]	[tʃ]	church
[z]	[z]	z	[dʒ]	[dʒ]	judge, G
[ʃ]	[ʃ]	shy, she			

PHONETISME DU FRANCAIS (planche VI)

VOCALISME					
F.C.	F.S.	Exemples	F.C.	F.S.	Exemples
[i]	[i]	Paris, vie	[y]	[y]	fut, bu
[ɪ]		vite, fine	[Y]		bulle
[e]	[e]	fée	[ø]	[ø]	feu
[ɛ]	[ɛ]	fait	[œ]	[œ]	beurre
[a]	[a]	Canada	[ə]	[ə]	me, le
[ɑ]		bâton, bas	[ã]	[ã]	faon
[ɔ]	[ɔ]	folle	[õ]	[õ]	font
[o]	[o]	faux	[ẽ]	[ẽ]	faim
[u]	[u]	fou	[œ̃]	[œ̃]*	défunt
[U]		foule			
CONSONANTISME					
F.C.	F.S.	Exemples	F.C.	F.S.	Exemples
[p]	[p]	pont	[s]	[s]	sans
[t]	[t]	ton	[z]	[z]	pose, zoo
[k]	[k]	camp	[ʃ]	[ʃ]	chant
[b]	[b]	banc	[ʒ]	[ʒ]	gens
[d]	[d]	dent	[l]	[l]	lent
[g]	[g]	gant	[ʁ]	[ʁ]	rang
[m]	[m]	ment	[j]	[j]	yeux
[n]	[n]	non	[ɥ]	[ɥ]	huit
[ɲ]	[ɲ]	gagner	[w]	[w]	oui
[ŋ]	[ŋ]	camping	[ts]		petit, tire
[f]	[f]	faon	[dz]		dire, dune
[v]	[v]	vent			

* Tendence à disparaître.

b) Le système phonétique du français.

Le phonétisme du français (planche VI) contemporain standard (F.S.) présente des tendances assez marquées de simplification vocalique si on le compare à celui, archaïque et conservateur, du français canadien (F.C.) qui a conservé, dans beaucoup de régions, la tendance à la diphthongaison (aidé en cela par la promiscuité linguistique avec la langue anglaise) et à l'ouverture de certaines voyelles en syllabation fermée par une consonne allongeante. Les /ɑ/ postérieurs et /a/ antérieurs sont encore fortement marqués au Canada de même que l'est l'opposition /œ/ - /ɛ/. Le système consonantique présente une affrication très nette des consonnes /t/ et /d/ devant les voyelles /i/ et /y/ ; que dire également des légendaires /h/ sonores des Beauce-rons? Ces variantes et bien d'autres ne constituent pas véritablement des obstacles tels que les mots en deviennent incompréhensibles dans le contexte d'une situation linguistique et conversationnelle donnée. Si les variantes sont négociables, l'archiphonème, lui, ne saurait l'être en aucune manière.

c) Le problème des traits pertinents.

Landeracy et Renard (1977) s'interrogent avec raison sur la pertinence variable des traits permettant de dresser le tableau des éléments phoniques d'une langue. Parmi la foule des caractéristiques que proposent les phonéticiens, certaines intéressent plus spécialement le phonologue penché sur un référentiel systémique, d'autres touchent de façon plus particulière les praticiens de la phonétique à l'écoute des réalisations spécifiques dudit système. L'important, c'est que les critères retenus permettent d'isoler les unités, d'expliquer leur maintien et de décrire les caractéristiques propres à chacune dans le système. Une telle description des unités phoniques pourrait, dans le contexte d'un acte de communication, relever de la transmission (phonétique acoustique), de la réception (phonétique perceptive) ou de la production (phonétique articulatoire). A cet égard, la tradition terminologique articulatoire consacrée s'impose même chez ceux qui s'arrêtent à montrer à quel point une telle démarche ne saurait être suffisante dans un enseignement de la prononciation "visant à l'acquisition de la compétence communicative" (ibid: 190).

Critères systémiques phoniques.

- La commutation : cette épreuve de substitution permet le repérage d'unités distinctes où chacune n'a de valeur que par son insertion dans un système et par opposition aux autres éléments phoniques retenus dans ledit système.

- Le rendement : comme la langue évolue, certaines oppositions perdent de leur utilité; le rendement devient de la sorte neutralisé et les unités, hier en opposition, aboutissent à un archiphonème regroupant non plus deux unités distinctes, mais des variantes ou allophones.

Critères articulatoires traditionnels.

- Obstacles à un courant d'air : les sons vocaliques sont caractérisés par un "passage d'air libre" (Malmberg, 1975: 45) dans le canal vocal et les sons consonantiques "résultent d'une entrave mise au passage de l'air au niveau des organes supraglottiques" (Landericy et Renard, 1977: 88).

- Mouvements phonatoires : la mise en vibrations des cordes vocales engendre un flux laryngé responsable des sons (voyelles ou consonnes) pourvus de voix; l'absence de source vocale implique que le son est produit par une source de bruits; domaine de la distinction sourde/sonore.

- Mouvements du voile : selon que le voile du palais laisse ou pas le libre passage d'air aux cavités nasales, on aura des voyelles nasalisées et des consonnes nasales ou des sons oraux.

- Organes articulatoires : langue et lèvres sont les seuls organes actifs dans l'articulation, les autres n'ayant que le mérite d'être là. Dans le cas des voyelles, la masse de la langue se déplace et joue un rôle réel de même que les lèvres qui se projettent, s'arrondissent ou s'écartent. Il ne saurait en être autrement dans le cas des consonnes où langue et éventuellement lèvres modifieront de façon active et réelle le libre passage d'air.

- Mode articulatoire : la façon de modifier le passage de l'air dans le conduit vocal s'interprétera, sur le plan terminologique, de façon très différente dans le cas des sons vocaliques (voyelles fermées ou ouvertes) et des sons consonantiques (consonnes occlusives, constrictives et mi-occlusives).

- Lieu d'articulation : pour les voyelles, on parle de la localisation (antérieure, moyenne, postérieure) de la masse de la langue; en ce qui a trait aux consonnes, on se réfère à l'endroit où se produit le rétrécissement ou la fermeture du conduit vocal: la terminologie, fort éloquente, aide à visualiser le lieu de l'articulation (labiale, alvéolaire, palatale, etc.).

- Direction du mouvement d'air : les sons, bien que normalement produits pendant l'expulsion de l'air (expirés), peuvent l'être au cours de l'inspiration (inspirés). Phénomène fréquent en français et que l'on peut illustrer par les clics consonantiques.

- Tension : la production d'un phonème (surtout dans le cas des voyelles françaises) suppose trois étapes. Une dynamique de mise en place articulatoire est immédiatement suivie de la statique de l'émission

proprement dite ou tension résultant du jeu antagoniste des muscles en contraction; finalement, une dynamique transitoire permet le passage vers la dynamique de mise en place du son suivant. Les sons du français conservent une tension musculaire soutenue pendant toute la durée de l'émission et réduisent au maximum les phases dynamiques initiale et finale.

- **Intensité** : on peut, dans le même laps de temps, expulser un volume d'air variable d'où une intensité plus ou moins grande du courant d'air; la force articulatoire variera d'un son à l'autre. Toutefois, ce critère ne semble pas être vraiment pertinent dans la langue française.

- **Durée** : si la durée avait, en latin, une grande importance fonctionnelle qu'elle a transmise à la langue française, elle a perdu, dans l'évolution même de cette dernière, le rendement qu'on lui reconnaissait encore il n'y a pas tellement longtemps dans les oppositions (tette/tête, mettre/maître, bette/bête, etc.) où les termes sont devenus homophones.

- **Stabilité** : cette notion, rattachée à la fois à la durée, au timbre et à la tension, implique que les sons du français sont des monophthongues et qu'ils présentent une qualité identique pendant toute la durée de l'émission. L'ancien français possédait des triphthongues et beaucoup de parlers régionaux utilisent des diphtongues là où la langue standard a déjà opéré la réduction.

- **Attaque** : l'attaque est normalement douce en français, mais une énergie articulatoire accrue (accent d'insistance) entraîne une glottalisation au début des mots à initiale vocalique. L'aspiration de certaines occlusives (présence de souffle consécutif à l'occlusion) peut être identifiée à ce phénomène de l'attaque; la force articulatoire, trop grande, se révèle dans une manifestation compensatoire d'aspiration. Ce critère ne présente aucune pertinence dans le vocalisme ou le consonantisme du français.

La liste des critères pourrait s'allonger si on devait parcourir la profusion des études phonologiques et phonétiques. Nous avons tenté de ne retenir que ceux qui, de l'anglais au français, peuvent aider les tenants de l'acte pédagogique-didactique à comprendre les écarts d'identification ou de réalisation des unités dans le passage d'un système linguistique à un autre. Chacune de ces caractéristiques n'a pas une pertinence égale: certaines peuvent très bien s'avérer secondaires dans une langue mais fort importantes dans une autre. A cet égard, Landercy et Renard font intervenir quatre traits seulement pour définir et isoler les phonèmes vocaliques français: lieu d'articulation, apertures, nasalisation et labialisation.

4.2.2.2. La phonétique combinatoire.

Il ne suffit pas de connaître les éléments constitutifs du système du français pour en arriver à prononcer cette langue de façon convenable. C'est une affirmation tout aussi brutale que livre Paul Pimsleur en annonçant la raison d'être linguistique et pédagogique de sa méthode Le pont sonore.

"J'ai préparé ce PONT SONORE pour faciliter à d'autres un trajet que j'ai dû faire moi-même: l'arrivée en France, le choc de la première rencontre avec le vrai français, le découragement de ne rien comprendre ou presque d'une langue que j'avais pourtant étudiée pendant des années, puis le passage pénible et lent vers une compréhension satisfaisante. L'étranger doit faire ce chemin seul, car ses amis français ont du mal à imaginer qu'il ne comprend pas des propos qui, pour eux, sont transparents" (1974: IX).

Apprendre les unités distinctives d'un système phonologique relève d'une étude statique descriptive de la langue et ne place pas encore l'apprenant dans la dynamique de la parole. On oublie que la dynamique du langage n'appartient pas seulement à la première articulation (unités de communication linguistique). La deuxième articulation regroupe les unités phonologiques distinctes certes, mais elle prend en compte également la dynamique de la construction et tous ces phénomènes que l'on rattache à la phonétique combinatoire.

La notion même de syllabe n'appartient pas à la dynamique de la communication (sens strict de Martinet) puisqu'elle ne constitue pas en soi un élément terminal comprenant sens, forme et support phonique. "Unité phonique immédiatement supérieure au phonème, sa définition et sa délimitation précises suscitent encore de nombreux débats chez les linguistes pour la simple raison (entre autres) que cette unité abstraite et fonctionnelle (MalMBERG) se réalise différemment selon les langues" (LanderCy et Renard, 1977: 93). Les phonèmes, seuls (dans le cas des voyelles) ou en se combinant avec d'autres, forment des syllabes ouvertes (terminées par une voyelle) ou fermées (terminées par une consonne).

Le système du français contient une quantité considérable de possibilités combinatoires de chacun des sons de la langue; connaître, parmi toutes ces combinaisons, les plus fréquentes, les plus utiles, ou encore celles qui présentent le plus de difficultés à un étranger devrait permettre au couple enseignant/apprenant de contourner l'écueil en cherchant la meilleure démarche corrective. Les partenaires

de l'acte pédagogique pourront demander à la phonétique combinatoire de leur fournir la liste des possibilités combinatoires phoniques de la langue, de les évaluer et d'en dégager les principales. On envisagera alors une utilisation pédagogique tenant compte des besoins de chaque apprenant.

a) Voyelles et syllabes.

La majorité des sons peuvent se retrouver en position initiale, finale ou encore intérieure de mot (ou de groupe phonique). Certaines voyelles françaises présentent une distribution incomplète (au niveau de la syllabe) qui change lorsqu'on les place dans des séquences plus longues. Ces dimensions segmentales (niveau lexical et niveau syntagmatique) entraînent auprès des usagers d'une langue donnée des habitudes perceptuelles et articulatoires telles que certaines séquences inexistantes ou très peu fréquentes peuvent comporter des difficultés sur le plan de la production. Qu'arrive-t-il à l'étranger qui, ne possédant pas le même éventail de voyelles, ni les mêmes habitudes combinatoires vocalliques, essaye de produire des séquences échappant à son système? Dans une perspective corrective, il faudra prévoir une méthodologie permettant une adaptation phonologique, phonétique et morphophonologique.

Les travaux de phonétique comparative (français-anglais) entrepris par Delattre (1965) sur la prédilection syllabique permettent de constater que deux formes de syllabes s'avèrent beaucoup plus fréquentes en français qu'en anglais:

	CV	CVC	CCV	VC
Français	54.9	17.1	14.2	1.9
Anglais	27.6	31.8	4.0	11.9

De tels pourcentages ne sauraient être qu'indicatifs: la langue a changé depuis et nous ne possédons pas toutes les conditions de validité de telles statistiques. Les résultats peuvent varier considérablement si l'on se contente de prendre une seule occurrence de chacun des mots disponibles de la langue ou toutes les occurrences manifestées dans des contextes de communication spécifique. De telles études s'avéreraient fort utiles, mais elles dépassent largement les limites de sensibilisation phonético-didactiques du présent travail.

Compte tenu des ces réserves, nous avons tenté de voir le rendement des voyelles en positions initiale, médiane et finale de mots. Nous sommes partis de mots isolés de la langue française et avons ajouté, aux séquences retenues par Delattre (1965), la voyelle syllabe. Notre tableau (planche VII) ne saurait prévoir le rendement de chaque syllabe mais il en précise les contextes possibles pour chacune des voyelles et permet d'en dégager, en un simple coup d'oeil, la distribution.

DISTRIBUTION VOCALIQUE SYLLABIQUE (planche VII)

[illegible]

b) Distribution et combinatoire consonantiques.

Les consonnes françaises peuvent être suivies, précédées ou encadrées par des voyelles, mais elles ne présentent pas toutes la même productivité combinatoire. En analysant la distribution des positions initiale, intérieure ou finale de mot de chacune des consonnes individuelles par exemple, on constate que seules les semi-consonnes /y/ et /w/ ne se retrouvent pas en position finale; de plus, les séquences potentielles comportant deux ou trois consonnes consécutives ne se réalisent pas toutes en français. Les différentes habitudes combinatoires séquentielles entraînent, dans le passage d'une langue à l'autre, des difficultés ne relevant pas de la communication, mais des habitudes de construction des unités significatives morphologiques ou même syntagmatiques. L'étude du jeu combinatoire /C+C/ permet de constater les grandes limites morphologiques de la langue et la possibilité de création de multiples formes phoniques nouvelles. Par exemple, le groupe /C+C/ ne se retrouve que très rarement en position finale; les occurrences augmentent en position initiale et, en position médiane, les groupes syntagmatiques créent les séquences remplissant la quasi-totalité des possibilités.

Afin d'illustrer la richesse combinatoire consonantique en français, nous avons préparé des tableaux individuels faisant état des possibilités séquentielles à l'initiale (/CC-/), en position médiane (/CC-/) et en finale (/CC/).

Comme dans le cas du rendement vocalique, il faudrait que les phonéticiens analysent, dans la langue usuelle, le rendement réel de chaque séquence et de chaque position pour que le professeur de correction phonétique puisse, dans le processus de négociation des besoins des apprenants, tenter de montrer les écarts de chacun sur le plan de l'acquisition et de la production des combinaisons les plus fréquentes, les plus utiles, les plus difficiles, etc.. Les critères de sélection font partie du jeu de la négociation; par exemple, des apprenants peuvent décider de choisir la pratique des combinaisons difficiles dans une visée de pure gymnastique articulatoire et s'amuser à reproduire des trouvailles comme celle que proposait Gendron dans les années soixante:

"la fisc fixe exprès chaque taxe fixe excessive exclusivement au luxe et à l'exquis" (1968: 127).

GROUPE /CC-/, position initiale (planche VIII).

	p t k	b d g	m n ɲ	s z	ʃ ʒ	f v	l ʁ	j ɥ w
p	+		+	+		+	+	+
t			+	+	+		+	+
k	+		+	+		+	+	+
b							+	+
d					+		+	+
g			+				+	+
m			+					+
n								+
ɲ								
s	+	+	+			+	+	+
z						+		+
ʃ	+		+	+		+	+	+
ʒ	+	+	+			+	+	+
f	+		+				+	+
v			+				+	+
l	+	+	+	+	+	+	+	+
ʁ	+	+	+	+	+	+	+	+
j								
ɥ								
w								

GROUPE /-CC-/, position médiane (planche IX).

	p t k	b d g	m n ŋ	s z	ʃ ʒ	f v	l ʁ	j y w
p	+	+	+	+	+	+	+	+
t	+	+	+	+	+	+	+	+
k	+	+	+	+	+	+	+	+
b	+	+	+	+	+	+	+	+
d	+	+	+	+	+	+	+	+
g	+	+	+	+	+	+	+	+
m	+	+	+	+	+	+	+	+
n	+	+	+	+	+	+	+	+
ŋ	+	+	+	+	+	+	+	+
s	+	+	+	+	+	+	+	+
z	+	+	+	+	+	+	+	+
ʃ	+	+	+	+	+	+	+	+
ʒ	+	+	+	+	+	+	+	+
f	+	+	+	+	+	+	+	+
v	+	+	+	+	+	+	+	+
l	+	+	+	+	+	+	+	+
ʁ	+	+	+	+	+	+	+	+
j y w				+				

GROUPE /-CC/, position finale (planche X).

	p t k	b d g	m n ɲ	s z	ʃ ʒ	f v	l ʁ	j ɥ w
p	+			+			+	+
t			+					+
k	+			+			+	+
b							+	+
d								
g							+	+
m			+					
n								
ɲ								
s	+	+	+					
z								
ʃ								
ʒ								
f							+	+
v								+
l	+	+	+	+		+		
ʁ	+	+	+	+	+	+	+	
j								
ɥ								
w								

c) Autres phénomènes de phonétique combinatoire.

Les combinaisons des unités distinctes entraînent, de par la nature même du contact et de la proximité structurelle des sons, des tendances à l'assimilation régressive (anticipation) ou progressive (influence du premier élément sur le deuxième). Ce phénomène dont Landeracy et Renard (1977) énumèrent les manifestations obéit à la loi du son le plus fort:

- "dévoisement": la consonne sonore devient sourde au contact de celle qui suit;
- "voisement": la consonne sourde devient sonore au contact de celle qui suit;
- "fermeture": certaines voyelles se ferment lorsqu'elles sont précédées d'une constrictive sourde;
- "ouverture": les voyelles précédées d'une occlusive sourde ont tendance à s'ouvrir;
- "palatalisation": au contact d'une voyelle ou consonne palatale, les consonnes se palatalisent;
- "vélarisation": les voyelles postérieures vélarisent les consonnes qui se trouvent dans leur environnement;
- "labialisation": le caractère fortement labial du vocalisme français marque les consonnes se trouvant dans un environnement vocalique labialisé;
- "labio-vélarisation": les voyelles /u/ et /o/ influencent doublement (arrondissement et postériorisation) les consonnes de leur entourage.

Nous devons préciser que ces phénomènes, tout en modifiant la structure superficielle des unités, leur conservent leurs marques de référence dans le système phonologique et ne sauraient constituer qu'une conception plus élargie de la notion de variante combinatoire quasi inévitable. Une autre manifestation de phonétique combinatoire prendra une grande importance dans l'intervention corrective, la notion de compensation: on peut prononcer un son labialisé sans véritable labialité lorsqu'on serre les dents par exemple et qu'on émet en séquence des voyelles fermées et ouvertes. "Sans doute faut-il également mettre en relation avec la notion de compensation le phénomène complexe et encore mal expliqué de la tension" (ibid: 95).

Unités distinctes et phénomènes de phonétique combinatoire (syllabe, séquences de consonnes, assimilation, compensation, tension) forment ce matériau phonique que nous tentions de cerner dans le cadre d'une phonétique articulatoire linguistique.

Nous aurions pu ouvrir le champ du matériel phonique non-négociable à celui des phénomènes prosodiques et intégrer les éléments supra-segmentaux tels la mélodie, l'intonation, les pauses, l'accentuation, le rythme et le débit. Nous aurions alors quitté le domaine phonémique pour englober le vaste champ de la phonostylistique non-négociable. Une telle ouverture nous aurait conduit trop loin de notre propos spécifique et nous aurait plongé au cœur d'un deuxième débat. Nous préférons référer le lecteur aux autorités reconnues en matière de phonétique prosodique; on lira avec beaucoup de profit les textes de Léon et de Callemand (entre autres) dans ce riche domaine de la chaîne parlée.

4.2.3. Les pièges de la technocratisation.

4.2.3.1. Du modélisme à l'exemplification.

Aucune méthode de langue seconde ou étrangère ne peut répondre à tous les objectifs et à tous les besoins d'un apprentissage langagier. Richerich l'a bien compris, lui qui présente une réflexion conduisant à l'élaboration d'une véritable philosophie de l'éducation. Sa pédagogie de la négociation nous éloigne du modélisme traditionnel auquel nous avaient habitués la D.L.E. et la linguistique appliquée: les méthodes ont échoué à vouloir faire apprendre à tous les apprenants les mêmes modèles linguistiques, situationnels, notionnels, etc..

L'hypothèse que chaque apprenant puisse construire et négocier les éléments et le cadre qui lui conviennent ne laisse pas de séduire. Mais en est-elle réaliste pour autant? L'idéalisme s'inscrit dans la visée de l'acte et dans le subjectivisme d'une norme élitiste (chapitre III). Une pédagogie de la négociation, par la nature même du compromis qu'elle sous-tend, ne peut atteindre à un idéal, aussi subjectif soit-il; elle se réalise mieux dans le jeu constant et mobile de l'input/intake appropriatif de l'échange. Dans un tel contexte, le modèle cède le pas à l'exemple, plus maniable, plus permissif, plus adaptable aux situations d'enseignement/apprentissage.

L'exemple illustre sans imposer; il fait apprécier ce que chacun devrait faire pour en arriver à s'approprier d'abord un signifiant phonologique non-négociable sur le plan de la construction et permettant l'établissement du contact sur le plan de la communication. Dans un deuxième temps, les éléments de variabilité qui se grefferont sur ce matériel non-négociable conduiront à une communication circonstanciée dont on pourra alors juger de l'efficacité et de la qualité.

4.2.3.2. Pour une typologie de l'appropriation.

Il nous semble assez symptomatique de voir que, dans le domaine du travail phonétique, on soit passé de la cuisine à la salle à manger. L'orthophonie des années soixante, orientée davantage vers les méthodes, proposait des trucs, des procédés correctifs et la plupart des enseignants concevaient les ouvrages de phonétique comme des livres de recettes que l'on consultait au fil des problèmes. Nous nous étions insurgé contre la tendance de certains verbo-tonalistes à réduire la philosophie verbo-tonale à une telle vision ponctuelle et atomiste alors même que l'intégration du verbo-tonal dans la méthodologie SGAV annonçait une structuration systémique des interventions correctives répondant au structuralisme pré-déterminant de l'époque (Roy, 1975). Aucune rupture ne s'est produite dans le domaine de la correction phonétique et les procédés des années soixante n'ont rien perdu de leur validité intrinsèque. Notre recherche d'une épistémologie didactique a illustré l'apparition de changements dans les relations pédagogiques à travers différentes centrations (enseignant, méthode, apprenant) et conceptions de la norme. Au cours des dernières décennies, on a adopté des représentations différentes de la relation L1/L2 et du rapport de l'apprenant à L2. On a privilégié, progressivement et sans heurt, une réflexion sur la communication dans le sens de la première articulation de Martinet. Dès lors et par voie de conséquence, un discours interventionniste portant principalement sur des unités de deuxième articulation ne trouvait plus sa place dans une didactique où capacité, qualité et efficacité portaient nom ... communication.

Grâce au discours double charnière (besoins langagiers et objectifs d'apprentissage) d'un Richterich, la D.L.E. peut dépasser le communicatif non dirigé de la prise de parole authentique. La porte de l'enseignement/apprentissage s'ouvre désormais sur une méthodologie de l'intervention phonique revisitée à la lumière d'une pédagogie de la négociation et d'une philosophie de l'adaptation.

Le nouvel enseignement de la prononciation devrait, selon Galazzi-Mataschi et Pedoya (1983), se préoccuper d'élaborer des modules correctifs s'inscrivant plutôt dans la perspective d'un menu que composera l'apprenant en fonction de ses besoins. Le praticien, dans la salle de classe troquera la toque de chef cuisinier pour endosser la tenue du maître d'hôtel. Loin d'être cette bonne pâte malléable que l'enseignant façonnait plus ou moins à son gré, l'apprenant devient un client qui pense, qui demande et qui choisit. Il voudra qu'on le guide dans ses choix et qu'on l'aide à se composer un menu qui répondra à ses goûts et à ses besoins; possibilités multiples qui s'étalent du Fast Food au menu découverte :

- Fast Food: correction des écarts les plus marqués empêchant la communication. Procédés consommés d'urgence, par nécessité;
- le T.V. Dinner: correction pré-cuisinée pour autodidacte; ensemble de procédés correctifs qui convient à un enseignement programmé où on a imaginé le menu préparé à l'avance pour chaque type de problème de prononciation;
- le libre service exige de l'apprenant qu'il choisisse, parmi les options offertes, celles qui lui conviennent;
- le menu à la carte, variante plus soignée du précédent, présente un vaste choix de procédés et ajoute une possibilité plus grande de négociation: l'apprenant composera son menu en tenant compte des suggestions de l'enseignant;
- le menu découverte implique qu'il renonce à faire lui-même les choix. Il fait confiance aux avoirs et au savoir de l'enseignant qui essaiera de satisfaire aux besoins de l'apprenant.

Une fois le menu choisi, le client devra consommer! Et là, le véritable travail d'appréciation et d'appropriation phoniques reste encore à faire.

4.3. UNE PHONETIQUE ARTICULATOIRE LINGUISTIQUE PROBABILITAIRE.

Les erreurs ou incompréhensions de l'anglophone qui entend la langue française et essaye de la parler

"sont dirigées par le système phonologique de la langue maternelle, au point qu'il est possible si l'on en connaît une ou deux de prédire toutes les autres sans connaître la langue maternelle de l'élève. Etant donné que les deux langues (maternelle et étrangère) existent comme deux systèmes bien définis et séparés, de leur confrontation naît un autre système - le système des fautes" (Pozojevic et Vuletic, 1964: 20).

Ce langage, si familier aux tenants du verbo-tonal et aux lecteurs de la Revue de Phonétique Appliquée, s'inscrit dans la lignée du non-stochastique issu de la phonologie de l'Ecole de Prague. L'analyse contrastive qui découlera de cette dernière avec Fries connaîtra une apogée avec Lado et un déclin aux Etats-Unis d'Amérique au milieu de la décennie soixante-dix (Coutelle, 1978).

4.3.1. L'expectative langagière et l'apprenant.

Le langage renouvelé de l'analyse des fautes poussera plus loin cette notion de système. Selinker (1972) suggérera que l'apprenant

possède une véritable interlangue et Corder (1974) déculpabilisera la production "non correcte" en expliquant que les fautes sont des tentatives d'interprétation. L'apprenant en langue seconde doit passer par une langue intermédiaire (Coutelle, 1978); "les connaissances en langue étrangère que traduisent les données textuelles et intuitionnelles sollicitées par l'observation évoluent le long d'un continuum développemental de complexité croissante vers la langue-cible" et "ces états successifs sont alimentés et évoluent par le jeu des stratégies d'apprentissage pour lesquelles les erreurs latentes ou patentes offrent des points d'observation particuliers" (Véronique, 1984: 49). Que l'on parle "d'états successifs des connaissances en langue étrangère", de "système intermédiaire" (Porquier et Frauenfelder, 1980), de "français approché" (Noyau, 1976), d'"interlangue" (Selinker, 1972), de "dialectes idiosyncrasiques" (Corder, 1967), on désigne toujours la systématique linguistique des productions de l'apprenant devant une certaine expectative langagière. Si la production phonique de l'apprenant ne correspond pas à la production attendue, à l'expectative langagière, les causes peuvent en être multiples:

- "-perte d'audition;
- difficultés articulatoires;
- inattention passagère;
- influence de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère;
- degré d'adhésion à la langue maternelle lors de son apprentissage;
- degré d'adhésion à la langue étrangère étudiée;
- tempérament, caractère de l'enseigné;
- arrière-plan socio-culturel;
- disposition psychologique dans l'instant, etc.." (Vuletic et Cureau, 1976: 73-74).

Toute méthodologie qui viserait à réduire l'écart entre l'expectative langagière d'une langue cible et la production donnée d'un apprenant devra tenir compte de ces éléments avant toute intervention. Il devient très difficile d'envisager une méthodologie corrective systématique puisque chaque apprenant subira à des degrés différents l'influence de l'un ou l'autre de ces facteurs que nous venons de rappeler. Porquier et Frauenfelder soulignent bien que ce n'était pas vers la recherche de nouvelles techniques méthodologiques correctives qu'il fallait s'orienter, mais plutôt vers "des changements d'attitude profonds vis à vis de l'erreur, de l'apprentissage et de la pédagogie des langues" (1980: 35). C'est justement grâce à ces changements d'attitude face à la négociation en didactique (Richterich, 1985) et à la dédramatisation de la faute (Lamy, 1976) que l'on peut redonner à

l'intervention corrective la place qui lui revient en phonétique: elle sera une aide dans un processus qui conduit l'apprenant, de tentative en tentative, d'une approximation à une autre, à se rapprocher de l'expectative langagière qui convient à la situation donnée. "Il y a des miroirs qu'il faut parfois savoir traverser" (Porquier et Frauenfelder, 1980: 36): enseignant et apprenant devraient négocier leur rôle face à une certaine expectative langagière.

Tout écart dans la production de l'apprenant doit se concevoir dans le contexte de cette expectative; la correction de l'écart ou de l'erreur ne se pratique pas au niveau méthodologique mais bien au seul "niveau pédagogique (dans la classe même entre enseignant et chaque enseigné)" (Sesse, 1981: 287). Cela laisse à penser que les seules corrections ou interventions possibles porteraient sur l'individu-apprenant. Nous voulons bien reconnaître qu'il est souvent difficile de déterminer si l'erreur provient de la langue maternelle, d'une variété de cette langue, de l'idiolecte de l'apprenant, des connaissances limitées de l'apprenant (Sesse, 1981), mais il n'en demeure pas moins que la confrontation des systèmes phoniques anglais et français peut permettre de prédire un certain nombre de réadaptations phoniques systématiques chez celui qui ne possède pas, dans son système phonologique de départ, tel son (ou telle combinaison de sons) visé. Cet ensemble de réadaptations phoniques que l'on appelait système des fautes, dans les années soixante et soixante-dix, permet de dégager une sorte de phonétisme probabilitaire qui variera certes d'un apprenant à l'autre, mais donnera des signes de convergence entre apprenants de même origine linguistique. Ce problème de convergence et de divergence (Giles et Smith, 1979) pris au sens large nous apparaît fondamental dans l'élaboration d'un phonétisme probabilitaire de l'anglais au français. Il sera présent dans toute tentative de mise en place d'une démarche appropriative telle qu'elle ne serait pas une "pédagogie de la faute" (Lamy, 1983: 60) ou une "pédagogie intégrée de l'erreur" (Porquier et Frauenfelder, 1980: 35), mais plutôt une pédagogie de l'essai visant à l'appropriation d'une expectative langagière qui tienne compte des systèmes phoniques en présence et des besoins de l'apprenant.

4.3.2. Vers une phonétique probabilitaire.

Le matériau phonique non-négociable qui délimite le champ de notre démarche réflexive constitue en quelque sorte ce que nous appelons la phonétique articulatoire linguistique segmentale (voir 4.2.2); cette dernière comprend le système phonologique de la langue et les habitudes combinatoires des phonèmes (phonétique combinatoire ou phonétique des sons voisins). La superposition des systèmes phonologiques et des

habitudes combinatoires de l'anglais et du français permet de prédire les tendances articulatoires des apprenants anglophones devant la langue française. On remarque que certains sons anglais se retrouvent également en français, que d'autres sont propres à la langue française et que plusieurs n'appartiennent qu'au système de l'anglais.

Parmi les sons communs, on peut souligner toutefois certaines tendances. Le [i] français sera toujours très fermé et très tendu alors que le son correspondant en anglais aura tendance à s'ouvrir. Le [u] français est labialisé alors que le [u] anglais est non-labialisé. Les consonnes [p], [t] et [k] ont tendance à être suivies d'une expiration [h] en anglais alors qu'en français elles sont brèves et tendues.

Sons communs	
Voyelles	[i] [ɛ] [a] [ɔ] [u] [ə]
Consonnes	[p] [t] [k] [b] [d] [g] [m] [n] [ŋ] [f] [v] [s] [z] [ʃ] [ʒ] [j] [w]

Sons anglais	
Voyelles	[ɪ] [eɪ] [æ] [ʊ] [o] [oo] [ʌ] [aɪ] [aʊ] [ɔɪ] [iə] [ɛə] [aə]
Consonnes	[θ] [ð] [ʒ] [ʍ] [r] [h] [t̚] [d̚]

Sons français	
Voyelles	[e] [a] [o] [y] [ø] [œ] [ɑ̃] [ɔ̃] [ɛ̃]
Consonnes	[ʁ] [l] [ʁ] [y]

On constate par exemple, à partir du phonétisme de l'anglais que l'apprenant anglophone ne possède pas le son [e] mais la diphtongue [eɪ]. Il aura dès lors tendance à reproduire la monophthongue française dans la forme diphtonguée qu'il connaît dans son propre système. Le degré de diphtongaison pourra varier d'un apprenant à l'autre selon la qualité de sensibilisation linguistique individuelle. Il en sera ainsi pour chacun des sons ou chacune des séquences de sons ne faisant pas partie du phonétisme de l'anglais. Le but de notre démarche réflexive n'est pas de dresser le dictionnaire complet des possibilités de productions phoniques des apprenants anglophones: la tâche serait des plus ardues étant donné le nombre élevé de facteurs influençant la production de chaque apprenant. Nous avons essayé, à partir des productions phoniques d'étudiants universitaires anglophones canadiens, de dégager un certain nombre de tendances dans le traitement du matériel non-négociable. Nous voulions en quelque sorte voir comment le couple enseignement/apprentissage réagissait devant la nécessité ou non d'intervenir devant la production de l'apprenant. Nous adoptons à cet égard la position de Lamy pour qui "tout apprentissage passe par une conceptualisation, consciente ou non, et l'enseignement, nécessairement de ce fait, par une conceptualisation explicite, assez souvent rectificatrice" (1983: 62). Il nous apparaît important de mieux faire ressortir la conceptualisation de l'écart séparant la production de l'apprenant de l'expectative langagière plutôt que le ponctualisme dramatisant de la faute elle-même.

Une étude de phonétique probabilitaire complète devrait englober les niveaux segmental et prosodique (ou phonostylistique). Ayant restreint notre démarche réflexive au matériel non-négociable, à savoir aux éléments de plus grande stabilité, nous oublions volontairement de retenir les problèmes d'intonation, de rythme, d'accentuation, de pauses, de liaisons et même de suppression des [ə]. Ces faits comportent des éléments de variation tels qu'ils font partie d'un matériel phonique variable.

4.3.2.1. Une base articulatoire comparative: le modèle Malmberg.

Dans une mise en relation des deux systèmes, il faudra bien sûr comparer les unités phoniques, mais aussi et surtout, leurs relations. Une telle analyse comparative entre l'anglais et le français ne se conçoit que dans la perspective du jeu et du rôle réel des traits pertinents dans chacun des systèmes et dans le traitement différent de ces caractéristiques à l'occasion du passage d'une langue à l'autre. La plupart des phonéticiens avaient, dès le début, reconnu l'importance de ce comparatisme (travaux du dix-neuvième siècle) linguistique; mais l'analyse que présente Malmberg dès la première édition de

son ouvrage Le phonétique (1954), illustre on ne peut mieux notre propos et nous nous permettons de dresser, sous forme de tableau schématique, ces réflexions comparatistes, "toutes ces particularités articulatoires qui sont comprises sous la rubrique base articulatoire" (1975: 84).

Français

Anglais

- | | |
|--|---|
| 1. Antériorisation de l'articulation. | 1. Postériorisation de l'articulation. |
| 2. Les [t], [d] et [n] sont dentales pures. | 2. Les [t], [d] et [n] sont alvéolaires. |
| 3. Palatalisation des consonnes en environnement palatal. | 3. Les consonnes ne se palatalisent pas en environnement palatal. |
| 4. Les voyelles postérieures ont tendance à s'antérioriser. | 4. Les voyelles vélaires restent postérieures. |
| 5. Articulation labiale dominante:
-une série complète de voyelles antérieures labialisées;
-projection forte des lèvres;
-fort arrondissement. | 5. Faible labialisation:

-aucune série de voyelles antérieures labialisées;

-une certaine projection;

-arrondissement presque nul. |
| 6. Aucune voyelle mixte. | 6. Existence de voyelles mixtes. |
| 7. Articulation tendue et énergique. | 7. Articulation relâchée et tendance à la diphthongaison. |
| 8. Egalité syllabique; peu d'accent expiratoire. | 8. Neutrelisation des voyelles en syllabes inaccentuées; accent expiratoire. |
| 9. Aucune voyelle n'est relâchée. | 9. Les voyelles brèves sont plus relâchées que les longues. |
| 10. Forte nasalisation des voyelles nasales. | 10. Aucune voyelle nasale (mais existence du <u>nasal twang</u> américain). |
| 11. Importance du mot phonétique: perte du mot dans la phrase. | 11. Importance du mot morphologique: indépendance du mot dans la phrase. |
| 12. Accentuation sur la dernière syllabe du mot phonétique. | 12. Les mots pleins gardent leur accent propre. |

4.3.2.2. Un phonétisme probabilitaire.

Ces tendances, faudrait-il encore nous surprendre de les retrouver presque toutes dans la prononciation de nos étudiants? Leur présence ne fait que confirmer ce phonétisme probabilitaire qui se répétera invariablement d'une génération d'étudiants à une autre et à des degrés variables chez chacun: aspiration, affrication, vélarisation, rétroflexion et antériorisation de certaines consonnes; ouverture, diphthongaison, nasalisation incomplète, postériorisation et non-arrondissement labial de quelques voyelles. Une fois regroupées, ces violations des spécificités phonémiques permettent de dresser l'embryon d'un système phonique prévisionnel ou probabilitaire tel qu'il pourra servir à diriger une stratégie de l'intervention en fonction de la qualité de l'écart manifesté entre la tendance particulière de l'apprenant et l'expectative langagière. Enseignant et apprenant devront être conscients de ces tendances (négociation des savoirs) avant d'entreprendre un travail correctif. "C'est le statut même de cette correction qui va se modifier dans le sens d'une information à l'apprenant, non seulement sur sa performance et son progrès, mais aussi sur sa stratégie d'apprentissage" (Dalgalian et alii, 1981: 13).

4.4. UNE PEDAGOGIE ARTICULATOIRE LINGUISTIQUE APPROPRIATIVE.

Nous ne croyons pas qu'il faille rejeter d'emblée la méthodologie de l'intervention phonique qui prévalait dans les années soixante. Il faudrait au contraire la réinsérer dans une perspective qui tienne compte de l'ensemble des composantes de l'acte pédagogique-didactique. Des contraintes sont apparues, en didactique contemporaine, "qui touchent non seulement à la présentation des matériaux linguistiques, mais aussi aux processus d'apprentissage mis en place, en réaction, par les élèves, et même vraisemblablement à la conception de la langue" (Bautier-Castaing et Hébrard, 1980: 57).

La philosophie de l'éducation et la pédagogie de la négociation dégagées de notre étude encadrent la phonétique corrective et agissent sur elle: elles permettent de revoir toute intervention corrective dans un système à double articulation (construction et communication). La programmation corrective devrait tenir compte de l'identification, au sein des matériaux linguistiques, des éléments fondamentaux non-négociables et des éléments de variabilité. Le cadre restreint d'une phonétique articulatoire linguistique commande une pédagogie appropriative qui permette à l'apprenant l'intégration du système de référence et des phénomènes rattachés à la phonétique combinatoire: une telle théorie de l'adaptation augmentative (appropriation pour être

conforme) se conçoit dans le contexte de l'acquisition des éléments de référence et des caractéristiques combinatoires de chacun des sons du système d'apprentissage. Cette pédagogie obéira à des principes théoriques fondamentaux et à une démarche qui, sans être fondamentalement nouvelle, s'intègre mieux au dialogue didactique de la présente décennie. Encore une fois, si le discours pédagogique a changé, les procédés demeurent valables dans la mesure où ils permettent l'appropriation voulue et recherchée au terme d'un processus de négociation dont le but ultime demeure l'acquisition d'un outil de construction capable d'engendrer et de maintenir la communication.

4.4.1. Les principes fondamentaux.

Après avoir relevé, sur le plan segmental, certains éléments importants du phonétisme probabilitaire des apprenants anglophones, il faudra trouver, pour chacun des sons problématiques, les combinaisons optimisées par l'utilisation de la tension et de l'intonation. Cette fusion combinatoire/intonation/tension servait d'ailleurs de façon fort efficace à la méthodologie verbo-tonale de correction phonétique.

4.4.1.1. La combinatoire française.

Il existe, on l'a vu, plusieurs types de combinaisons syllabiques françaises; cependant, devant telle ou telle difficulté de prononciation, certaines d'entre elles permettraient d'envisager une intervention de type intrasystémique. Jouant sur la similitude des traits pertinents, on pourrait, par exemple, devant quelqu'un qui éprouve de la difficulté à émettre une voyelle labiale, placer cette labiale dans un entourage consonantique similaire (ex. [pʊm]) au lieu de la placer dans un contexte consonantique demandant l'écartement des lèvres (ex. [sʊz]). Les combinaisons optimales seront celles qui permettront d'obtenir plus facilement une production conforme des sons de la langue cible.

4.4.1.2. La tension.

Ce concept regroupe trois réalités fondamentales:

- une notion dynamique: l'énergie articulatoire,
- une notion statique : la tension musculaire d'une articulation,
- un résultat perçu : la sensation d'intelligibilité ou de netteté.

TENSION DES SONS DU FRANCAIS

TENSION DECRUISSANTE			↓
	Classe	Sons	
1	occlusives sourdes	[p] [t] [k]	CONSONNES
2	occlusives sonores	[b] [d] [g]	
3	affriquées sourdes	[ts] [tʃ]	
4	affriquées sonores	[dz] [dʒ]	
5	constrictives sourdes	[s] → [ʃ]	
6	constrictives sonores	[z] [ʒ]	
7	nasales	[m] [n] [ɲ]	
8	liquides	[l] [r] [ʁ]	
9	semi-consonnes	[ɥ] [w] [j]	
10	v. nasales	[ɛ̃] → [œ̃] [ɔ̃] [ɑ̃]	VOEULES
11	v. orales fermées	[i] [y] [u]	
12	v. o. mi-fermées	[e] [ø] [o]	
13	v. o. mi-ouvertes	[ɛ] [œ] [ə] [ɔ]	
14	v. orales ouvertes	[à] ↔ [ɑ]	
15			

A partir du principe méthodologique correctif et du classement des phonèmes du français selon le degré comparatif de tension proposé par l'équipe Calbris (1970), un type d'intervention pourrait consister, dans les cas de sensation de relâchement par exemple, à accentuer dans le sens contraire à la tendance en jouant sur le comportement psycho-moteur de l'étudiant. Une telle utilisation des niveaux de tension des consonnes et des voyelles pourrait conduire à une vision intrasystémique plus appropriative parce que plus logique.

4.4.1.3. Le rôle de l'intonation de base.

Parmi toutes les théories concernant l'intonation, nous retenons plus particulièrement celle d'un Lieberman (1967) pour qui la courbe intonative représente le contour tonal caractéristique d'un groupe de souffle, le tout dépendant d'un système respiratoire hautement organisé.

Le français présente deux structures tonales de base: une intonation dite montante qui implique en général une idée non terminée ou interrogative et présente une tension plus forte de syllabe en syllabe jusqu'à la fin du groupe de souffle; une intonation dite descendante qui contient une déclaration, une affirmation et présente une tension moins forte de syllabe en syllabe jusqu'à la fin du groupe de souffle.

4.4.1.4. La fusion combinatoire/tension/intonation.

Cette intégration, dans une démarche corrective, de la tension, de la combinatoire et de l'intonation permettrait de proposer des séquences de sons en principe plus susceptibles de circonscrire les difficultés articulatoires spécifiques de l'apprenant.

4.4.2. Une démarche appropriative souhaitable.

Chacun des problèmes phonétiques que les partenaires décideraient de retenir dans une pédagogie d'intégration et d'appropriation devra être inscrit dans une démarche appropriative qui tiendra compte de la négociation du problème phonétique, de l'établissement du matériel correctif utilisable et d'une stratégie d'appropriation progressive.

4.4.2.1. La négociation du problème phonique.

La mise en commun des SVP des partenaires permettrait l'analyse de la production en égard à l'expectative langagière: enseignant et apprenant devraient évaluer la qualité de l'écart et le travail à effectuer pour que la communication soit intelligible, donc efficace.

Il faudra, à ce niveau, trouver une façon de sensibiliser l'apprenant aux priorités phoniques de la langue cible. D'autre part, l'enseignant devra être conscient de l'exigence d'un tel travail tant du point de vue linguistique que pédagogique: on s'attend ici à ce qu'il puisse guider correctement l'apprenant dans ses réflexions théoriques aussi bien que dans ses productions orales (Dalgalian et alii, 1981: 13).

4.4.2.2. Le matériel correctif utilisable.

L'établissement du matériel correctif utilisable pendant le travail d'intervention devra tenir compte des mots et combinaisons de sons favorisant la production du son difficile. Il s'agira de rendre l'entourage phonétique contraignant: une consonne alvéodentale précédant une voyelle postérieure facilite moins le recul de la langue qu'une consonne palatale. La préparation de listes de mots optimaux permettrait de fabriquer d'autres séquences mieux adaptées au niveau réel des apprenants; il suffirait par la suite de mettre sur pied, de concert avec l'apprenant, des exercices correctifs. A chaque difficulté de prononciation correspond plusieurs types d'exercices dont certains seront plus utiles que d'autres. On ne submergera pas l'anglophone dans un déluge phonétique, mais on lui apprendra à nager.

Il faudra puiser dans toutes les ressources des procédés correctifs afin de négocier la volonté et la capacité d'appropriation des éléments phonologiques qui risquent de perturber la communication. Les exercices correctifs, s'inscrivant d'emblée et surtout sur le plan de la construction, présenteront différents paliers ou degrés de contextualisation communicative. Il appartiendra aux partenaires de négocier, selon les situations, la réhabilitation du constructif dans le communicatif.

L'utilisation et la répétition de mots isolés ne conduisent pas l'étudiant très loin dans la communication linguistique; cependant, malgré tous les reproches que l'on a fait et que l'on fera encore à cette technique, il faudrait lui reconnaître le mérite de présenter un son problématique dans les diverses combinaisons initiale/interne/finale et de délimiter plus étroitement l'écart. La correction devra, un moment ou l'autre, isoler le son difficile (travail de construction) et le replacer par la suite dans le contexte séquentiel de la communication authentique.

L'enseignant puisera dans une variété d'exercices: logatomes, oppositions phonologiques, mini-groupes, phrases optimales.

PROGRAMMATION DES EXERCICES CORRECTIFS		
--	--	--

	Type d'exercices	Utilité
NIVEAU I	Mots isolés	Présentation des sons de la langue dans divers contextes combinatoires.
	Logatomes	Utilisation rationnelle des combinaisons optimales d'un son.
	Oppositions phonologiques	Mise en situation de la valeur d'un son dans un système.

NIVEAU II	Mini-groupes	Intégration dans un mini-contexte sémique.
	Phrases optimales avec programmation	Entourage optimal d'un son dans un contexte phonétique programmé ainsi que dans un contexte linguistique complet.

NIVEAU III	Phrases optimales sans programmation	Entourage optimal d'un son dans un contexte linguistique non-restreint.
------------	--------------------------------------	---

4.4.2.3. Stratégie de l'appropriation progressive.

Nous avons situé notre propos au cœur d'un matériau phonique non-négociable. La négociation, ne portant pas sur la finalité proprement dite, sera orientée vers une stratégie qui respectera l'approche didactique choisie par les partensires. La programmation idéale des interventions correctives présenterait, dans l'ordre, des exercices de niveau I (mots isolés, logatomes, oppositions phonologiques) et de niveau II (mini-groupes, phrases optimales avec programmation). La

troisième étape constitue en soi une démarche plus profonde de chaque cas retenu. La stratégie verbo-tonale traditionnelle utilisée dans la correction d'un phonème proposait six étapes (Vuletic et Cureau, 1976):

- analyse de la faute;
- utilisation de la combinatoire optimale;
- utilisation de phrases courtes optimales;
- utilisation de phrases non-optimales;
- phrase de départ (réinsertion communicative);
- audition et répétition de la phrase initiale.

Cette approche se concevait dans la perspective d'une méthode programmée. La méthodologie s'est modifiée? La programmation n'est plus la même? Qu'à cela ne tienne. La stratégie peut s'accommoder d'une autre situation parce qu'elle respecte le caractère et la nature de la double articulation linguistique. Si l'insertion dans le processus communicatif perturbe la qualité même de la communication, il faudra intervenir progressivement au niveau de la construction en passant par des productions à difficultés variables et ce jusqu'à ce que le matériau phonique nécessaire soit maîtrisé. Nous ne parlons pas, à ce niveau d'appropriation phonologique, des éléments négociables de variabilité: un tel discours mériterait un débat en soi.

La conception de l'intervention étagée ne réinvente pas la phonétique corrective mais elle la résitue dans un discours ouvert à l'échange et au dialogue véritable. L'appropriation phonologique progressive pourra se faire au sein d'une méthode ou à part comme exercice indépendant. Il est une chose qu'on ne perdra jamais de vue: l'intervention ne saurait être ponctuelle et arbitraire. Elle devra s'inscrire dans un tout comprenant, qu'on le veuille ou non, des unités de construction et des unités de communication. Les variantes décoratives sont des préoccupations qui ne doivent pas masquer l'essentiel, les unités de base et les conditions d'utilisation de ces unités de base.

CONCLUSIONS

"Et je souhaite convaincre les autres de la nécessité d'accorder à l'enseignement systématique de la compréhension auditive la place qui lui revient dans tout programme de langue" (Pimsleur, 1974: IX).

Le lecteur serait-il déçu de ne pas trouver dans notre texte un développement systématique d'une méthodologie de l'appropriation phonique des éléments stables (le non-négociable) et des éléments de variabilité (le négociable) du phonétisme français? Ce serait là le propos d'une autre thèse. La perspective historico-analytique dans laquelle nous avons lancé notre recherche commandait que nous limitions nos travaux aux interrogations initiales et que nous fassions état de certains éléments de réponse.

Nous avons essayé de comprendre pourquoi la phonétique corrective était devenu la grande oubliée de la didactique contemporaine et avons vite constaté que, derrière les modes pédagogiques passagères, derrière les coquetteries méthodologiques miracles, il existait une mouvance épistémologique qui posait, en toile de fond, la dichotomie pendulaire de la double articulation du langage de Martinet. On pourrait croire qu'il suffit de s'interroger sur le fonctionnement du langage, sur sa structure, sa construction pour en garantir l'utilisation. Toutefois, en recherchant la spontanéité et l'authenticité de la communication, on risque de ne plus voir la nécessité des éléments qui ont permis à la communication d'avoir lieu.

Nous avons retracé dans l'histoire de la didactique des langues une tendance à privilégier l'une ou l'autre des composantes de l'acte pédagogique-didactique. Nous avons essayé de comprendre, à travers ces différentes centrations sur le maître, les méthodes, la situation, la notion, l'apprenant, ce qui fait que le discours didactique de la décennie quatre-vingt s'inscrit principalement à l'heure du communicatif. Un tel parcours demandait que l'on dégage les données fondamentales d'une épistémologie de la pédagogie des langues et que l'on tente d'y mieux comprendre la place et les limites de la correction phonétique. Des partenaires (enseignant et apprenant) possédant un certain savoir (des unités SVP) se retrouvent dans un cadre donné, établissent des contenus, adoptent une démarche et souhaitent obtenir des résultats. Le rôle et l'importance variables que l'on reconnaîtra à l'une ou l'autre de ces composantes entraînera des conceptions différentes en O.L.E.: vision atomiste (centration sur un élément), vision constitutive (centration sur quelques éléments) ou vision systémique (refus de centration). A l'initiale de tout acte pédagogique, doit se retrouver une analyse des besoins et une définition des objectifs. Cela implique que l'on connaisse les limites de l'avoir de départ, que l'on projette un avoir visé et que l'on se situe face au résultat réel, l'avoir acquis. Dans une telle quête d'un nouvel avoir (nouveau SVP), l'apprenant n'aura que trois options générales: dépendance devant l'enseignant, la méthode, la situation, le contenu; indépendance et autonomisation; finalement, interdépendance inscrite dans

le dialogue de la communication, de la négociation ou de la collaboration. Il se forme ainsi des modèles épistémologiques qui privilégieront des types de savoir et chacun pourra opter pour l'un ou pour l'autre.

Nous avons recherché ces modèles dans l'histoire de la phonétique correctiva et notre démarche a fait ressortir trois comportements permettant d'expliquer la place réduite de la phonétique en général et de la phonétique corrective en particulier dans la D.L.E. depuis les années soixante-dix. Un premier comportement, interventionniste et fortement répressif, a dominé en privilégiant le concept d'une norme unique. Brusquement, les poussées de la sociologie et de la psychologie des années soixante-dix ont favorisé des pratiques langagières sociolinguistiques différentes conduisant à toutes fins pratiques à la disparition (ou presque) de la notion même d'intervention. Maintenant que le communicatif a redonné la parole aux groupes sociaux, que l'on a dédramatisé la notion de faute, on perçoit le retour à une forme de comportement interventionniste mitigé. Une double rétrospective didactique et orthophonique nous a contraint à nous arrêter à cette notion de choix devant les modèles et à en déterminer les éléments constitutifs à la lumière de la linguistique, de la sociolinguistique et de la psycholinguistique. Nous avons tenté de poser un regard renouvelé sur la notion de la norme: une appropriation structurale et communicative s'effectue dans la spontanéité d'un procès communicatif qui, d'acte en acte, tente de réaliser une expectative langagière, fondée sur les attentes (devant les éléments de stabilité et de variabilité du langage) et tenant compte des attitudes (divergence, convergence) que les usagers adoptent devant les hésitations, les erreurs, les écarts, etc..

Nos trois premières étapes de réflexion (chapitres I, II et III) permirent de comprendre les raisons pour lesquelles on avait relégué, le temps d'une décennie ou presque, la phonétique corrective aux oubliettes. Il restait à comprendre pourquoi, à la sortie du communicatif du début des années quatre-vingt, on criait, un peu partout (voir les travaux de Lebel, Callamand, Pedoya, etc.), à la nécessité de redonner une place à la correction phonétique. Le problème ne venait pas d'une méthodologie orthophonique inadéquate, loin de là. La stratégie verbo-tonale des années soixante demeurerait toujours valable; il suffisait de changer le rôle des composantes. Il nous fallait montrer qu'une avenue possible et souhaitable s'ouvrait dans la détermination du négociable et du non-négociable au sein des objectifs ou mieux de l'objet à négocier. Il fallait réouvrir le débat de la double articulation et rapatrier un contenu phonique dans le couple construction/communication.

Ce parcours à quatre paliers nous amenait ainsi à expliquer que le communicatif, revisité par les préoccupations socio-psycho-linguistiques, avait occulté temporairement le partenaire sans lequel la communication ne saurait être construite et maintenue. Nous avons établi qu'il fallait négocier la place de la phonétique dans la maîtrise, l'efficacité et la qualité de la communication; nous avons également ouvert la voie de la négociation dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde en montrant que le matériau phonique contient des éléments de référence appartenant au non-négociable linguistique et des éléments de variabilité relevant du négociable.

Enseignant et apprenant devront, dans l'analyse des besoins langagiers et la détermination des objectifs d'apprentissage, apprendre à négocier, dans un premier temps, la négociabilité phonique et, dans un deuxième temps, ceux des éléments de variabilité qui conviendraient à telle ou telle situation de communication.

Nos réflexions constituent, tout au plus, des travaux d'ingénierie préliminaires à la construction de ce pont phonique entre une rive théorisante et une praxis langagière. Nous attendons du phonéticien qu'il redéfinisse la négociabilité du matériau phonique, du pédagogue qu'il explique davantage les composantes et le fonctionnement de la théorie de la négociation dans la pédagogie des langues et du didacticien qu'il élabore une approche langagière systémique permettant à l'apprenant de s'approprier les réalités phoniques de la langue en fonction de ses besoins.

Entre temps, suivant l'exemple de milliers de collègues praticiens, il nous faudra continuer de passer d'une rive à l'autre en barques traversières ou ... à la nage!

BIBLIOGRAPHIE

A

- ABBOU, A. 1981. "Approche communicative et didactique des textes littéraires", R.P.A., 59-60: 321-345.
- ACLA. 1980. "L'enseignement des langues centré sur l'étudiant", Bulletin de l'ACLA, 2, 2; Actes du 2e colloque.
- ACTES...Lyon II, 1982. Didactique des langues étrangères, Actes du colloque tenu à l'Université de Lyon II, 1981; Lyon, P.U. de Lyon.
- ACTES...Neuchâtel, 1984. Actes du colloque sur la didactique des langues aujourd'hui: pratiques et réalité, 29 sept./1 oct. 1983; TRANEL, 6, Institut de linguistique, Université de Neuchâtel.
- ADAMCZEWSKI, H. et KEEN, D. 1973. Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain, Paris, Armand Colin.
- ALVAREZ, G. 1981. "Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français", Le français dans le monde, 162: 58-62.
- ANGIDILLO, P.F. 1947. Armed Forces Language Teaching, New York, S.F. Vanni.
- AUTHIER, J. et MEUNIER, A. 1972. "Norme, grammaticalité et niveaux de langue", Langue française, 16: 49-62.

B

- BALLY, Ch. 1930. Traité de stylistique française, I, Paris, 2e éd., Paris, Klincksieck.
- BALLY, Ch. 1935. Le langage et la vie, 2e éd., Zurich, Max Niehans.
- BALLY, Ch. 1944. Linguistique générale et linguistique française, 2e éd., Berne, A. Francke.
- BALLY, Ch. 1951. Traité de stylistique française, Genève, Georg; Paris, Klincksieck.
- BARTHELEMY, A. 1957. L'audiométrie verbo-tonale. Ses applications aux enfants sourds, Paris, (texte ronéotypé).
- BAUTIER-CASTAING, E. et HEBARD, J. 1980. "Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde? Une réponse psycholinguistique", in Galisson, R. et alii, 49-82.
- BEDARD, E. et MAURIS, J. (éd.), 1983. La norme linguistique, Québec, Conseil de la langue française; Paris, Le Robert.
- BERLITZ, M.D. 1931 (1878). Method for Teaching Modern Languages, Editions Berlitz.
- BERNSTEIN, B. 1964. "Aspects of language and learning in the genesis of the social process", in Hymes, D.(éd.), 251-263.
- BERNSTEIN, B. 1975 (1971). Langages et classes sociales, Paris, Editions de Minuit; (traduit de Class, Codes and Control).
- BESSE, H. 1980. "Enseigner la compétence de communication?", Le français dans le monde, 153: 41-47.
- BESSE, H. et GALISSON, R. 1980. Polémique en didactique, Paris, CLE International.
- BESSE, H. 1981. "Pour une didactique des différences communicatives", R.P.A., 59-60: 269-292.

- 8IBEAU, G. et GERMAIN, C. 1983. "La norme dans l'enseignement de la langue seconde", in Sédard, E. et Maurais, J. (éd.), 511-540.
- BLOOMFIELD, L. 1914. Introduction to the Study of Language, New York, Holt.
- BLOOMFIELD, L. 1933. Language, New York, Holt and Co.
- BOGAARDS, P. 1984. "Attitudes et motivations: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère", Le français dans le monde, 185: 38-44.
- BOUCHARD-RYAN, E. 1979. "Why do low-prestige language varieties persist?", in Giles, H. et St-Clair, R., 145-157.
- BOUROIEU, P. 1977. "L'économie des échanges linguistiques", Langue française, 34: 17-34.
- BOYER, H. et RIVERA, M. 1979. Introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE International.
- BRUNOT, F. 1905 et suiv. Histoire de la langue française, tome IX, Paris, A. Colin.
- BUSCH, C.N. 1964. Phonetic Variation and Acoustic Distinctive Features; A Study of Four General American Fricatives, Paris, Mouton.

C

- CALORIS, G. 1970. Document récapitulatif de phonétique, Paris, CREOIF, (collaboration de M. Patrouilleau).
- CALLAMAND, M. 1981. Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique, Paris, CLE International.
- CALLAMAND, M. et PEDOYA, E. 1984. "Phonétique et enseignement", Le français dans le monde, 182: 56-58.
- CHARAUDEAU, P. 1981. "Pour une pratique de l'accès aux documents écrits", R.P.A., 59-60: 239-245.
- CHATAIGNIER, L.J. et TAGGART, G. 1971. Laboratoire de langues: orientations nouvelles, Montréal, Les Editions Aquila.
- CHAURAND, J. 1969. Histoire de la langue française, Paris, P.U.F..
- CHERVEL, A. 1977. .. et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire, Paris, Payot.
- CHEVALIER, J.-Cl. 1969. "Registres et niveaux de langue: les problèmes posés par l'enseignement des structures interrogatives", Français d'aujourd'hui, 8: 52-62.
- CLARKE, Ch. C. 1918. "The phonograph in modern language teaching", Modern Language Journal, 3: 116-122.
- CLING, M. 1965. "Lavage d'oreille au laboratoire de langues", Les langues modernes, 6: 42-48.
- CLING, M. 1971. "Le laboratoire dans l'enseignement supérieur à Paris: situation actuelle et recherches méthodologiques", in Châteaignier, L.J. et Taggart, G., 200-207.

- COLEMAN, A. 1929. The Teaching of Modern Foreign Language in the U.S.A., New York, Macmillan Co..
- COMPANYS, E. 1971. "L'évolution de la comparaison phonologique appliquée à l'enseignement des langues", Le français dans le monde, 81: 20-29.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANCAISE, 1980. La qualité de la langue ... après la loi 101, Québec, Editeur officiel.
- CORBEIL, J.-Cl. 1982. "Myrtille ou bleuets. Les Québécois devant la norme", Le français dans le monde, 169: S6-S0.
- CORDER, S.P. 1967. "The significance of learners errors", IRAL, 4: 161-170.
- CORTES, J. 1981. "L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues", R.P.A., S9-S0: 247-267.
- COSTE, D. 1972 (1970). "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère", Le français dans le monde, 87: 12-21.
- COSTE, D. 1973. "Français fondamental, enseignement et idéologie: quelques aspects de diverses polémiques", Voix et images du CREDIF, 18: 4-11.
- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E. et ROULET, E. 1976. Un niveau-seuil, Strasbourg, Conseil de l'Europe; Paris, Hatier.
- COSTE, D. 1977. "Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes", Etudes de linguistique appliquée, 27: S1-77.
- COSTE, D. 1980a. "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres", Le français dans le monde, 153: 2S-34.
- COSTE, D. 1980b. "Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école", in Galisson R. et alii, 11-48.
- COUELLE, A.M. 1978. Linguistique et didactique des langues (option français, langue étrangère). Recherches théoriques et appliquées en didactique des langues et dans l'enseignement du français aux Etats-Unis: évolution et perspectives (1945-1976), thèse, Grenoble, Université des langues et des lettres de Grenoble III.
- CREDIF, 1961. Voix et images de France: cours audio-visuel de français, premier degré, Paris, Oidier.
- CURRAN, C.A. 1976. Counseling-Learning in Second Languages, Apple River (Ill.), Apple River Press.

D

- DABENE, M. 1982. "Normes d'enseignement. Normes d'apprentissage?", Le français dans le monde, 169: 61-66.
- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. et WEISS, F. 1981. Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Paris, CLE International.

- DEBYSER, F. et HOUIS, C.R. 1967. Grille de classement typologique des fautes, Paris, B.E.L.C..
- De LANDSHEERE, V. et G. 1975. Définir les objectifs de l'éducation, Paris, P.U.F..
- DELATTRE, P. 1938a. "L'accent final en français: d'intensité, de hauteur, de durée", French Review, 12: 141-145.
- DELATTRE, P. 1938b. "Remarques sur l'enseignement de la durée des voyelles françaises", Le Maître phonétique, 3, 64: 66-67.
- DELATTRE, P. 1943. "Travaux d'étudiants au laboratoire de phonétique expérimentale de Middlebury", French Review, 16: 504-510.
- DELATTRE, P. 1944. "Vers la méthode phonétique intégrale pour les débutants", French Review, 18: 105-116.
- DELATTRE, P. 1946. "Ch. C. Fries, teaching and learning english as a foreign language", French Review, 19: 435-436.
- DELATTRE, P. 1947a. "Technique of aural-oral approach; report on a University of Oklahoma experiment in teaching french", French Review, 20: 238-250, 311-324.
- DELATTRE, P. 1947b. An Introduction to French Speech Habits, New York, Holt.
- DELATTRE, P. 1948. Les difficultés phonétiques du français, Middlebury, The French School.
- DELATTRE, P. (éd.), 1949. Advanced Training in French Pronunciation, Philadelphia, University of Pennsylvania.
- DELATTRE, P. 1951 (1946). Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains, 2e édition, Middlebury, Ecole française d'été.
- DELATTRE, P. 1962. "Une technique audio-linguale d'initiation au français", Le français dans le monde, 13: 15-17.
- DELATTRE, P. 1965. Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish, Heidelberg, Julius Groos Verlag.
- DELATTRE, P. 1966. Studies in French and Comparative Phonetics; Selected Papers in French and English, Paris, Mouton.
- Den HAESE, J. et NIVETTE, J. (éd.) 1984. AILA Brussels 84; Proceedings, 5 volumes, Bruxelles, ITD/VUB.
- OUCRDT, D. 1968. Le structuralisme en linguistique, Paris, Seuil.
- OUCRDT, D. 1972. Dire et ne pas dire, Paris, Hermann.
- QUEZ, D. 1978. Essai sur la prosodie du discours politique, thèse, U. de Paris III.
- DUNKIN, M.J. et BIDDLE, B.J. 1974. The Study of Teaching, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- OUQUETTE, L. et BERGERON, J. 1984. "Classification d'exercices selon les composantes d'un modèle de compétence communication", in Den Haese, J. et Nivette, J. (éd.), 2: 552-553.

E

- ESCHER, E. 1928. The Direct Method of Studying Foreign Languages: A Contribution to the History of its Sources and Development, thèse, University of Chicago.
- ETHIER-BLAIS, J. 1982. Les pays étrangers, Ottawa, Les Editions Leméac Inc..

F

- FANELLI, M. 1976. Aujourd'hui, Lexington, O.C. Heath and Co..
- FAURE, S. 1976. Conception de la norme qu'ont les professeurs de français, langue seconde: comparaison entre un groupe québécois et un groupe non québécois, mémoire, Montréal, UQUAM.
- FERGUSON, C.A. 1971. Language Structure and Language Use: Essays by Charles A. Ferguson, Stanford (Cal.), Stanford University Press.
- FISHMAN, J.A. 1972. The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society, Rowley (Mass.), Newbury House.
- FONAGY, I. 1976. "La vive voix: dynamique et changement", Journal de psychologie, 3-4: 273-304.
- FONAGY, I. 1983. La vive voix, Paris, Payot.
- FRANCOIS, O. 1972. "La notion de norme en linguistique", in Martinet, J. (dir.), 14S-160.
- FRIES, C.C. 1945. Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- FRIES, C.C. 1946. An Intensive Course in English for Chinese Students, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- FRIES, C.C. 1947. An Intensive Course in English for Latin American Students, 8 volumes, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- FRIES, C.C. 1949. Teaching of English, Ann Arbor, George Wahr Publishing Co..
- FRIES, C.C. et PIKE, K.L. 1949. Coexistent Phonemic Systems, Indianapolis, The Bobbs-Merrill Co..

G

- GAGNE, G. et LAZURE, R. 1983. "Pédagogie de la langue maternelle: essai de synthèse des recherches américaines de 1960 à 1980", Bulletin de l'ACLA, S, 2: 171-202.
- GALAZZI-MATASCI, E. et PEOUYA, E. 1983. "Et la pédagogie de la prononciation?", La français dans le monde, 180: 39-44.
- GALISSON, R. et COSTE, D. 1976. Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette.
- GALISSON, R. 1980. D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, Paris, CLE International.

- GALISSON, R., BAUTIER, E., COSTE, D., HEBRARD, J., LEHMANN, O., PORCHER, L. et ROULET, E. 1980. Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique, Paris, CLE International.
- GAROIN, B. et alii. 1980. Sociolinguistique. Approches, théories, pratiques, Paris, P.U.F..
- GARDNER, R.C. et LAMBERT, W.E. 1972. Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Rowley (Mass.), Newbury House.
- GENDRON, J.-O. 1968. Phonétique orthophonique à l'usage des Canadiens français, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- GENOUVRIER, E. 1982. "Ecrire et parler", Le français dans le monde, 169: 73-79.
- GERMAIN, C. 1973. La notion de situation en linguistique, Ottawa, Université d'Ottawa.
- GERMAIN, C. (éd.), 1984. "Expériences récentes de pratiques communicatives en langue seconde au Québec", Etudes de linguistique appliquée, 56: 7-15.
- GILES, H., TAYLOR, D.M. et BOURHIS, R.Y. 1973. "Towards a theory of interpersonal accommodation through speech: some canadian data", Language in Society, 2: 177-192.
- GILES, H. 1979. "Sociolinguistics and social psychology: an introductory essay", in Giles, H. et St-Clair, R., 2-20.
- GILES, H. et SMITH, P. 1979. "Accommodation theory: optimal levels of convergence", in Giles, H. et St-Clair, R. 45- 65.
- GILES, H. et ST-CLAIR, R. 1979. Language and Social Psychology, 1, Oxford, Basil Blackwell.
- GIRARD, O. 1974. Les langues vivantes, Paris, Librairie Larousse.
- GLATIGNY, M. 1982. "Naissance de la notion de norme en français", Le français dans le monde, 169: 26-31.
- GOSPODNETIC, J. et GUBERINA, P. 1962. Audition et articulation à la lumière du système verbo-tonal, comptes-rendus, Padova, congrès international de phoniâtrie.
- GOUGENHEIM, G. 1935. Éléments de phonologie française, Strasbourg, Publications de la Faculté des lettres de l'Université de Strasbourg.
- GOUGENHEIM, G. et alii. 1964 (1956). L'élaboration du français fondamental (1er degré). Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base, Paris, Oidier.
- GOUGENHEIM, G. 1961 (1958). Dictionnaire fondamental de la langue française, Paris, Oidier.
- GUIN, F. 1880. L'art d'enseigner et d'étudier les langues, Paris.
- GRANDCOLAS, B. 1981. "Interaction et correction", R.P.A., 59-60: 305-319.
- GUBERINA, P. 1954. Audio-vizuelna metoda u nastavi zivih ezika, Zegreb, Pedagogski Rad; (La méthode audio-visuelle dans l'enseignement des langues secondes).

- GUBERIBNA, P. 1955 (1954). "A propos du sens tactile pour la compréhension de la parole", conférence donnée au congrès de la Société française de phoniâtrie, Paris.
- GUBERINA, P. 1958. "La prothèse adaptée", Padoue, IVE congrès de la Société internationale de Padoue.
- GUBERINA, P. 1959a. "Etude expérimentale de l'expression linguistique", Studia Romanica et Anglica Zagradiensia, 6: 33-50.
- GUBERINA, P. 1959b. "Le son et le mouvement dans la langue", Studia Romanica et Anglica Zagradiensia, 7: 3-15.
- GUBERINA, P., SKARIC, I. et ZAJA, B. 1972. Case Studies in the Use of Restricted Bands of Frequencies in Auditory Rehabilitation of Deaf, Zagreb, Institute of Phonetics.
- GUEUNIER, N., GENOUVRIER, E. et KHOMSI, A. 1978. Les Français devant la norme, Paris, Champion.
- GUEUNIER, N. et GENOUVRIER, E. 1982. "Avant-propos", Le français dans le monde, 169: 15-16.
- GUEUNIER, N. 1982. "Linguistique et normes", Le français dans le monde, 169: 17-25.
- GUMPERZ, J.J. et HYMES, D. (éd.), 1972. Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication, New York, Holt, Rinehart and Winston.

H

- HALLIDAY, M.A.K., McINTOSH, A. et STREVEN, P. 1964. The Linguistics Sciences and Language Teaching, London, Longman.
- HILL, A. 1955. "Language and language teaching" Foreign Language Bulletin, M.L.A., 41, 9 pages.
- HIRSCH, I.J. 1956 (1952). La mesure de l'audition, Paris, P.U.F..
- HOUEBINE, A.-M. 1976. La prononciation du français contemporain au seuil du Poitou, thèse, Paris, Université René Descartes.
- HYMES, D. (éd.), 1964. Language in Culture and Society: a Reader in Linguistics and Anthropology, New York, Harper and Row.
- HYMES, D. 1972. "On communicative competence", in Pride, J.R. et Holmes, J. (éd.), 269-293.
- HYMES, D. 1974. Foundation in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach, Philadelphia, University of Philadelphia Press.

J

- JESPERSEN, G. 1904. How to Teach a Foreign Language, London, George Allen and Unwin, Ltd.
- JONES, D. 1912. Phonetic Readings in English, London.

K

- KAMINKER, A. 1980. "Sur l'écart", in Gardin, B. et alii, 545-551.

- KELLY, L.G. 1969. 25 Centuries of Language Teaching, Rowley, (Mass.), Newbury House.
- KRAUSE, C.A. 1916. The Direct Method in Modern Languages, New York, Scribner.

L

- LABOV, W. 1966. The Social Stratification of English in New York City, Washington, Center for Applied Linguistics.
- LABOV, W. 1970. "The study of languages in its social context", Studium Generale, 23: 66-84.
- LABOV, W. 1972. Sociolinguistic Patterns, Philadelphia, University of Pennsylvania Press; (trad.: Sociolinguistique, Paris, Editions de Minuit, 1976).
- LADEFOGED, P. 1975. A Course in Phonetics, New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- LADO, R. 1948a. "A prime source of student errors", Language Learning, 1, 3: 1-3.
- LADO, R. 1948b. "Pattern practice, completely oral", Language Learning, 1, 1: 24-27.
- LADO, R. 1950. "Survey of tests in English as a foreign language", Language Learning, 1-2: 51-59.
- LADO, R. 1951. Measurement in English as a Foreign Language, thèse, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LADO, R. 1961. Language Testing, London, Longmans.
- LAMY, A. 1983. "Conceptualisation et pédagogie de la faute: cinq exemples", Le français dans le monde, 174: 60-63.
- LAMY, A. 1984. "Mes rendez-vous avec la faute. Lettre ... ouverte", Le français dans le monde, 185: 77-84.
- LANDERCY, A. et RENARD, R. 1977. Eléments de phonétique, Paris-Mons, Didier-CIPA.
- LAUDENBACH, H. et alii. 1899. De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes, Paris, Colin.
- LEBEL, J.-G. 1981a. "La place de la correction phonétique dans l'approche communicative", Bulletin de l'AQEFSL, II, 3: 25-36.
- LEBEL, J.-G. 1981b. "L'approche communicative et la correction phonétique. Intervention globale ou ponctuelle", R.P.A., 59-60: 293-301.
- LEBEL, J.-G. 1984. "A propos du savoir-faire en correction phonétique" (première partie), Bulletin de l'AQEFSL, I, 3: 19-35.
- LEBEL, J.-G. 1985. "A propos du savoir-faire en correction phonétique: les 7 grands moyens" (deuxième partie), Bulletin de l'AQEFSL, I, 4: 47-73.
- LE CERCLE DE PRAGUE, 1969. Cercle de Prague, Change, 3, Paris, Seuil.
- LEHMANN, D. 1980. "Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français", in Galisson, R. et alii, 115-143.

- LEON, P. 1962a. Laboratoire de langues et correction phonétique. Essai méthodologique, Besançon, Publications du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Besançon; Paris, Oidier.
- LEON, P. 1962b. "Problèmes de méthode en phonétique corrective (I)", Le français dans le monde, 14: 9-12.
- LEON, P. 1963. "Problèmes de méthode en phonétique corrective (II)", Le français dans le monde, 15: 9-12.
- LEON, P. 1966. "Le prononciation par les exercices structuraux", Le français dans le monde, 41: 30-36.
- LEON, P. et LEON, M. 1966. Introduction à la phonétique corrective, 2e éd., Paris, Hachette-Larousse.
- LEON, P. 1976. Prononciation du français standard. Aide-mémoire d'orthopédie à l'usage des étudiants étrangers, Paris-Bruxelles-Montréal, Oidier.
- LEROY, M. 1971 (1963). Les grands courants de la linguistique moderne, 2e éd., Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
- LIEBERMAN, P. 1967. Intonation, Perception and Language, M.I.T., Research Monograph, 38.
- LUCCI, V. 1981. Etude phonétique synchronique et dynamique, thèse, Paris, Université de Paris III.
- LUCCI, V. 1983. Etude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle, Grenoble, Publications de l'Université des langues et lettres de Grenoble.

M

- MACKEY, W.F. 1972 (1965). Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues, Paris, Didier; (traduit de Language Teaching Analysis).
- MAHMOUDIAN, M. 1980. "Structure linguistique: problèmes de la constance et des variations", La linguistique, 16, 1: 5-36.
- MALEVILLE, M. 1982. "Du barbarisme à la sociabilité ou ce qui joue un rôle dans l'établissement des normes", Le français dans le monde, 169: 67-72.
- MALMBERG, B. 1971. Les domaines de la phonétique, Paris, P.U.F..
- MALMBERG, B. 1975 (1954). La phonétique, Paris, P.U.F..
- MARECHAL, R. 1972. Histoire de l'enseignement et de la méthodologie des langues vivantes en Belgique des origines au début du 20e siècle, Paris, Didier.
- MARTINET, J. (dir.), 1972. De la théorie linguistique à l'enseignement, Paris, P.U.F..
- MARTINS-BALTAR, M. 1977. De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives, Paris, CREDIF-Didier.
- MAUGER, G. 1967 (1964). Cours de langue et de civilisation françaises, Paris, Hachette.

- MEIGRET, L. 1980 (1550). Traité de la grammaire française, Tubingen, F.J. Hausmann.
- METTAS, D. 1971. Les techniques de la phonétique instrumentale et l'intonation, Paris, P.U. de Bruxelles/Librairie Maloine.
- MILLET, A. 1933. Les grammairiens et la phonétique ou l'enseignement des sons du français depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours, Paris, J. Monnier.
- MOIRAND, S. 1982. Enseigner à communiquer en langues étrangères, Paris, Hachette.
- MONNOT, M. 1972. "Examen comparatif des tendances de syllabation dans les mots abrégés de l'anglais et du français", Le français moderne, XXXIX, 3: 191-206.
- MOUNIN, G. 1970 (1967). Histoire de la linguistique des origines au XX^e siècle, 2^e éd., Paris, P.U.F..
- MOUNIN, G. 1972. La linguistique du XX^e siècle, Paris, P.U.F..
- MUNBY, J. 1978. Communicatives Syllabus Design, Cambridge, Cambridge University Press.

N

- NARCY, J.P. 1984. "La définition de besoins d'apprentissage", in Den Haese, J. et Nivette, J., 2: 613.
- NEUMEISTER, H. 1973. Les langues vivantes à l'école, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- NOYAU, C. 1976. "Les Français approchés des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherches", Langue française, 29: 45-60.
- NOYAU, C. et PORQUIER, R. (éd.), 1984. Communiquer dans la langue de l'autre, Paris, Université de Paris VIII.

P

- PASSY, P. 1892. Le français parlé, 3^e éd., Leipzig, D. Reissland.
- PASSY, P. 1913. Abrégé de prononciation française, Leipzig, Teubner.
- PASSY, P. 1922. Petite phonétique comparée des principales langues européennes, 3^e éd., Leipzig, Teubner.
- PASSY, P. 1932. Les sons du français, leur formation, leur combinaison, leur représentation, 12^e éd., Paris, Oidier.
- PEODYA, E. 1984. "La pédagogie de la prononciation et l'approche communicative: où en sommes-nous?", IRANEL, 6: 201-214.
- PERRIN, M., DELORME, L., COOKE, R. et PREST, G. 1981. "Adoption graduelle de l'approche communicative", R.P.A., 59-60: 351-364.
- PEYTARD, J. 1968. "Pour une typologie des messages oraux", Le français dans le monde, 57: 73-80.
- PIKE, K.L. 1964 (1943). Phonetics; a Critical Analysis of Phonetic Theory and a Technic for the Practical Description of Sounds, Ann Arbor, University of Michigan Press.

- PIKE, K.L. 1966 (1947). Phonemics, a Technique for Reducing Languages to Writing, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- PIMSLEUR, P. 1974. Le pont sonore. Une méthode pour comprendre le français parlé, Chicago/Montréal, Rand McNally College Publishing Company/ Marcel Didier (Canada) Ltée..
- PLANCHON, F. 1967. "Le laboratoire de langues. Essai d'analyse fonctionnelle", R.P.A., 6: 27-41.
- POLIVANOV, E. 1959 (1931). "La perception des sons d'une langue étrangère", in La Cercle de Prague, 111-114.
- PORCHER, L. 1976. "Monsieur Thibaut et le Sec Bunsen", Etudes de linguistique appliquée, 23: 6-17.
- PORCHER, L. 1980. "Parcours socio-pédagogiques", in Galisson, R. et alii, 85-99.
- PORQUIER, R. et FRAUENFELDER, U. 1980. "Enseignants et apprenants face à l'erreur", Le français dans le monde, 154: 29-36.
- PORQUIER, R. et WAGNER, E. 1984. "Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner", Le français dans le monde, 185: 84-92.
- POWELL, P. 1975. "Moi Tarzan, Vous Jane? A study of communication competence", Foreign Language Annuals, 8, 1: 38-42.
- POZOJEVIC, M. et VULETIC, B. 1964. "Enseignement de la phonétique dans la méthode "Voix et Images de France"", Besançon; (Introduction, 32 pages; IIa partie, 27 pages).
- PRIDE, J.R. et HOLMES, J. (éd.), 1972. Sociolinguistics, Harmondsworth, Penguin Books.
- PY, B. 1980. "Quelques réflexions sur la notion d'interlangue", TRANEL, 1: 31-54.
- PY, B. 1981. "Place de la linguistique appliquée dans les sciences du langage", Annales 1981-1982, Université de Neuchâtel, 17 pages.
- PY, B. 1984. "Conclusions", in Actes...Neuchâtel, 219-223

R

- RENARD, R. 1955. L'enseignement des langues vivantes par la méthode audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud-Zaqreb, Paris, Didier.
- RENARD, R. 1971. "Les laboratoires de langues en Belgique: les expériences du département de linguistique du Centre Universitaire de l'Etat à Mons", in Châteaignier, L.J. et Taggart, G., 181-189.
- RENARD, R. 1979a (1971). Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, 3e éd., Bruxelles, Didier; Mons, CIPA.
- RENARD, R. 1979b (1976). La méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole, 2e tirage, Paris, Didier.
- RENARD, R. 1981a. "La notion de structuro-global et l'approche communicative", R.P.A., 59-60: 223-238.

- RENARD, R. 1981b. Méthodologie SGAV, suggestopédie et effet placebo, document photocopié.
- REY, A. 1972. "Usages, jugements et prescriptions linguistiques", Langue française, 16: 4-28.
- REY, A. 1975 (1974). "La norme: quel français enseigner?", Bulletin, 10-11, F.I.P.F., 47-54.
- RICHTERICH, R. et SCHERER, N. 1975. Communication orale et apprentissage des langues, Paris, Hachette.
- RICHTERICH, R. 1976. "Les situations de communication et les types de discours. Esquisses pour un cadre de référence pragmatique", Le français dans le monde, 121: 30-36.
- RICHTERICH, R. (éd.), 1983. Case Studies in Identifying Language Needs, Oxford, Pergamon Press.
- RICHTERICH, R. 1985. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette.
- RIPMAN, W. 1939. Elements of Phonetics English, French and German, London, J.M. Dew and Sons, Ltd.; (traduit et adapté de Vietor, W., Kleine Phonetik, 1889).
- RITTAUD-HUTINET, C. 1982. "Pour une approche stylistique de l'oral en français", in Actes ... Lyon II, 225-240.
- RIVENC, P. 1981. "Introduction au colloque", R.P.A., 59-60: 215-222.
- ROUEL, L. 1969. "Polivanov et le concept de surdité phonologique", in Le Cercle de Prague, 115-119.
- RONDEAU, G. 1964. Rapport soumis au Comité Laval-Montréal-CREDIF sur l'adaptation canadienne de Voix et Images de France, Montréal.
- RONDEAU, G. et alii, 1966. Le Français International, Montréal, Centre Éducatif et Culturel.
- ROULET, E. 1980. "La porte!" ou l'irruption de la pragmatique linguistique dans la didactique du français", in Galisson, R. et alii, 101-114.
- ROULET, E. 1985. L'articulation du discours en français contemporain, Berne, Lang.
- ROUSSELOT, P.J. 1924 (1897-1908). Principes de phonétique expérimentale, Paris, Didier.
- ROY, J. 1973. "Essai bibliographique sur la méthodologie SGAV et le système verbo-tonal", R.P.A., 27-28: 69-85.
- ROY, J. 1975. Analyse de la méthode verbo-tonale de correction phonétique, thèse, Québec, Université Laval.

S

- SAINT-GENES, M. 1911. "Cours de gramophone", Revue de phonétique, 1: 93-102.
- SANTERRE, L. 1970. "La place de la phonétique expérimentale dans la linguistique", Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg, 11: 101-111.

- SAPIR, E. 1925. "Sounds patterns in language", Language, 1, 2: 37-51.
- SAPIR, E. 1933. "La réalité psychologique des phonèmes", Journal de psychologie, 30, 1-4: 247-265.
- SAUSSURE, F. de. 1969. Cours de linguistique générale, Paris, Payot.
- SAUVAGEOT, A. 1978. Français d'hier ou français de demain?, Paris, Nathan.
- SCHLEGLOFF, E., JEFFERSON, G. et SACKS, H. 1977. "The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation", Language, 53, 2: 361-382.
- SELINKER, L. 1972. "Interlanguage", IRAL, 10: 219-231.
- SGAV. 1981. Problématique SGAV et approche communicative, Ve colloque international; R.P.A., 59-60, 1981; 61-62-63, 1982.
- SIEVERS, G.E. 1876. Grundzuge der Phonetik, Leipzig, Breitkopf und Hartel.
- SKINNER, B.F. 1938. The Behavior of Organisms; an Experimental analysis, New York, The Appleton-Century Company.
- SKINNER, B.F. 1957. Verbal Behavior, New York, Appleton Century Crofts.
- SMITH, P.O. Jr. 1970. A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: the Pennsylvania Foreign Language Project, Philadelphia (Penn.), Center for Curriculum Development.
- SPOLSKY, B. 1978. Educational Linguistics, Rowley (Mass.), Newbury House.
- STERN, H.H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford (London), Oxford University Press.
- SWEET, H. 1877. Handbook of Phonetics, Including a Popular Exposition of the Principles of Spelling Reform, Oxford, Clarendon Press.

T

- THOMAS, A.V. 1983 (1971). Dictionnaire des difficultés de la langue française, Paris, Librairie Larousse.
- TITONE, R. 1968. Teaching Foreign Languages: an Historical Sketch, Washington, Georgetown University Press.
- TORO, M. de, 1983 (1971). "Préface", in Thomas, A.V., V-VIII.
- TRIM, J.-L.-M., RICHTERICH, R., VAN EK, J.A. et WILKINS, D.A. 1973. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- TRIM, J.-L.-M. 1979. Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- TROUBETZKOY, N.S. 1949 (1939). Principes de phonologie, Paris, Klincksieck.

- VALETTE, J. et R. 1976. Contacts - Langues et cultures françaises, Boston, Houghton Mifflin Co..
- VAN EK, J.-A. 1975. The Threshold Level, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- VAN EK, J.-A. 1978. The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools, London, Longman.
- VARNEY, J. 1934. "Comment enseigner l'intonation", Modern Language Journal, 18: 516-524.
- VARNEY, J. 1935. "Enregistrements phonographiques de la prononciation des étudiants", French Review, 6: 389-402.
- VERONIQUE, D. 1984. "Apprentissage naturel et apprentissage guidé", Le français dans le monde, 185: 45-52.
- VIETOR, W. 1886 (1882). Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage, Heilbronn.
- VULETIC, B. et CUREAU, J. 1976. Enseignement de la prononciation. Le système verbo-tonal (S.G.A.V.). Suivi d'un Précis de correction phonétique des francophones apprenant l'anglais, Paris, Oidier.

W

- WAHL, F. 1968. "Introduction générale", in Ducrot, O., 7-13.
- WALTER, H. 1976. La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain, Paris, France-Expansion.
- WATZLAWICK, P. et WEAKLAND, J.-H. 1981. Sur l'interaction, Paris, Seuil.
- WEINRICH, H. 1982. "Vers la constitution d'une compétence interrogative", in Actes ... Lyon II, 19-32.
- WEISS, F. 1972. Micro-enseignement et formation des professeurs de langues vivantes, Paris, BELC.
- WIDDOWSON, H.G. 1978. Teaching Language as Communication, London, Oxford University Press.
- WINKIN, Y., BATESON, G., BIROWHSTELL, R., GOFMAN, E., HALL, E.T., JACKSON, O., SCHEFLEN, A., SIGMAN, S. et WATZLAWICK, P. 1981. La nouvelle communication, Paris, Seuil.
- WIOLAND, F. 1976. "Inventaire des contraintes de la distribution des phonèmes consonantiques limité à un échantillon de français parlé", Travaux de l'Institut phonétique de Strasbourg, 8: 207-226.
- WIOLAND, F. 1982. "Pour "bien" parler, prendre le temps ... ou La structure de l'information en français parlé: le rythme", Le français dans le monde, 172: 42-48.

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

A.C.L.A.	: Association canadienne de linguistique appliquée.
A.P.I.	: Association phonétique internationale.
A.Q.E.F.L.S.	: Association québécoise des enseignants de français : langue seconde.
A.Q.P.F.	: Association québécoise des professeurs de français.
A.S.T.P.	: Army Specialized Training Program.
A.V.	: Audio-visuel.
BELC	: Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger.
CEPCEL	: Centre d'étude sur la pédagogie de la communication en langues secondes.
CILA	: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée.
CILT	: Center for Information on Language Teaching and Research (Londres).
CRAPEL	: Centre de recherches et d'application pédagogique en langues (Nancy).
CREDIF	: Centre de recherches et d'étude pour la diffusion du français.
D.F.L.E.	: Didactique du français langue étrangère.
D.L.E.	: Didactique des langues étrangères.
D.L.E.C.	: Didactique des langues et des cultures étrangères.
F.C.	: Français canadien.
F.F.	: Français fondamental.
F.S.	: Français standard.
L.F.I.	: Le français international.
M.A.D.	: Méthode audio-orale (ou auralo-orale).
M.A.V.	: Méthode audio-visuelle.
O.N.F.	: Office national du film (Canada).
P.U.F.	: Presses universitaires de France.
R.P.A.	: Revue de phonétique appliquée.
SHAPE	: Supreme Headquarter for Allied Powers in Europe.
S.G.	: Structuro-global.
SVP	: Savoir, vouloir et pouvoir.
TRANEL	: Travaux neuchâtelois de linguistique.
UQUAM	: Université du Québec à Montréal.
VIF	: Voix et images de France.