



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Le corps dans la correction phonétique des turcophones

Mahacen Varlık

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

mahacen.varlik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9377-4715>

Reçu le 30-04-2020 / Évalué le 25-06-2020 / Accepté le 27-07-2020

Résumé

Cette étude porte sur la place du corps dans le développement de la compétence phonologique de l'apprenant de français langue étrangère en Turquie. Souvent absent du projet pédagogique, le corps est pourtant ce lieu où se tissent les sons de la langue, et l'outil incontournable de la construction des compétences de compréhension, d'expression et d'interaction orales. Dans un contexte pédagogique où la communication orale occupe une place relativement marginale, cet article présente les possibilités d'une mise à contribution du corps dans un projet d'enseignement de la prononciation en français langue étrangère chez les turcophones. Le modèle d'intervention proposé s'appuie sur les principes de la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique qui, fondée sur le caractère multimodal de la communication, met à profit les ressources du canal visuel, de la posture, du geste, de l'espace et de la parole afin de favoriser le développement de la compétence phonologique de l'apprenant.

Mots-clés : méthode verbo-tonale, prononciation, corps, correction phonétique, turcophones

Türkçe konuşanların fonetik düzeltmesinde beden

Özet

Bu çalışma, Türkiye'deki yabancı dil olarak Fransızca öğrencisinin fonetik yeterliliğinin gelişiminde bedenin yerini incelemektedir. Dilin sesleri, eğitim projesinde genellikle yer bulamayan bedende oluşur. Beden, anlama, ifade ve sözlü etkileşim becerilerini geliştirmek için vazgeçilmez bir araçtır. Sözlü iletişimin nispeten önemsenmediği bir bağlamda, bu makale Türkçe konuşan yabancı dil olarak Fransızca öğrencilerine yönelik sesletim eğitimine bedenin katkıda bulunma imkânlarını sorgulamaktadır. Önerilen model, iletişimin multimodal yapısına dayanan verbo-tonal yöntemin ilkelerine dayanır. Bu yöntem, öğrencinin fonolojik yeterliliğinin gelişimini sağlamak amacıyla görsel kanalı, duruşunu, beden hareketlerinin ve mekânın kaynaklarından istifade eder.

Anahtar sözcükler: verbo-tonal yöntem, sesletim, beden, fonetik düzeltme, Türkçe konuşanlar

The Body in the Phonetic Correction of Turkish Speakers

Abstract

This study examines the body's place in the phonological competence's development of French as a foreign language's learners in Turkey. Oftenly not included in the educational project, the body is nevertheless the place where the language sounds are created, and thus the essential tool through which the skills of oral comprehension, expression and interaction are built. In an educational context where oral communication is relatively marginal, this article presents the possibilities of involving the body in teaching pronunciation to Turkish learners of French as a foreign language. The proposed intervention model is based on the principles of the verbotonal method of phonetic integration, which relies on the multimodal character of communication, in making use of the resources of the visual channel, posture, gesture, space and speech, in order to enable the right conditions of the learner's phonological competence's development.

Keywords: verbo-tonal method, pronunciation, body, phonetic correction, Turkish speakers

Introduction

En Turquie, comme dans de nombreux pays où le français langue étrangère (désormais FLE) est enseigné, la didactique de la prononciation reste secondaire dans le cursus universitaire des futurs enseignants de FLE, et ce malgré les recommandations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 : 91-92). L'enseignement de la compétence phonologique, sur laquelle repose pourtant le développement des compétences de compréhension, d'expression et d'interaction orales, peine à trouver une place au moins égale à celle des compétences grammaticales et lexicales dans la formation des enseignants, dans leurs pratiques de classe et dans les manuels développés par le ministère de l'Éducation nationale turque pour les institutions scolaires¹. De fait, dans une culture éducative où les principes de la méthodologie traditionnelle restent vivants (Eren, 2015), l'enseignement de la langue écrite prend très souvent le pas sur celui de la langue orale. Cette carence est d'autant plus significative qu'elle va de pair avec une absence d'inclusion du corps dans le processus d'enseignement-apprentissage : dans la conception des programmes pédagogiques comme dans les pratiques de classe, ce processus est souvent réduit à une somme d'opérations intellectuelles. Or dans la mesure où la dimension orale de la langue et l'apprentissage de sa prononciation se construisent dans le corps de l'apprenant, par la médiation du corps de l'enseignant, leur marginalisation nous questionne sur les modalités d'un enseignement-apprentissage de la prononciation qui tiendrait compte de la place du corps et qui participerait ainsi au développement des compétences linguistiques globales de l'apprenant.

C'est dans cette perspective que nous nous intéresserons à l'expérience physique que représente l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation : une expérience où le corps entier est engagé - celui de l'enseignant comme celui de l'apprenant. Plus complexe et moins balisé que l'enseignement des autres compétences linguistiques (grammaire, lexique...), l'enseignement de la compétence phonologique met en évidence la matérialité d'un corps dont on ne peut faire l'économie dans le processus pédagogique. Chez l'enseignant comme chez l'apprenant, la langue s'incarne et impose à l'enseignant une prise en charge holistique de la prononciation, que la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique (désormais MVT) peut lui permettre d'assumer. Parmi les méthodes de correction phonétique en usage (méthode articulatoire, méthode des oppositions phonologiques, Silent Way...), la MVT présente en effet l'intérêt d'envisager la langue sous une multitude d'aspects non lexicologiques : position du corps, mouvement, rythme, intonation, expression du visage, silence... Dans le contexte éducatif turc où l'apprenant est souvent réduit à ses capacités intellectuelles², où l'on tient peu compte de son corps et de ses émotions dans la conception et la mise en place des actes pédagogiques, il nous semble nécessaire d'introduire ces aspects de la MVT dans une réflexion générale sur l'enseignement de la prononciation en FLE. Nous traiterons donc de ces modalités de la MVT dans la première partie de cet article, où nous nous intéresserons particulièrement à l'approche développée par Michel Billières et à ses travaux sur la corporéisation de la parole (2002). Dans un deuxième temps et afin d'apporter un éclairage sur les apports possibles de ces techniques et de ces savoirs en Turquie, nous proposerons des applications de ces préceptes au contexte de la classe de FLE.

1. Le corps dans la méthode verbo-tonale

Élaborée par Petar Guberina dans les années 1950, la MVT repose sur le principe selon lequel on ne peut prononcer correctement les sons d'une langue étrangère que dans la mesure où l'on est capable de les percevoir correctement. Selon ce postulat, les difficultés de prononciation résident essentiellement dans le fait d'une mauvaise perception des sonorités de la langue étrangère, qui s'explique par un conditionnement précoce aux sons de la langue maternelle. Cette structuration des sons, qui se développe jusqu'à l'âge de 5 ans, reste relativement souple jusqu'à la puberté, où s'installe alors une « surdité phonologique » : l'oreille devient sourde aux formes sonores qui sont étrangères à celles de la langue maternelle. Ce phénomène, décrit pour la première fois par Polivanov (1931), est développé plus tard par Troubetzkoy (1967) qui introduira la notion de « crible phonologique » :

L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, 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. (Troubetzkoy, 1967 : 54).

Dans une perspective verbo-tonale, la perception aura donc une place toute particulière, puisqu'associée à une connaissance du système phonologique de la langue maternelle de l'apprenant, elle permettra de contribuer au diagnostic d'erreur de prononciation chez l'apprenant. Dans ce processus de perception comme dans celui de la production des sons de la parole, le corps joue un rôle de premier plan qui dépasse les fonctions de l'appareil phonatoire : il est entièrement sollicité dans la réalisation de ce que Guberina qualifiera de « valeurs de la langue parlée » (1954). Ces valeurs, qui correspondent aux moyens non lexicologiques de la langue parlée, sont de deux types : acoustiques (intonation, rythme, tempo, intensité, pause) et visuelles (mimiques, gestes, situation réelle ou imaginaire). Dans certains cas, ce caractère multimodal de la parole devient évident. Il paraît difficile, par exemple, de formuler une parole de réconfort en employant une expression faciale exprimant la colère, l'intonation étant concomitante aux gestes paraverbaux. Dans une perspective pédagogique de correction phonétique en FLE, l'existence de cette composante gestuelle du langage met en évidence la nécessité de donner au corps toute sa place dans l'apprentissage et l'enseignement de la prononciation et, de ce fait, de didactiser non pas seulement les éléments segmentaux de la langue (les sons : voyelles et consonnes) et les éléments suprasegmentaux (le rythme et l'intonation), mais aussi la dimension corporelle de la parole ou « posturomogestuelle » (Frankol, Pavelin Lesic, 2002), qui englobe les premiers éléments et accompagne nécessairement la construction du système phonologique de la langue étrangère chez l'apprenant. « La parole est mouvement », selon l'expression de Billières (2002 : 43), et un enseignant pratiquant la correction phonétique verbo-tonale devra donc considérer cette relation entre l'activité des organes de la phonation, imperceptible, appelée « micromotricité », et l'activité corporelle globale, appelée « macromotricité », visible, audible, et parfois même palpable. L'enseignant, en tant que modèle linguistique, incarne cette relation entre micro et macromotricité dans une gestualité *didactisée* : orientée vers la correction des erreurs de l'apprenant, cette gestualité de l'enseignant accompagne et complète la gestualité « phonogène », responsable des mouvements articulatoires produisant les sons de la parole, et la gestualité paraverbale, fonctionnellement reliée à la parole (mouvements de la tête, des bras, des mains, du regard...).

Dans une approche verbo-tonaliste, l'erreur phonétique se produit sur le plan perceptif, comme nous l'avons indiqué précédemment, et selon deux axes : l'axe clair/sombre (qui concerne les voyelles), lié au timbre du son : certains sons sont plutôt aigus (ils sont clairs) comme /s/, /z/, /t/, /d/, /n/, /i/, /e/... d'autres sont plutôt graves (ils sont sombres) comme /f/, /v/, /p/, /b/, /m/, /o/, /u/... ; le second axe est celui de la tension (qui concerne les voyelles et les consonnes) : la réalisation d'un son (comme celle de n'importe quel autre mouvement du corps) engage la contraction de muscles et la mobilisation d'une énergie plus ou moins forte³.

La correction de l'erreur phonétique nécessite donc la prise en compte de ces deux axes, mais n'intervient que sur un seul, selon trois procédés que l'enseignant peut combiner :

- *le recours à la prosodie* : l'emploi du rythme et de l'intonation est incontournable, quelle que soit la nature de l'erreur en cause, dans la mesure où toute production sonore s'appuie sur un schéma rythmico-intonatif ;
- *les entourages facilitants* qui reposent sur l'idée que, dans la chaîne sonore, les sons exercent une influence les uns sur les autres : le correcteur emploiera une consonne claire (/t/, /s/, /z/...) pour éclaircir la voyelle qui suit, comme dans le cas d'un /y/ perçu comme /u/ (sombre), ou il agira sur la tension d'une consonne en la faisant suivre d'une voyelle tendue (/t/ ou /n/ suivies de /ø/, par exemple) ;
- *la prononciation nuancée (ou déformée)* : sur la base de l'erreur commise, le correcteur déforme progressivement le son qui présente une difficulté, avant de revenir progressivement à sa forme initiale, de manière à sensibiliser l'oreille de l'apprenant aux contrastes phonétiques ; par exemple, il remplace la voyelle par une autre voyelle sur l'un des deux axes (/ɛ/ devient /e/ puis /i/) ou alors il remplace une consonne par une autre sur l'axe de la tension (/w/ devient /v/ puis /f/ - /w/ étant un son relâché et /f/ étant tendu).

L'ensemble de ces procédés de correction est mis en valeur par des mouvements corporels de l'enseignant visant à faciliter la perception et la production des sons. Ces gestes, codifiés, permettent d'amener l'apprenant à une production correcte du son. L'enseignant peut, par exemple, serrer les poings en soulevant la tête et le buste pour marquer la tension d'un son, ou à l'opposé relâcher le buste, baisser la tête et faire un geste descendant de la main pour accompagner la production d'un son moins tendu.

Ces mouvements corporels auront pour fonction de guider l'apprenant et de l'amener, à son tour, à se servir de son corps pour percevoir et produire les sons, comme le décrit Billières dans cet extrait :

Cette macro-gestualité est synchrone à l'émission de la syllabe où se trouve le son à corriger. Elle peut sembler peu naturelle au lecteur néophyte. Mais elle donne des résultats certains en pratique de [correction phonétique]. Et les élèves l'acceptent. Et ont tendance à imiter le geste quand ils prennent conscience qu'il les aide effectivement à produire le son difficile. (Billières, 2002 : 63).

Partant du principe verbo-tonaliste selon lequel l'erreur de l'apprenant constitue le point de départ du travail de correction phonétique, nous proposons à présent de voir dans quelle mesure ces gestes facilitants peuvent être employés dans la correction d'erreurs de production rencontrées chez les turcophones.

2. La correction phonétique des turcophones

L'un des principes majeurs de la MVT réside dans la place accordée au traitement de la prosodie qui forme « le moule dans lequel se réaliseront les phonèmes » (Intravaia, 2007 : 181). Rythme et intonation, qui constituent la base du système phonologique, vont en effet exercer une influence naturelle sur la perception et la production des sons, et conditionner, de fait, l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole. Dans une approche verbo-tonale, l'enseignant devra donc orienter son attention sur cet aspect fondamental de la correction, tout en opérant un contrôle de sa posture et de sa gestualité dans la mesure où, de manière naturelle et synchrone, la parole s'accompagne toujours d'une gestualité corporelle globale : quelle que soit la nature de la correction effectuée, le corps entier (à un niveau macromoteur comme à un niveau micromoteur) s'engage nécessairement dans cette parole en mouvement. Il convient donc, dans un premier temps, de s'interroger sur les modalités d'une intervention en correction phonétique incluant ces trois éléments en association : la gestualité corporelle globale qui accompagne les mouvements rythmico-intonatifs, qui conditionnent eux-mêmes la production des consonnes et des voyelles.

Chez les apprenants turcophones, la tentation de calquer la structure prosodique du français sur celle du turc peut exposer à des difficultés : ils « utilisent le corrélat acoustique de l'accent en turc (généralement la hauteur réalisée par la fréquence fondamentale F0, mais aussi souvent avec la durée) pour accentuer les énoncés français » (Akinci, Kawaguchi, Yilmaz, 2017 : 210). Une prédominance de l'écrit sur l'oral dans les pratiques enseignantes et une absence de valorisation du rythme et de l'intonation dans les manuels (Billières : 2008) concourent à renforcer cette difficulté à laquelle l'enseignant devra être particulièrement attentif.


Si le français et le turc sont toutes deux des langues à accent fixe - dans lesquelles la place de l'accent ne varie pas en fonction des mots, mais frappe la dernière

syllabe du mot -, l'accent du français a la particularité de se porter exclusivement sur la dernière syllabe d'un mot isolé ou d'un groupe de mots qui ne compte pas plus de 7 syllabes en général. Cette caractéristique prosodique du français peut représenter certaines difficultés pour l'apprenant turcophone qui distinguera mal ces groupes rythmiques. Par exemple, la phrase « tous les matins, je rends visite à Tara » est composée de deux groupes rythmiques en français (« tous les matins / je rends visite à Tara ») : elle compte donc deux accents qui frappent chacun la dernière syllabe des deux groupes. En turc, en revanche, l'accent frappera chaque syllabe finale des mots de la phrase : « her / sabah / Tara'yı / ziyaret / ediyorum ». Cette absence de parallèle rythmique pourra conduire l'apprenant à ce qui peut être perçu comme de l'hésitation et qui, dans certains cas, pourra ressembler à ce type de découpage rythmique : « tous / les / matins / je / rends / visite / à / Tara ».

En tant qu'élément constituant la base prosodique de la langue, le rythme et la maîtrise de ses caractéristiques conditionnent l'acquisition du système prosodique. L'intonation qui se greffera à cette structure rythmique déterminera elle aussi la compréhensibilité d'un énoncé (de type assertif, interrogatif ou injonctif) et facilitera la production de certains phonèmes comme nous le verrons plus loin : sa prise en compte dans un enseignement de la langue est donc essentielle. Sur le plan intonatif, d'autres éléments pourront constituer des écueils supplémentaires chez les turcophones : les enchaînements consonantiques (par exemple, la liaison présente dans « avec eux », prononcé comme un seul bloc) et les enchaînements vocaliques (« il a eu une idée ») peuvent être difficiles à réaliser (Briet, Collige, Rassart, 2014 : 31). C'est précisément sur ce plan rythmico-intonatif qu'il nous semble intéressant d'envisager une intervention de type verbo-tonal dans la correction phonétique des turcophones.

Dans le cadre d'un travail sur le rythme ou afin d'accompagner un mouvement intonatif, les comportements non-verbaux de l'enseignant vont être déterminants. Sa posture et ses gestes devront être précis et, dans la mesure du possible, contrôlés, de manière à optimiser la perception chez l'apprenant. La communication étant multimodale, l'attitude et les mouvements corporels de l'enseignant agissent comme des médiateurs sur les plans visuel et kinesthésique. Selon Billières, « la position de la main professorale doit se situer au niveau de sa poitrine et ne pas dépasser les limites du tronc. L'élève voit toujours les mouvements manuels et le visage de l'enseignant » (2002 : 55). Ici, l'attitude avenante de l'enseignant est primordiale : il devra rester ouvert et manifester une empathie pour son interlocuteur. Celle-ci aura pour effet de favoriser sa compréhension, sa mémoire et sa motivation, et contribuera ainsi à la réussite de l'acte de correction phonétique. Afin de maintenir l'attention de l'apprenant sur les sonorités et ne pas le distraire visuellement, les mouvements gestuels de l'enseignant devront être mesurés et circonscrits à un espace limité.

Plusieurs procédés de correction peuvent ainsi recourir à l'action des mains. Pour la scansion syllabique, par exemple, l'enseignant peut battre le rythme avec les mains, à la manière d'un métronome, et signifier par un geste l'allongement de la durée de la syllabe finale du groupe rythmique. Pour le décompte syllabique, l'enseignant présentera son poing serré et dépliera les doigts au fur et à mesure du décompte syllabique. Pour un travail sur l'intonation, les découpages progressif et régressif sont des procédés qui peuvent permettre à l'apprenant de percevoir la montée ou la descente d'un mouvement intonatif : il s'agit de segmenter une séquence en petits groupes rythmiques et d'aller du début à la fin de la séquence (découpage progressif) ou de la fin au début de la séquence (découpage régressif), en décrivant les mouvements de montée ou de descente avec la main, et en invitant l'apprenant à la répétition après chaque regroupement. Ces procédés (scansion et décompte syllabiques, découpages progressif et régressif) peuvent s'additionner et s'accompagner d'autres procédés décrits succinctement dans un tableau⁴ sur la relation entre geste et prosodie disponible sur le site « Au son du FLE » de Michel Billières.

	procédé	Position de la main	commentaire	
			particulier au procédé	applicable à tous les procédés
R Y T H M E	<ul style="list-style-type: none"> scansion syllabique découpage progressif 	-sagittale pour les syllabes atones → - en pronation pour la syllabe accentuée →	Battements très réguliers, type « métronome » Allongement horizontal soulignant la durée	<ul style="list-style-type: none"> Gestes effectués a) en plan rapproché poitrine –le visage du prof doit toujours être vu-; b) plan frontal, ampleur du geste va d'une épaule à l'autre sans jamais déborder des limites du corps; Favoriser groupes prosodiques courts de 3 à 4 syllabes; Débit de parole naturel, ni trop ralenti, ni accéléré; Remplacer au besoin l'énoncé par logatomes <i>du type dadada</i> (utiles pour percevoir rythme et mélodie)
	<ul style="list-style-type: none"> décompte syllabique 	Poing serré et doigts dépliés au fur et à mesure de l'émission des syllabes	Allongement horizontal avec glissando lors de la production de la syllabe accentuée	
	<ul style="list-style-type: none"> mise en évidence des pics accentuels incluant des proéminences accentuelles 	En pronation, plan sagittal, dessiner des arcs successifs tels que 	Les 2 sommets de l'arc indiquent 2 sommets accentuels successifs	
	<ul style="list-style-type: none"> Indication du mouvement intonatif sommet/creux intonatif 	- En pronation	Le mouvement reflète la ligne mélodique générale montante vs descendante	
I N T O N A T I O N	<ul style="list-style-type: none"> découpage régressif (de la fin vers le début) 	- En pronation, visualise les différentes « hauteurs » des syllabes	Favorise l'effet de récence et contribue à bien produire la « bonne » mélodie	

Par ailleurs, cette médiation de la correction phonétique par le corps peut s'appliquer à la correction des éléments segmentaux de la langue. Les 3 voyelles nasales du français /*ẽ*/, /*ã*/ et /*õ*/ constituent en effet une difficulté importante pour les apprenants turcophones qui les prononcent tantôt comme les voyelles orales correspondantes nasalisées (/ɛn/, /an/ et /on/), tantôt avec des changements de timbre vocalique (/lã/ devient /lõ/, par exemple). Ces deux types d'erreurs conduisent à des diagnostics différents : dans le premier cas, il s'agit d'un problème sur l'axe de la tension, et dans le deuxième cas, il s'agit d'un problème sur l'axe clair-sombre.

Dans la correction des voyelles nasales, l'enseignant aura à nouveau recours aux canaux visuel et kinesthésique. Pour intervenir sur le premier cas d'erreur due à un excès de tension, face à l'apprenant qu'il invitera à répéter à sa suite, il adoptera en effet des gestes corporels de détente, en baissant les épaules et les bras dans un léger mouvement d'abandon du buste en avant. Il y associera un débit de parole ralenti pour ôter de la tension, et prononcera la voyelle orale correspondant à la voyelle nasale, en la nasalisant en cours d'émission et en intonation descendante, de manière à retirer de la tension.

Ainsi, « vraiment » deviendra /vɛɾmaaaaaã/, tout le relâchement du corps provoquant un abaissement de la luette qui favorisera à son tour la production du son nasal.

Pour intervenir sur le deuxième cas d'erreur, l'enseignant pourra employer le procédé de la prononciation inversée, dont le principe consiste à proposer à l'apprenant un modèle à l'opposé de sa production. S'il prononce /*õ*/ au lieu de /*ã*/ (moins sombre), l'enseignant « tirera » le son à l'opposé de l'erreur de l'apprenant, puis reviendra progressivement vers le son cible. La gestualité accompagnant cette correction favorisera l'hypotension : l'enseignant inclinera le buste et la tête, et formera un geste de la main vers le bas en associant ses mouvements à une intonation descendante. L'apprenant pourra imiter ces gestes qui agissent au niveau macromoteur comme au niveau micromoteur, puisqu'un relâchement corporel aura pour effet d'agir sur la tension des organes phonatoires.

Conclusion

Nous avons tenté de mettre en évidence les modalités d'une prise en compte du corps dans le processus d'enseignement-apprentissage de la prononciation du FLE en Turquie, face à un public fortement conditionné par l'écrit et par des pratiques de classe centrées sur l'intellectualisation des apprentissages et des enseignements. Une réhabilitation de la place de l'oral passe en effet par une réhabilitation

de la place de l'enseignement de la prononciation, lui-même indissociable du rôle que l'enseignant attribue à son corps et à celui de ses apprenants. En favorisant les interactions physiques naturelles et en didactisant ses mouvements et gestes professionnels de correction phonétique, l'enseignant peut aider l'apprenant à « incorporer » la langue, à la vivre pleinement, de tout son être, dans une dynamique lui permettant de s'engager plus activement dans son apprentissage. Cet enjeu majeur a d'autant plus d'intérêt qu'il rejoint celui d'un principe fondamental de l'approche actionnelle préconisée par le CECRL, selon lequel l'apprenant doit être acteur de son apprentissage. Cette autonomie souhaitée ne peut, en effet, se dissocier du développement d'une aisance dans la prononciation de l'apprenant, dont l'attitude corporelle est le meilleur témoin.

Ces éléments nous interrogent sur les conditions de possibilité d'un enseignement de la prononciation du FLE dans le cadre d'un enseignement à distance qui tend à s'amplifier dans le contexte turc, comme dans le contexte mondial. Le corps, qui y est bien souvent réduit à l'image d'un buste et au son d'une voix, doit en effet être repensé et mis à contribution d'un travail de correction phonétique qui ne peut se dispenser de son concours. Il conviendrait donc de s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour surmonter les limites physiques imposées par les dispositifs de télé-enseignement/apprentissage, et favoriser ainsi un enseignement de la prononciation qui donne au corps toute la place qui lui revient naturellement.

Bibliographie

- Akinci, M.-A., Kawaguchi, Y., Yilmaz, S. 2017. « Les turcophones ». In Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. (éd.). *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*. Paris : CLE International.
- Billières, M. 2002. « Le corps en phonétique corrective ». In: Renard R. (éd.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La Phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Billières, M. 2008. « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE ». *Le français dans le monde*, n° 43, p. 27-37.
- Briet, G., Collige, V., Rassart, E. 2014. *La prononciation en classe*. Grenoble : PUG.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Eren, E. 2015. « L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie ». *Synergies Turquie*, n° 8, p. 97-107. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/eren.pdf> [consulté le 09 novembre 2020].
- Frankol, D., Pavelin Lesic, B. 2015. « Mouvement, geste, parole : les valeurs de la langue parlée dans la correction phonétique ». In Morris, D. (éd.). *La technologie aux limites de l'humain en didactique des langues*. Mons : CIPA.
- Guberina, P. 1954. *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*. Zagreb : Epoha.
- Intravaia, P. 2007. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Mons : CIPA.

Polivanov, E. 1931. « La perception des sons d'une langue étrangère ». *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, n° 4, p. 79-96.

Pujade-Renaud, C. 2005. *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan.

Pujade-Renaud, C. 2005. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan.

Troubetzky, N. S. 1967. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck (1^{ère} éd. : 1939).

Notes

1. En Turquie, les manuels destinés à l'enseignement-apprentissage du FLE dans les établissements primaires et secondaires de l'enseignement public sont entièrement conçus et édités par le ministère de l'Éducation nationale (Millî Eğitim Bakanlığı). On pourra consulter quelques-uns de ces ouvrages à l'adresse suivante (rubrique « Fransızca ») : <http://aok.meb.gov.tr/kitap/index-2.html> [consulté le 09 novembre 2020].

2. Cet état de fait n'est pas une caractéristique propre à la culture éducative turque ni à l'enseignement-apprentissage du FLE. La réflexion didactique sur la place du corps dans l'enseignement et dans l'apprentissage est, en général, relativement peu développée, et les programmes de formation des enseignants comme les pratiques de classe témoignent bien souvent d'une dichotomie entre corps et esprit où le corps de l'apprenant, souvent rivé à une chaise, n'est pas suffisamment inclus dans la construction de l'expérience pédagogique. Pour un développement sur le sujet, le lecteur pourra se référer aux deux ouvrages de Claude Pujade-Renaud : *Le corps de l'élève dans la classe* (2005) et *Le corps de l'enseignant dans la classe* (2005).

3. Pour des précisions sur ces deux axes et sur les aspects techniques de la MVT en général, le lecteur pourra se référer au site « Au son du FLE » (blog de Michel Billières) : <http://www.verbotonale-phonetique.com> [consulté le 25 octobre 2020] ; ainsi qu'au site « Phonétique corrective en FLE » (mis en place par l'université de Toulouse-Le Mirail et dirigé par Michel Billières) : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/uoh-phonetique-fle> [consulté le 25 octobre 2020]. Ces ressources sont d'un intérêt considérable pour l'enseignant soucieux de se former aux pratiques de la MVT.

4. Voir le tableau intitulé « La relation prosodie/geste » :

<https://www.verbotonale-phonetique.com/lintonation-se-voit-video/>

<https://www.verbotonale-phonetique.com/wp-content/uploads/2016/03/geste-et-prosodie.png> [pages consultées le 25 octobre 2020].