

Kalina YANEVA
Université Paris Ouest/CNRS

***Importance du contexte en didactique des langues :
Application en aphasiologie.***

Résumé

Cette étude est consacrée à la didactique des langues, appliquée à la réadaptation du langage de sujets aphasiques (troubles du langage acquis que nous définirons). Du point de vue de la linguistique et de la communication, nous évoquerons le rôle du contexte, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, réflexion que nous transposerons à la rééducation du langage : contexte linguistique, situationnel, familial et affectif. Compte tenu de ce sens élargi, quel est l'impact du contexte sur la communication altérée des patients aphasiques, pour lesquels il faut adapter individuellement une remédiation cognitive ? À travers cette acception du vocable contexte et après un bref historique de la didactique des langues et de la notion de préceptorat, le propos est de montrer l'existence de liens entre acquisition/apprentissage du langage et des langues et la situation de re-acquisition/apprentissage. La remédiation cognitive proposée concernera la réadaptation phonétique, par la méthode verbo-tonale de Guberina (1965).

Mots clés

langage et langue, aphasie, contexte sémiologique, didactique des langues, réadaptation du langage, méthode verbo-tonale, acquisition/apprentissage.

Introduction

Quatre notions importantes retiennent d'emblée notre attention : le contexte, le discours, le rôle du contexte en didactique¹ des langues et en rééducation du langage. En effet, ce dernier occupe une place centrale dans la relation à autrui et recouvre plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales (philosophie, psychologie, sciences de la cognition, sciences de l'éducation, etc.)

Rappelons brièvement trois notions essentielles en linguistique : langage, langue et parole, définies par F. de Saussure (1916). Il précise que cette réalité « multi-forme et hétéroclite relève de plusieurs domaines, à la fois physique, et psychologique et appartient au domaine individuel » (Saussure, 1969, p. 25).

Il considère la langue comme :

[...] celle d'une communauté dans son contexte social », et comme « un ensemble de conventions nécessaires, pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » (Saussure, 1969, p. 25). Enfin, la parole est perçue comme « une production individuelle, acte volontaire. (Saussure, 1969, p. 38)

Le « sujet parlant » (Saussure, 1891) use de ce code en y laissant les traces de sa personnalité et sa vision générale de la situation. Dans les années 1950, Benveniste (1958, p. 259) discute la notion de langue,

¹ *Didactique* ou « art d'enseigner » (Émile Littré, *Dictionnaire de la langue française*, t. 2, p. 39).

comprise seulement comme un instrument de communication et il considère que : « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ».

Le Cercle de Copenhague (Togebly, 1951) tend à restreindre l'explication des faits de langue aux faits linguistiques et s'intéresse plus au contexte propositionnel qu'au contexte situationnel, au sens élargi de l'expression. Ce dernier émerge de la pragmatique en linguistique qui puise aux sources de la philosophie et de la psychologie ; nous faisons référence ici à W. James (Harvard, années 1880), J. Austin (1955), P. Grice (1961), J.R. Searle (1969). La définition la plus ancienne de la pragmatique est celle de Morris (1938), reprise et commentée par Armengaud (1985 : 5) : « La pragmatique est une partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers ».

2. Contexte et discours

D'après Le Robert : 523.

[C'est l'] ensemble du texte qui entoure un mot, une phrase, un passage et qui sélectionne son sens, sa valeur. Exemples : « Éclaircir un mot ambigu par le contexte. » « Citation isolée de son contexte. » « Se reporter au contexte. » « Mots remis dans leur contexte. »

Selon Kerbrat-Orecchioni, le contexte est :

[...] donné à l'ouverture de l'interaction, mais il est construit dans et par la façon dont celle-ci se déroule et il est redéfini sans cesse par l'ensemble des événements conversationnels (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 109)

Il inclut le cadre : lieu, temps, finalité, rôles et objectifs des interlocuteurs, durant l'interaction.

2.1. Contexte en langage

Le vocable contexte est largement polysémique : concordance ou « ensemble de circonstances dans lesquelles s'insère un fait », situation ou « contexte situationnel, politique, familial... », environnement de communication ou « replacer un fait dans son contexte ». Selon Ducrot et Todorov (1972, p. 417), la notion de contexte concerne donc la communication linguistique à divers niveaux ; le contexte propositionnel est strictement linguistique, alors que le contexte situationnel se réfère à la langue, certes, mais aussi à l'ensemble des circonstances qui entourent le message propositionnel : contextes social, politique, historique, etc. Il s'agit là de paramètres fondamentaux de l'acquisition/apprentissage du langage et des langues étrangères.

2.2. Contextualisation

La contextualisation est :

[...] l'emploi par les locuteurs/auditeurs, des signes verbaux et non verbaux qui relient ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leurs connaissances du monde. (Gumperz, 1989, p. 9)

Elle inclut la prosodie qui, elle-même, comprend l'intonation, les changements de ton, les accents et les pauses. L'intonation englobe tous les éléments qui jouent le rôle de signaux exprimant les sentiments et les attitudes des interlocuteurs. Elle est essentielle pour l'analyse de la conversation et permet aux participants de segmenter le flux verbal en unités de base, elle joue

sur le choix du code (langue et niveau de langue choisis) ; l'alternance codique ou stylistique ; les variables morphosyntaxiques et sociolinguistiques y prennent place également.

2.3. Contexte et discours

Le contexte fait partie du discours, unité linguistique de dimension supérieure à la phrase. C'est :

[...] la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne (Guespin, 1971, p. 10)

C'est aussi :

[...] un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institution, lieu, temps), ce dont rend bien compte le concept de « conduite langagière » comme mise en œuvre d'un type de discours dans une situation donnée. (Adam, 1990, p. 23).

Les indices discursifs perçus par les locuteurs « font le contexte du discours » ; ses différentes fonctions sont : propositionnelle – ce que disent les mots ou fonction locutoire et dénotative –, illocutoire ou illocutionnaire – ce que l'on transmet en s'adressant à un interlocuteur (accuser, ordonner, demander, etc.) ; il s'agit ici du rapport social au sens large instauré entre les locuteurs. Enfin, la fonction perlocutoire exprime le

but visé, dont l'idée principale est d'agir sur l'interlocuteur.

La notion de discours et ses niveaux d'incidence étant brièvement délimités, voyons comment ils s'insèrent dans la didactique des langues dont nous reprenons quelques concepts clés.

3. Didactique des langues : brève histoire

Jusqu'en 2000 avant J.C., le sumérien, la plus ancienne langue écrite connue, était parlé au sud de la Mésopotamie. L'école sumérienne de « didactique des langues » s'intéressait surtout à l'étude des œuvres littéraires et comportait un long travail de copie, de mémorisation et de récitation (Germain, 1993 ; Puren, 1996).

Dans l'Égypte Ancienne, la didactique des langues concernait aussi la langue écrite, le Ma'at (doctrine de la vérité et de l'ordre), déjà très éloigné de la langue parlée. Nous rejoignons ici la définition de la pédagogie ou « l'art d'éduquer » (Littre, 1959, t. 5, p. 1612-1613).

De la Renaissance au XVIIe , quatre grands précepteurs marquent l'histoire de la didactique des langues : Ascham et Montaigne , au XVIe, celui de J . Locke, au XVIIe, et Comenius qui introduira l'image , en 1638. À cette époque , tout enseignement était d'abord éducation, autrement dit pédagogie, et l'objet d'étude était le latin littéraire. Montaigne, élevé (sens littéral), éduqué par des précepteurs, commença à étudier le latin avant l'âge de six ans ; son précepteur al-

Quelqu'un ignorait le français, aussi dialoguait-il uniquement en latin avec son élève. À la réflexion, la théorie de Montaigne s'avère fort proche des orientations didactiques les plus actuelles :

A [= pour] cette cause, le commerce des hommes y est merveilleusement propre, et la visite des pays étrangers [...] pour en rapporter principalement les humeurs de ces nations et leurs façons ... Je voudrais qu'on commençât à le promener dès sa tendre enfance, et [...] par les nations voisines où le langage est le plus esloigné du nostre, et auquel, si vous ne la formez de bon'heure, la langue ne se peut plier. (Montaigne, *Essais*, conforme à l'exemplaire de Bordeaux 1580-1588, livre I, Chap. XXIV).

Il suffit de lire cette citation pour y reconnaître les bases d'une didactique prenant en compte les quatre compétences : expression orale (EO), expression écrite (EE), compréhension orales et écrite (CO & CE) et, en particulier, la notion de contexte élargi, grâce à la découverte des sociétés étrangères, etc.

Le contexte linguistique est considéré comme déterminant pour l'apprentissage d'une langue dont il nourrit fortement les options méthodologiques. Une façon d'apprendre serait de proscrire la langue première des apprenants : éviter de passer par la traduction (Besse, 1992, p. 65-66). Cependant, cette conception reste très discutée aujourd'hui car la langue maternelle apporte des renseignements sur comment enseigner la langue cible.

L'approche communicative et interactive (Jacquet-Andrieu, 2008/2012) est un apprentissage fondé sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. La séance devient interactive et le contexte de la communication est mis en relief. Les apprenants peuvent acquérir des mots incidemment, même si le contexte ne suffit pas toujours pour en cerner le sens, et les apprenants ne repèrent pas toujours les clés contextuelles avec succès (Morrison, 1996).

Les apprenants débutants procèdent par inférence et s'appuient beaucoup plus sur le contexte situationnel, pour comprendre et acquérir du lexique ; l'emploi réitéré de mots et de formes idiomatiques usuels favorise la mémorisation. L'inférence est un processus cognitif naturel de la quête de compréhension, il est long à acquérir et peut conduire à des interprétations erronées du sens, ce qui ralentit l'acquisition/apprentissage du vocabulaire en L2 (Harley, Howard & Roberge, 1996). Certains apprenants s'appuient plus sur des stratégies d'inférence, d'autres passeront plutôt par la traduction (Huckin et Coady, 1999).

Plusieurs auteurs avancent que l'apprentissage du vocabulaire par listes de mots (méthodes traditionnelles) s'avère plus efficace pour les Chinois que l'apprentissage en contexte (Qian, 1996), car ils doivent d'abord « entrer » dans les modes de formulation et la pensée occidentale elle-même, parallèlement aux processus d'acquisition linguistique proprement dits des langues indoeuropéennes, structurées différemment des langues asiatiques. Notons que cette différence s'atténue aujourd'hui car les chinois apprennent

l'anglais ; ils sont donc confrontés plus précocement à ces mécanismes cognitifs.

Ces données générales, valables pour le langage et les langues naturelles, trouvent aussi une application dans le domaine de la pathologie, aussi allons-nous aborder maintenant les troubles du langage acquis : l'aphasie.

4. Neuropsychologie de l'aphasie et remédiation

L'aphasiologie relève de la médecine, de la neurologie en particulier, des sciences de la cognition et, plus précisément, de la neuropsychologie humaine ; le langage et ses fonctions en sont le substrat essentiel. La fonction de langage est attribuée à certaines zones de l'encéphale¹ ; ses composantes fondamentales sont la compréhension et l'expression verbales, la lecture et l'écriture. L'expression verbale s'accompagne d'une gestualité co-verbale (Jacquet-Andrieu, 2012), mais aussi d'une autre gestualité, non consciente (Turchet, 2009). Ces modes d'expression forment un réseau complexe de relations anatomiques et fonctionnelles qui couvre essentiellement, les rives de la scissure de Sylvius (cf. infra, figure 1) et des structures sous-jacentes ; l'attention – précurseur de la mémoire –, la mémoire elle-même et le système émotionnel, que nous citons seulement ici, sont sous-jacents et indispensables. Sur le plan neurologique, les zones corticales du langage sont connues et délimitées.

¹ Encéphale ou ensemble du système nerveux central comprend le cortex, les noyaux gris centraux, le thalamus en particulier, et le système nerveux autonome ou tronc cérébral.

4.1. Aires cérébrales de la production langagière

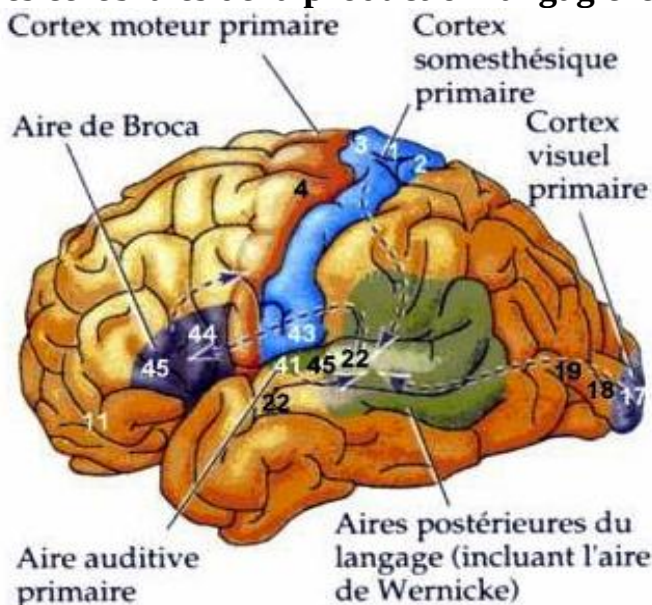


Figure 1 : Ensemble des principales aires corticales du langage
Source : Purves & al. Neurosciences, p. 484

Schématiquement, le faisceau arqué, figuré en pointillés sur le schéma, est une épaisse nappe de fibres nerveuses (substance blanche) qui relie deux aires principales du langage : aires de Wernicke (AB 22)¹ et de Broca (AB 44 & 45)¹, synergie entre compréhension et sens, pour l'aire de Wernicke, et entre production et structures sémantico-grammaticale, pour l'aire de Broca. Bien que très élémentaire, ce schéma reste relativement exact pour notre propos. Notons aussi que les structures limbique, thalamique et hypothalamique jouent un rôle important dans l'organisation du langage et sa cognition : réseau complexe de structures dédiées

¹ AB (aires de Brodmann, 1909) : cette architecture ou cartographie des fonctions neuronales corticales humaines a été établie, à partir de celle du singe macaque.

à la mémoire et aux émotions, en particulier (Jacquet-Andrieu, 2012).

Lorsque survient une lésion cérébrale, une ou plusieurs des fonctions langagières peuvent être altérées de façon plus ou moins élective, on parle alors d'aphasie ou perte du langage acquis.

4.2. Aphasie d'installation brutale

L'aphasie ou perte plus ou moins massive du langage acquis, à la suite d'une lésion cérébrale, concerne l'hémisphère dominant, généralement le gauche, les berges de la scissure de Sylvius (Broca, 1861; Wernicke, 1874) et d'autres aires associées : motrices (AB 4 & 6), auditives (AB 41 & 42), lecture et écriture (AB 39 & 40, etc.) et/ou dans certaines régions sous-corticales, en particulier le thalamus. Ces lésions peuvent survenir à tout âge mais plus généralement chez l'adulte, à la suite de pathologies vasculaires, de tumeurs, de traumatismes crâniens, généralement. Un effondrement des fonctions mnésiques engendre des aphasies dites dégénératives, l'un des symptômes majeurs du syndrome d'Alzheimer.

Si l'on s'intéresse aux aphasiques et à la structure linguistique de leurs productions, elles sont bien différenciées en fonction du locuteur, certes, mais en fonction aussi de la situation des lésions. Aphasique de Broca :

Marie - « 6 octobre 19 /.../ 89 /... / muette pendant trois mois... // rien du tout //... // J'ai continué ma rééducation /.../ entre centre / j'ai prononcé un mot /...// oui / quatre mois //... / avant / après //... // non / c'est fou / c'est fou / c'est fou //... // Peu à peu / j'ai progressé très lentement /... / mais sûrement //... / j'ai le sym-

bole /... / « tortue » // [Elle montre un pendentif à son cou.] (Jacquet-Andrieu, 2008, p. 85).

Aphasique de Wernicke :

Eh bien, à Angers, nous sommes au moins combien de gens à être là, il y a quatre hauteurs, là et là (geste de la main montrant les paliers d'un bâtiment), une quinzaine au moins de gens qui sont là debout, il y a aussi beaucoup de gens qui sont là à se former des mots se forment encore, il y a encore trois ou quatre qui se forment des grands. (Sabouraud, 1995, p. 92)

Si l'on compare ces deux productions, on constate que, conscient de ce qu'il veut dire, l'aphasique de Broca est en difficulté pour construire ses phrases, il a perdu les automatismes qu'il retrouvera partiellement (rarement complètement), au prix de grands efforts. L'aphasique de Wernicke, au contraire, possède bien ses automatismes linguistiques mais il en a perdu le contrôle, plus ou moins. Son expression verbale peut devenir un jargon totalement incompréhensible, surtout au début de l'atteinte car il est souvent inconscient de son trouble, c'est-à-dire, prosopagnosique.

Pour le sujet aphasique, tout se passe comme si la langue maternelle était devenue langue étrangère, mais de deux façons différentes. Pour les uns, elle est impossible à utiliser ; pour les autres, le contrôle de cette utilisation leur échappe, à des degrés divers, et avec cela, le sens (ou le non sens) du dit, inconsciemment émis. L'aphasique est une personne souffrant du manque de ses moyens d'expression linguistique :

Au début de mon esprit, il n'y avait plus de mots, j'ai travaillé beaucoup pour les acquérir... Je réapprends le français comme une langue étrangère... Il

faut recommencer beaucoup de fois pour que les mots se placent dans le cerveau. (Contamin & al, 1968, p. 329).

L'aphasie est une atteinte très invalidante, on observe souvent une hémiplégie associée et la souffrance psychologique est d'une intensité majeure. L'équipe soignante se trouve face à un patient très vulnérable.

4.3. Remédiation adaptée au sujet aphasique : notion de préceptorat (Jacquet-Andrieu, 2001)

La rééducation est une période longue et difficile sur le plan psychologique et cognitif, à cause du décalage entre la position d'adulte et la réadaptation centrée sur le « réapprendre à parler ». La gravité de l'atteinte dépend de l'étendue des zones cérébrales lésées et de la position des lésions ; la capacité de réadaptation dépend aussi du patient et de son contexte de vie affective et sociale. Pour lui, l'objectif est de re-devenir « sujet parlant », au sens de Ferdinand de Saussure (1891).

Pour la rééducation du langage et de la communication des sujets aphasiques, le recours à la didactique de l'acquisition des langues, en particulier l'approche communicative et interactive du français langue maternelle et étrangère, est pertinente car nombre de méthodes sont destinées au sujet adulte, justement. Par ailleurs, les avancées des sciences de la cognition enrichissent ce paradigme sur les plans théorique et pratique (Jacquet-Andrieu, 2001).

Schématiquement, nous pouvons dire que la réadaptation du langage, tout comme l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère, portent sur le sens, la grammaire et la structure pho-

nique. Pour l'exemple, nous proposons ici de considérer la seconde articulation du langage (Martinet, 1960), et d'avoir recours à la méthode verbo-tonale (Guberina, 1965), centrée sur la prononciation « correcte » des mots d'une langue et sur la correction des déformations (orthoépique), et de l'adapter.

4.4. Méthode verbo-tonale (MVT) de Guberina (1965)

Si l'on se réfère à la définition rapportée par Renard (1973) :

La MVT intègre le principe de correction phonétique (orthoépique) par entourage facilitant, elle habitue l'apprenant aux sonorités de la langue étrangère par une re-éducation de l'oreille, elle accorde une importance prépondérante au rythme et à l'intonation et elle traite une part de la relation corps/phonation. La MVT prend en compte le phénomène de compensation et de coarticulation. (Renard, 1973, p. 3-5).

Elle peut être proposée en cas d'anarthrie¹, associée à une aphasie agrammatique, à des cas de surdité verbale, par exemple (trouble de la reconnaissance des mots, sans surdité associée, qui engendre des difficultés de compréhension du langage), à des patients atteints aussi d'aphasie transcorticale sensorielle, résultant d'une lésion affectant la partie postérieure du gyrus supramarginalis, et épargnant la zone périsylvienne (Geschwind et al., 1989 ; Rubens et Kertesz, 1983 ; Alexander et al., 1989, op. cit.).

¹ L'*anarthrie* (Pierre Marie) est un trouble de l'articulation du langage associé à l'aphasie motrice ou aphasie de Broca, elle est rarement élective.

Dans le cas des aphasies dégénératives et, plus précisément, de la maladie d'Alzheimer qui engendre un déclin progressif des facultés cognitives, l'atteinte de la mémoire a des répercussions importantes sur la disponibilité verbale ; à un stade encore léger, nous pouvons avoir recours à la MVT, pour faciliter le rappel des mots indisponibles et leur prononciation, si nécessaire.

4.4.1. Axe tension/laxité

Dans toute langue, la correction phonétique (ou orthoépique) se travaille à divers niveaux de l'articulation, selon deux axes en particulier (Guberina, 1965 ; Renard, 1979) : la tension articulatoire plus ou moins forte du tractus vocal au cours de prononciation (tension/laxité) et le timbre (clair/sombre), en relation avec la hauteur (aigu/grave). D'un point de vue phonologique, en français, ces deux paramètres concernent consonnes et voyelles de la langue française, dans un ordre précis, en fonction du mode et du point d'articulation, l'ouverture et la vibration ou non des bandes vocales : continuum allant de C+ à C- et de V+ à V- (de la consonne ou de la voyelle la plus tendue, sur le plan articulatoire, à la moins tendue). Les voyelles les plus tendues sont aussi les plus aiguës.

Consonnes : continuum de l'opposition tension/laxité :

C+ /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/, /b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /ʒ/
/m/, /n/, /ɲ/, /l/, /R/1, /j/, /ɥ/, /w/1, C-

¹ Sur le plan phonologique, il existe un phonème consonantique /R/, pour deux actualisations en variante libre des sons [r] (dit roulé, avec battements simple ou multiples), [ʁ], continu sans friction ou grasseyé [R].

Voyelles : continuum de l'opposition tension/laxité

Toutes les voyelles sont laxes et voisées (vibration des bandes vocale), avec un gradient, allant de la fermeture maximum (/i/), vers l'ouverture maximum /ɑ/. La co-articulation amène des dévoisements qui correspondent à une tension articulatoire.

V+ /i/, /e/, /ɛ/, /ẽ/, /a/, /y/, /ø/, /ə/, /œ/, /ẽ/, /u/, /o/, /ɔ/, /õ/, /ɑ/, /ã/2 V-

Par exemple, une articulation initiale trop tendue, [ʃəsɥifatige], au lieu de [ʒəsɥifatige], pour « je suis fatigué », ou encore [kaRsõ], au lieu de [gaksõ], pour « garçon ». Dans ces exemples, le but est de réduire la tension, en ralentissant le débit et en prononçant le mot en intonation descendante. Il est possible également d'ajouter une voyelle initiale qui permettra d'éloigner la consonne du début de la phrase « ahh... je suis fatigué », [// ɑ: // ʒəsɥifatige //], car plus une consonne est proche de l'initiale, plus elle est tendue. Ensuite, la répétition servira à fixer la forme phonique du mot, pour réduire l'incidence des déformations, appelées paraphasies dans le domaine de la pathologie du langage.

Ensuite, en choisissant d'autres mots, comportant des caractéristiques phonologiques comparables (opposition tension/laxité), et en jouant sur la coarticulation (influences mutuelles des sons les uns sur les autres), nous pouvons utiliser des contextes phoniques facilitants et remplacer la voyelle [ə] par la voyelle [a] (plus

¹ Les semi voyelles /j/, /ɥ/ & /w/ sont répertoriées parmi les consonnes car, sur le plan fonctionnel, c'est-à-dire phonologique, ce sont des consonnes.

² Les voyelles nasales sont bémolisées (plus graves), par rapport à l'orale correspondante, c'est-à-dire, un peu plus sombres.

laxe), [ʒa] ; le principe consiste à passer par plusieurs « prononciations modifiées » [ʒa] // [ʒa]... pour accéder à [ʒə] et enfin, [ʒəsɥifatige].

Dans le cas de deux consonnes proches sur le plan articulatoire : la suite « j'ai bu », prononcée [ʃeby], au lieu de [ʒeby], l'enseignant amènera l'apprenant à relâcher le tractus vocal, en utilisant des voyelles plus ouvertes et plus postérieures, comme [ɔ] ou [o], pour accéder à [by], puis [ʒeby], en intonation descendante.

4.4.2. Axe Clair/Sombre

Bien qu'empreinte de subjectivité, la perception de cette distinction relève d'une loi de la physique acoustique : la hauteur. Sur cet axe, la première consonne C+ est la plus claire, la plus aigüe aussi ; C'est la consonne la plus sombre, la plus grave. Pour les voyelles V+ & V-, il en est de même.

Consonnes du français :

C+ (Clair/aigu) /ɥ/ & /j/1, /t/, /d/, /n/, /ɲ/, /l/, /s/, /z/, (mi-aigu) /k/2, /g/, /R/, (grave) /w/9, /f/, /v/, (/k/2), /m/, /p/, /b/ (Sombre/grave) C-

Voyelles du français :

V+ Clair/aigu) /i/, /e/, /ɛ/, /ẽ/, /a/, (mi-aigu) /y/, /ø/, /ə/, /œ/, /ẽ/, (grave), /ɑ/, /ã/3 /ɔ/, /õ/, /o/, /u/ (Sombre/grave) V-

¹ Les semi voyelles /j/, /ɥ/ & /w/ sont répertoriées parmi les consonnes car, sur le plan fonctionnel, c'est-à-dire phonologique, ce sont des consonnes. Par ailleurs, suivant leur environnement syllabique, les sons [ɥ] & [w] peuvent être aigus ou graves.

² Suivant son environnement vocalique, le son [k] aura deux locus différents (point théorique de focalisation des formants vocaliques lors de la transition voyelle/consonne), il sera donc mi-clair ou sombre. (Durand, 1953).

³ Les voyelles nasales sont bémolisées, par rapport à l'orale correspondante, c'est-à-dire, un peu plus sombres, plus graves.

Voici l'exemple d'une consonne trop sombre : « nous avons faim », prononcé [*nuzabõfẽ], au lieu de [nuzavõfẽ]. Le sujet a substitué [b], plus sombre, à la consonne [v] ; afin d'éclaircir le timbre de cette consonne, on utilise le groupe vocalique /semi-vocalique [aw]. La production du groupe [awõ] est accélérée, en fermant l'angle du degré d'aperture des voyelles [a], [ɔ], [o], pour obtenir la prononciation correcte de « nous avons » [nuzavõ].

Pour, assombrir une voyelle trop antériorisée [e], dans « c'est trop peu », prononcé [*setrope] au lieu de [setropø] ; nous utiliserons l'intonation descendante, en allongeant le son [o:] de la dernière syllabe, pour arriver au son [ø] et obtenir la bonne prononciation [pø] du mot « peu ». Pour l'expression « j'ai bu », prononcée [*ʒebu], au lieu de [ʒeby], l'apprenant sera amené à éclaircir le son [u], en passant par [f], [v] ou [p], suivis de [y] : [fy], [vy], [py], en les plaçant en sommet d'intonation, pour accéder à [by], puis [ʒeby].

Le principe d'accélération s'adresse plutôt aux aphasiques de Wernicke dont les productions verbales sont généralement fluides ; il est moins adapté à l'aphasie motrice avec anarthrie (Broca), les productions articulées étant plus difficiles.

D'autres exemples d'erreurs susceptibles d'être corrigées par la méthode verbo-tonale sont des mots mal prononcés et dont un des sons, au moins, est déformé : [ezãpl(ə)] au lieu de [egzãpl(ə)] (Jacquet-Andrieu, 2008 : 167). Autres déformations :

Ajout : [*kliɲnik(ə)] vs [klinik(ə)], pour « clinique » ;
Omission : [*kavat(ə)] vs [kravat(ə)], pour « cravate »

Substitution : [**tʁab(ə)*] vs [*kʁab(ə)*], pour « crabe »

Inversion : [**faktjɛʁ*] vs [*kaftjɛʁ*], pour « cafetière ».

5. Conclusion

L'acquisition/apprentissage d'un idiome est un fait humain, personnel et social. Dans cet objectif, la notion de contexte, brièvement présentée ici, tient une place majeure. Lors de l'analyse du discours, mais également lors de la rééducation du langage pathologique, le contexte est un adjuvant qui apporte des indices essentiels pour la compréhension et le traitement de l'information. Il est primordial dans la communication interculturelle. Dès le début de l'enseignement d'un idiome, il est important de sensibiliser les apprenants à ce rôle capital que joue le contexte – sa variété, son sens – dans les processus de production et d'interprétation des énoncés, en fonction du type de public auquel l'enseignant est confronté.

Dans le domaine de la pathologie, les professionnels de santé (les orthophonistes en particulier) peuvent se centrer plus spécifiquement sur les contextes naturels de la communication (familiale, affective, ou socioculturelle), lors de la rééducation de patients aphasiques. Les bases de cette proposition de remédiation cognitive suppose une approche très individualisée, d'où la notion de préceptorat, strictement adapté à chaque patient, proposée dans ce chapitre.

La méthode verbo-tonale est essentiellement centrée sur la production verbale et son orthoépie (seconde articulation du langage) mais nos recherches concernent également la première articulation (en morphèmes) et le sens : structure sémantico-grammaticale. Associée, à la courbe mélodique de l'énoncé (hémis-

phère droit), la MVT peut être un support de remédiation orienté sur le sens apporté par la prosodie (compréhension) : cette dernière hypothèse, expérimentale, nous paraît pertinente mais non vérifiée encore ; elle fera l'objet d'autres travaux.

Enfin, concernant les aphasies d'installation brutale, la démarche individualisée, ou préceptorat, répond aussi à une autre préoccupation : celle d'une position éthique de respect et de dignité pour des patients très vulnérabilisés par l'atteinte de leur essentiel moyen d'expression, atteinte à laquelle s'ajoute trop souvent la perte du travail et de la position sociale.

Bibliographie

Ducrot O. & Todorov T. (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.

Littré, É. (1956/1958), *Dictionnaire de la langue française*, 7 vol., Paris, J.J. Paubert & Gallimard-Hachette.

Moeschler J. & Reboul A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Le Seuil.

Rey-Debove, J. & Rey A. Ed. (2007), *Le nouveau Petit Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, analogique*, Paris, Le Robert.

- *Publications princeps*

Broca P. (1861), *Sur le siège de la faculté du langage articulé avec deux observations d'aphémie* (perte de parole), Paris, Masson.

Brodmann K. (1909), *Vergleichende, Lokalisationslehre der Grosshirnrinde in ihren*

Prinzipien dargestellt auf Grund des Zellenbaues.
Leipzig, J.-A. Barth.

Wernicke C. (1874), *Der aphasische Symptiemencomplex : eine psychologische Studie auf anatomischer Basis.*
Breslau, Cohn & Weigert.

- *Ouvrages et articles*

Adam J-M. & Petitjean A. (1989), *Le texte descriptif : poétique historique et linguistique textuelle*, Paris, Nathan.

Adam J-M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.

Alajouanine, T. (1968), *L'aphasie et le langage pathologique*, Paris, Baillière.

Alajouanine, T., Ombredane & Durand M. (1939), *Syndrome de désintégration phonétique dans l'aphasie*, Paris, Masson.