



**HAL**  
open science

# Interrogations épistémologiques autour de l'oralité: quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain?

Corinne Weber

## ► To cite this version:

Corinne Weber. Interrogations épistémologiques autour de l'oralité: quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain?. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2019, 16 (1), 10.4000/rdlc.4252 . hal-02974327v2

**HAL Id: hal-02974327**

**<https://hal.science/hal-02974327v2>**

Submitted on 18 Feb 2021

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

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

## Interrogations épistémologiques autour de l'oralité

Quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain ?

Corinne Weber

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4252>

DOI : 10.4000/rdlc.4252

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Corinne Weber, « Interrogations épistémologiques autour de l'oralité », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 20 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4252> ; DOI : 10.4000/rdlc.4252

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Interrogations épistémologiques autour de l'oralité

Quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain ?

Corinne Weber

---

- 1 Considérer les spécificités de l'objet *oral*, acception polysémique pour caractériser le travail pédagogique sur le langage, c'est se rendre à l'évidence qu'il est question depuis plus d'un siècle, de territoires entre des objets et des courants théoriques en tension ainsi que d'enjeux socioéducatifs et historiques significatifs (à défaut d'être exhaustifs). En considérant la dualité des savoirs disciplinaires (la phonétique expérimentale) et leur transposition au service de l'enseignement/apprentissage (Claverie, 2010), on se demande parfois de quel objet on parle quand on dit « *enseigner la phonétique d'une langue étrangère* » tel que l'indique le titre de ce numéro. S'agit-il des caractéristiques de la phonétique descriptive qui aident à comprendre la langue parlée, du traitement de la matière sonore au service de l'apprentissage telle qu'elle s'étend aux conditions sociales dans sa diversité ou de leur étroite imbrication ?
- 2 C'est à cette question que nous tenterons de répondre en posant que toute épistémologie doit d'abord délimiter les contours des objets dont il est question, les inscrire dans leurs contextes spécifiques pour engager une réflexion à visée prospective. En référence à l'historicité de la phonétique pour l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) (Fernandez, 2012 pour une synthèse), on développera l'hypothèse forte selon laquelle la compréhension des modes de construction de la *discipline phonétique* au service de la *didactique*, reflète les modes de catégorisation de l'*oralité* – à entendre comme l'intégration de la voix et du corps (Meschonnic, 1982 ; Weber, 2013) qui participent du développement des compétences de réception/production orales et indissociables de la phonétique. Notre point de vue est de considérer qu'il s'agit d'une *conduite* impliquant toutes les composantes de la langue à intégrer conjointement dans les apprentissages.
- 3 En s'intéressant d'abord à plusieurs décennies d'enseignement et d'apprentissage de la phonétique, on est amené à questionner certaines ruptures, des moments de désintérêt et de réapparition de ces préoccupations. La signification sociale donnée à la langue et à laquelle contribue notamment la *sociophonétique* aujourd'hui nous invite ensuite à

questionner la norme, dans le sillage de l'héritage académique. Enfin, cette réflexion tend vers un paradigme élargi pour une meilleure prise en charge des richesses en jeu en ce 21<sup>e</sup> siècle : on pense aux nouvelles ressources technologiques et numériques (Tricot, 2007 ; Guichon, 2012) qui croisent la question des modèles de transmission, des stratégies de contrôle et de médiation.

## Historicité, oral et phonétique

### Un héritage en tension

- 4 Une discipline se définit en fonction de son histoire et de son rapport à celle-ci, selon qu'on se place du côté institutionnel, scientifique ou de ses acteurs. Sans entrer dans le débat de la dualité entre écrit et oralité, on peut rappeler que l'éducation scolaire (obligatoire), le partage entre sociétés lettrées et non lettrées ou encore la conservation de la parole sont nés de l'écrit (Goody, 1979). Waquet (2003) pointe pourtant que la voix est l'outil même de la transmission pendant plusieurs siècles, car au commencement, le savoir s'est transmis par l'art oratoire et dans l'antiquité déjà, Platon et Aristote raisonnaient à haute voix.
- 5 « *Qu'est-ce que je fais quand j'enseigne ? Je parle...* » déclare Ricœur (1955), alors pourquoi les tensions à travers les siècles entre oralité et écrit conditionnent-elles les postures d'un point de vue institutionnel, scientifique et pédagogique, masquant la visibilité même du rôle - non monovalent - de la phonétique ?
- 6 La langue française est devenue *objet* d'étude en France à partir du 16<sup>e</sup> siècle, pourtant dès la Renaissance, des grammaires à l'attention des étrangers sont élaborées un peu partout en Europe pour répondre aux besoins d'apprentissage d'une LE<sup>1</sup>. Des exercices de lecture/prononciation sont pratiqués dans les manuels de FLE en Espagne dès le 18<sup>e</sup> siècle par Galmace en 1745 dans « *Diálogo español, y francés* », sans qu'existent de véritables techniques pédagogiques, ni les notions de phonèmes (Viemon, 2016). La prononciation y est figurée selon des règles graphophonétiques. Dans le contexte de l'incorporation du « Nouveau Monde » à la couronne impériale d'Espagne, des manuels sont édités pour les nobles souhaitant apprendre les langues étrangères (Gaspar Galán & Corcuera-Manso, 2016). Les auteurs ne sont pas des enseignants mais des « maitres de langues de la noblesse », grammairiens amateurs souvent membres d'ordre religieux qui ont quelques notions de français ; ils créent sept manuels de FLE comprenant d'abord « les lettres et leur prononciation », puis « Les éléments du discours » et la troisième partie « la construction des parties de l'oraison » (*ibid.* : 61). Certes, on méconnaît les modes d'application de ce qui est enseigné, mais très tôt on comprend que les besoins de prononciation répondent à une demande sociale. Les relations politiques jouent également un rôle important ; dans le royaume des deux Siciles (1817), Galazzi (2002)<sup>2</sup> montre que les premières grammaires pédagogiques s'adressant à l'élite italienne lettrée, introduisaient des notions de prononciation du français bien avant l'existence de l'analyse scientifique. Les traits sont représentés par des graphèmes, une « *somme de cas spéciaux sans règles* » (*ibid.* : 21) : quatre manuels de phonétique y sont publiés entre 1897 et 1912, malgré l'ancrage de la grammaire traditionnelle dans les pratiques scolaires. Cette tradition de l'attachement de l'Espagne et de l'Italie pour la langue et la littérature françaises dans la formation est très nette, mais qu'en est-il en France ?

## Idéologie et prisme réducteur de la norme de prononciation

- 7 En France, l'autonomisation du français par rapport au latin, le coup de force symbolique des grammaires du latin « qui s'apprend par des règles » et les nombreuses réformes qui se succèdent jusqu'au 19<sup>e</sup> siècle, permettent de cerner le rapport qu'entretient l'enseignement du français avec l'oral et sa prononciation et comment la langue s'est figée dans une idéologie. La première phonologie du français – s'il est permis de la nommer ainsi – date de 1530 pour servir à la reine Marie, sœur de Henri VIII : le parler figurera dans les traités de prononciation à l'intention des étrangers et des provinciaux de bonne famille (Morin, 2000 : 93). Vaugelas (1647) est à cet égard un acteur important dans la caractérisation de la norme parlée, grâce à l'ouvrage *Remarques sur la langue française*. Plus tard, lorsqu'il est associé à la création de l'Académie, il définit le *Bon usage* ; il s'agit de « la façon la plus saine de parler de la Cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs du temps » mais surtout, « il a voulu retrancher une certaine physionomie de la langue dans un espace restreint et idéalisé » (Rey, Duval, Siouffi, 2011/2007 : 545). Malgré des résistances<sup>3</sup>, Vaugelas a mis en place une grille des faits langagiers mais en censurant les traits qui se situaient en marge de la Cour. Ce prisme simplificateur et étroit des parlars représentés rendait service dans un contexte où les usages étaient censurés. Le groupe social de référence normative de la prononciation met du temps à être remis en question car du côté de la linguistique, le 18<sup>e</sup> siècle est celui de l'étude des langues régionales. Vauvelin propose en 1692 (appliquée en 1713) une « Nouvelle manière d'écrire comme on parle en France » mais « les sons restent fondamentalement liés aux lettres par lesquelles ils sont ordinairement graphiés, tant en L1 qu'en L2 » explique Besse (2013 : 8) dans un « balisage des pratiques grammatophoniques » ou prononciations figurées de l'époque<sup>4</sup>. Celles-ci perdurent jusqu'au 19<sup>e</sup> siècle, même si Passy, Bréal, l'Abbé Rousselot et Rosset (1887) mènent des recherches en phonétique expérimentale pour le développement du système phonétique. Féline publie un dictionnaire de la prononciation en 1851, Larchay (1852) édite les « *Excentricités du langage* » de mots dits nouveaux et de termes argotiques (Tell : 1874).
- 8 Si le dogmatisme résiste et les idéologies s'enracinent, on constate que « *les objets ont un rapport intrinsèque au temps* » écrit Auroux (1979). En 1936 encore, Fouché parle de « *français de la bourgeoisie cultivée* », même si on commence à se rendre compte que le berceau de la France ne peut rester le seul dépositaire de la norme. La place du langage dans la littérature signe cette agnosie aux traits du langage. Il faut attendre 1950 avant de voir apparaître les enquêtes de terrain de Martinet. Malgré ces décalages entre pratiques et recherches, cet empirisme a résolument contribué au développement de la connaissance et des représentations du progrès.

## La surdité aux marques d'oralité dans la littérature.

- 9 « L'écriture d'un grand écrivain est-elle séparée de son langage ordinaire par un fossé infranchissable ? Y a-t-il deux mentalités en lui, une mentalité parlée et une mentalité écrite ?  crit Bally (1913 : 44), fervent défenseur de la langue parlée. L'intérêt pour la langue parlée et la prononciation date du début du 20<sup>e</sup> siècle (Céline, Giono, Cendrars, Queneau, entre autres), l'oralisation du récit littéraire est vue comme une infraction, objectiver les formes ordinaires et manifester le besoin d'expressivité correspond à de l'agrammaticalit <sup>5</sup>. Quand Zola prêtait à ses personnages le langage des

faubourgs parisiens, les injonctions étaient vives dans le milieu des savants, le langage populaire devant alors rester en périphérie. C'est vers 1930, que le langage traverse le social, que l'oral est vecteur de l'affectivité et de la subjectivité ; la langue doit alors être étudiée sans jugement : « le purisme frappe d'interdiction toute forme nouvelle qui s'écarte de la règle (...) l'idiome vulgaire et parlé continue sa marche » (Bally 1913 : 16). Le parler des petites gens commence à fournir au linguiste un corpus empirique de la parole représentée.

- 10 Ce détour par le paysage de la littérature reflète cette absence d'objectivation des formes ordinaires<sup>6</sup> et les exemples afférents aux catégories grammaticales de l'époque vont dans le même sens ; on puise dans le discours des salons qui ont valeur de prestige (les textes de Mme de Sévigné ou de La Bruyère) souligne Chevalier (1997). Pour les libéraux du 19<sup>e</sup> siècle, les « règles sont le résultat d'opérations empiriques » (*ibid.* : 159). Les *gallicismes* (Larousse du 19<sup>e</sup> siècle) entrent alors dans les manuels scolaires, servant à réunir les éléments qui contrarient les analyses scolaires. Cinquante ans plus tard, Brunot (1922) considère que le discours est constitutif de la grammaire dans sa *Méthode de français pour les étrangers*. Ces éléments apparaissent ensuite dans *Bon usage* (Grevisse). L'essor d'une nouvelle discipline, la *phonétique*, fait bouger cette « tendance à la rationalisation d'un système » depuis le 19<sup>e</sup> siècle ; mais cette dynamique ne va pas de soi.

## Tensions théoriques et héritage de la construction de la discipline phonétique

### La phonétique au plan institutionnel

- 11 On voit qu'il est impossible d'évincer les relations entre les dimensions temporelle et contextuelle d'un objet donné. Le modèle de la langue française se retrouve à un point critique dans la seconde partie du 20<sup>e</sup> siècle et doit faire face à des défis sociaux, épistémologiques et méthodologiques de taille : - au plan théorique, le morcèlement des recherches empêche de penser le lien avec des besoins empiriques à caractère interventionniste (comprendre les procédés oraux) ; - les rapports qu'entretiennent les disciplines entre elles et les disciplines connexes sont difficiles ; ces points de jonctions ont résolument un impact sur l'enseignement/ apprentissage.
- 12 Mais d'abord, au plan institutionnel, la discipline *phonétique* (terme alors récent) s'est construite sur le clivage avec la linguistique (entre linguistique et pragmatique, plus tard avec la variation et la didactique des langues). La séparation d'abord entre phonétique et phonologie a duré 30 ans (Laks, 2001) reflétant les tensions entre abstraction et empirisme issues de la phonologie structuraliste américaine qui distingue deux niveaux de représentation (*phonetic /phonemic*)<sup>7</sup> ; Jakobson et Troubetzkoy jugent l'analyse empirique en phonétique peu scientifique du fait du statut linguistique des éléments sonores et des principes formels qui les structurent ; en bref, la fonctionnalité des éléments sonores met du temps à trouver sa légitimité scientifique<sup>8</sup>. La phonétique expérimentale demeura confinée dans l'enceinte de l'Institut Catholique de Paris puis au Collège de France et il a fallu attendre l'initiative de Ferdinand Brunot en 1911-1914 pour que soit créé un laboratoire qui dépendra de la Sorbonne. L'enseignement de la phonétique est longtemps « associé aux langues admises à l'université (*langues romanes, indo-européennes, ancien français*) ». Bergounioux (1992 :120) souligne que c'était « une manière de nier la variation et continuer à sanctifier l'écrit ».

## La variation langagière censurée

- 13 Les « parlers de France » (patois) sont resserrés dans un étau et traités comme des langues révolues. Même Brunot, précurseur des enregistrements de la parole et fondateur des *Archives de la parole* en Sorbonne (1911) « renonça à imposer l'étude de l'oral et le travail d'enquête à la Sorbonne après trois collectes sonores » précise Bergounioux (*ibid.* : 123) ; de nombreuses missions phonographiques de collectes d'oralité ont cependant précédé ce clivage depuis 1899. En ce début d'un tournant idéologique et politique de la discipline *phonétique* auquel Brunot, Passy et Rousselot ont contribué, on peut dire qu'ils ont tracé les lignes de l'épistémologie des sciences du langage tout en questionnant les limites du langage. Dans le même temps s'est développée l'entité abstraite du *phonème* comme unité conceptuelle stable. Auroux (1979 : 158) confirme que « le développement des parlers évolue en même temps que celui de la phonétique et un des principaux enjeux de ce développement est l'élucidation des rapports possibles entre les catégories de la *langue* et de la *parole* ». Mais au plan institutionnel, le fossé entre phonétique et variation langagière reste saillant ; il faut en censurer les traits.
- 14 Après 1950, Guberina et Rivenc, puis Renard, tracent la voie de la phonétique corrective (méthode verbo-tonale (MVT) après la méthode *Voix et images de France* (SGAV) proposant une remédiation, qui sera plus tard rénovée, analysée et affinée par Billières (2005, 2008) notamment dans le domaine prosodique. Mais les débats perdurent (la pertinence de la méthode articulatoire, de l'alphabet phonétique pour apprendre à parler, de la place laissée à la prosodie et bien d'autres). Billières (2016) explicite l'évolution de la phonétique corrective et les points de rupture (1980-1990) dans la formation des professeurs et futurs professeurs de FLE. Par ailleurs, l'émergence de nouvelles disciplines (anthropologie, ethnographie), les avancées théoriques et méthodologiques de l'apprentissage d'une langue, - de l'ère communicationnelle des années 1970-80 (actes de parole et types de discours) à l'analyse conversationnelle - contribuent à affaiblir les préoccupations de la correction phonétique. L'interdisciplinarité pourtant fédérée par Porcher dès 1970, puis par Guimbretière (1994), le refus des principes applicationnistes, l'absence de lien entre théorie et méthodes incluant les aspects prosodiques, socioculturels, para-verbaux et affectifs, continuent de durcir l'alliance entre phonétique et didactique. L'intérêt pour les travaux sur les interactions (Kerbrat-Orechioni, 1990) et les composantes sociolinguistiques et pragmatiques confèrent à la correction phonétique un contexte de flottement, même si on parle du rôle de la sensorialité, de l'affectivité, de la gestualité à l'oral. Le paysage sonore et prosodique (Lhote, 1995) ou la pédagogie musicale (Llorca, 1995 ; Lacheret, 2011) réhabilitent le champ de la parole, montrant implicitement que le passage par la phonétique appliquée est optionnel.

## Didactique et phonétique : des légitimités scientifiques peu convergentes

- 15 Nous sommes au milieu des années 1990, quand Galisson revendique cette fois l'autonomie de la *didactique des langues-cultures* ; la phonétique a pris ses distances pour éviter les menaces de légitimité dont elle a souffert. Entre autonomie d'une discipline (la didactique) et faiblesse de concepts théoriques et méthodologiques, des tensions resurgissent, tandis que le curseur des préoccupations se déplace vers les conduites

langagières, leur hétérogénéité et leur variation. Les technologies apportent depuis les années 2000 (notamment Guichon, 2006) une nouvelle coloration avec l'arrivée des corpus oraux et les enregistrements d'interactions (GARS, ICAR et bien d'autres à la suite), puis le rôle du langage coopératif. Les priorités sont aux processus de socialisation en langue étrangère. Le CECRL (2001), auquel les communautés de praticiens du FLE se réfèrent, reflète la désertion de toutes ces préoccupations en didactique des langues depuis plus de vingt ans ; de fait (sans doute) la prononciation apparaît de façon très variable et aléatoire dans les manuels. Si la *compétence langagière* est fortement présente et réalisée en mode d'interaction sociale dans le *Cadre*, les descripteurs sont restés flous voire inexistant dans le domaine de la prononciation (« *Pour parler, l'apprenant doit être capable de prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques)* », p. 73), avec quelques conseils pédagogiques généraux (p.117). La multimodalité ensuite naissante (éléments verbaux et suprasegmentaux) déplace la réflexion sur le traitement de l'information et l'interprétation (Le Ny, 2005), car la réception n'est pas toujours garante de compréhension. En parallèle, les modèles de production verbale font débat, la planification langagière est aussi questionnée (Fayol, 2002) et la focalisation sur la prononciation refait surface. Walker (2010) préconise une focalisation sur les traits articulatoires des natifs pour identifier un son. De même, pour Kuhl et Iverson (1993), le rôle de l'*input* ou *Speech learning model* facilite l'appréhension des sons qui se repèrent en référence à la L1, l'exposition à la langue permettant un résultat optimum de la réceptivité (Anderson, 2013). Quelques variables à valeur cognitive laissent toujours le *non-verbal* et le *paraverbal*, en périphérie de la didactique (Louÿs & Leeman, 2013). L'interdépendance entre intonation et syntaxe, qui contribuent à la grammaire du discours parlé (Danon-Boileau & Morel, 1998), entre timidement dans les manuels et les pratiques de classe. Le cheminement hypothético-déductif – entre l'action enseignante et la coopération de l'apprenant – est alors une façon d'optimiser l'interprétation (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007). La phonétique est désormais à rechercher dans les interstices des travaux sur les interactions.

- 16 Ce traçage rapide et non exhaustif montre que le mode de catégorisation des disciplines et des objets langagiers a freiné l'avancée ou plutôt la transversalité des recherches, la phonétique ne devait pas être *trop appliquée* et la didactique du FLE pas trop techniciste. L'adossement de la construction des modèles didactiques aux sciences du langage est pourtant essentiel. En arrière-plan de querelles scientifiques sur la science des sons, les matrices disciplinaires évoquées subissent mutations et sursauts, avant de trouver une phase d'équilibre restée néanmoins fragile. On pointera au terme de ce bref trajet historique, l'importance des postures face à l'abstraction : la conception d'une discipline, l'une centrée sur les savoirs fondamentaux (la phonétique), l'autre centrée sur le développement de la compétence langagière sont bel et bien aux prises avec les enjeux sociaux, historiques et institutionnels<sup>9</sup> mais surtout, qu'il s'agisse de scientificité ou du besoin socioéducatif, ce rapport à la langue, aux disciplines ou encore à la norme a hautement conditionné les postures scientifiques.



## Rapport à la langue et usure de la pensée normative

### La norme, un prisme historiquement déformant

- 17 Au regard des strates de l'histoire, la valeur des discours renvoie à des rapports de force socialement déterminés, la classe dominante s'étant « servie du levier de l'écrit pour construire la norme de cette langue » (Rey *et al.*, *ibid.* : 403), cette valeur porte ombre à la question des usages<sup>10</sup> ; « là où il y a norme il y a valeur et réciproquement » déclare Auroux (1998 : 221). L'injonction normative a le pouvoir de valoriser ou de dévaloriser, l'Ecole étant au premier plan dans ce rôle, comme l'ont montré Bourdieu & Passeron (1964) et Lahire (1995). Existe-t-il d'ailleurs un « standard de l'oral » ? Dans le discours linguistique, la dichotomie entre norme *prescriptive* et *descriptive* permettait d'opposer ce qui relève du *prescriptif* aux régularités observables ; ces déterminations sont importantes pour caractériser ce que l'on entend par *usage* et *langue standard*. L'acceptation *standard* est mesurée « par rapport à une *référence*, présentant un idéal, même si celui-ci n'est pas atteint » (Gadet, 2000 : 266). Le *standard* est un construit « calculé comme une idéalisation moyenne, avec la *référence* vue comme un *super-système* qui repose sur l'écrit (*ibid.* : 273). Mais la complexité et la pluralité des langages, entraînent une sorte d'éclatement de la *référence*, à l'approche du 21<sup>e</sup> siècle ; on montrera comment la pensée normative s'est lentement affaiblie.

### Vers de nouveaux modes d'oralité

- 18 Les évolutions sociales et technologiques y contribuent de façon déterminante, transformant petit à petit certaines représentations. On se rappellera que l'écrit du journaliste est diffusé oralement par la radiodiffusion (1930), les énoncés parlés sont lus sans spontanéité (*le temps aujourd'hui demeure incertain*). L'invasion de la télévision dans les années 1960, celle de l'enregistrement sonore ensuite, de la voix écoutée au téléphone, sont autant d'objets et de conduites qui étendent publiquement le langage oral : des paroles sur des visages, des dialogues et des conversations de plus en plus fréquents via ces médias, l'ampleur est exponentielle et donne lieu à *des* modes d'oralité qui n'avaient pas droit de cité jusque-là. Dans la seconde partie du 20<sup>e</sup> siècle, Devos et Coluche les dévoilent avec les jeux de langage et l'humour, les magazines déploient les formes parlées à la mode, avec des prononciations et des expressions « jeunes » imitées pour gagner en proximité avec le lectorat ; des océans de parole ont envahi l'audiovisuel (et la presse). Sans vouloir murmurer l'oraison funèbre d'une norme de référence troublée, ajoutons que les conséquences de l'essor des outils numériques (smartphone, ordinateur...) troublent le panorama, car désormais *on parle par écrit*. Sur les réseaux sociaux « on échange en parlant » par l'intermédiaire du clavier. Les signes typographiques (ponctuation) du clavier sont mobilisés pour exprimer ce que les lettres ne permettent pas (Wachs & Weber, 2011). Sans compter les symboles à caractère affectif (smiley) qui peuplent les usages de toutes les générations en un temps record. La technologie est en voie de déplacer et d'élargir les représentations du langage parlé, de détériorer l'idéologie de la pensée normative, redonnant peu à peu sa place au langage (Weber, 2017) ; il suffit d'en référer aux prononciations actuellement exhibées sur les tablettes et les smartphones (« *siii chui obligé / A loccas tu passes si jsuis pas occupée* » (Facebook, 2016)). Pour la première fois, elles sont visualisables, voire stigmatisées, et cette évolution va de

pair avec celle de l'éducation et de la démocratisation : phonétique et prononciation sont diluées dans ce tout indivisible des langages en contextes diversifiés.

- 19 Dans le monde éducatif<sup>11</sup> aussi, la réflexion méthodologique a évolué : les supports sonores (méthodes audio-orales et audio-visuelles) des années 1960-1970 remplacent le traditionnel cours de grammaire-traduction et le positionnement alimenté par les disciplines ressources (centration sur l'apprenant) ou le caractère social de la communication interindividuelle en LE qui transforment le paysage de la didactique de l'oralité. La « pensée complexe, *complexus* (ce qui est tissé) est contre l'isolement des objets de connaissance » écrit Edgar Morin (2008 : 249) ; la pensée scientifique a tissé une toile épaisse et un regard nouveau est porté sur l'*objet langage*, grâce aux outils technologiques et aux tendances théoriques. À présent, il est enfin question d'une pluralité de langages et d'une pluralité de normes (Gadet, 2003) même s'il est difficile de dire quelles formes sont (ou non) attestées ; ceci demande qu'elles soient prélevées et décrites, tel que le propose l'exploration des corpus oraux. Siouffi (2010 : 43) suggère de « penser positivement la normativité », à savoir retenir ce qui « n'est pas éliminable » : les faits de norme seraient ainsi « des régularités objectives inscrites dans les productions langagières » (*ibid.*).
- 20 Le projet actuel « Interphonologie du français contemporain » (Detey & Racine, 2012) vise à explorer la norme de prononciation en L2 qui a lentement changé de sens ; historiquement considérée comme une *valeur*, elle est aujourd'hui supplantée par l'*évaluation*. Si toutes les tensions sont loin d'être levées, la didactique contemporaine de l'oralité continue de s'enrichir et porte avec elle une réflexion croisée sur les langages et s'avère être de moins en moins obscure.

## Une matrice élargie de la didactique de l'oralité

- 21 Les pratiques sont d'abord préformées par l'univers social, lui-même singulier, diversifié et d'une grande variabilité, nous amenant à élargir la matrice de la didactique de l'oralité, c'est sur ce point d'arrivée que se terminera ce trajet. Il est impossible d'occulter aujourd'hui des voies comme la psychologie sociale du langage (Chevrot, 1994 ; Swain, 2000) ou les masses de données conversationnelles ou radiodiffusées (Cappeau & Sejjido, 2005, entre autres), trois caractérisations sont aujourd'hui centrales pour élargir notre paradigme : - la *sociophonétique* comme éclairage pour une prononciation située et intégrée aux apprentissages, avec des parlars naturels ; - l'ouverture de la norme de prononciation comme vecteur de la dynamique d'apprentissage de l'oral ; - enfin, les techniques numériques<sup>12</sup> innovantes et alternatives qui bouleversent les pratiques.

## La *sociophonétique*, gage d'ouverture de la norme phonétique

- 22 La distinction entre *usage* et *usager*, nous la devons à Martinet et Walter (1973) après Labov (1972). Les travaux relatifs au *nivellement* et à la *standardisation* de Hanson ou Armstrong et Boughton dans les années 2000 apportent des connaissances sur les tendances à la neutralisation des voyelles du français, orientations qui vont toutes dans le sens de l'élargissement du périmètre des usages, utiles pour relativiser certaines corrections phonétiques en classe de langue. Il n'est pas anodin ici de rappeler le titre « Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique : histoires parallèles et croisements » (introduction d'un numéro coordonné par Candea et Trimaille, 2015) ; cet énoncé traduit

en effet la rupture épistémologique du 21<sup>e</sup> siècle en phonétique, après des décennies ponctuées de freins au développement des normes et de la variation, ou de cloisonnements entre disciplines (*cf. supra*). Les auteurs du numéro en tracent les lignes scientifiques actuelles, montrant que « la phonétique a construit très progressivement la *soPho* comme une partie socialement informée de son objet » (*ibid.* : 12). Situé au confluent de la sociologie, de la psychologie sociale et de la psycholinguistique, ce champ inclut la compréhension des habitudes de prononciation, la prise en compte des variations de prononciation qui sont des points de convergence avec la sociolinguistique dont certains travaux ont déjà dégagé des « patterns de stratification de variables sociolinguistiques ». Le « standard en tant que prononciation non marquée » de Martinet et Walter (*ibid.*) est réhabilité, car le recours à une population « socialement située, dans une situation de recueil identifié », représente une rupture épistémologique importante qui a contribué à l'émergence de la *SoPho* » (Candéa et Trimaille 20015, 10). Nouveaux champs de recherche ou transversalités avec les disciplines connexes, les préoccupations de la sociophonétique s'étendent désormais aux mécanismes d'apprentissage, d'évaluation et de traitement cognitif, à la modélisation de la variabilité socialement structurée aux plans interindividuels, à la possibilité de mesurer l'influence des stéréotypes sur la perception des sons de la parole (Hay & al., 2006), qui sont autant d'investigations innovantes et transdisciplinaires amenées à être explorées. Elles légitiment des données considérées comme obscures par la recherche, modélisent des faits de langage et les normes qui leurs sont afférentes. Des avancées en phonétique prometteuses, adossées aux conduites des apprenants non natifs dans nos classes de LE permettent d'ailleurs d'y associer la *sociodidactique* (Blanchet et Chardenet, 2011), émanation des théories sociolinguistiques qui repose sur une transposition des connaissances scientifiques vers les pratiques et objets d'enseignement. Oui mais comment ? Des réflexions au sein du DILTEC (EA2288) sont en cours sur les principes d'action et la manière d'accompagner la professionnalisation des futurs praticiens de FLE.

- 23 Si des catégorisations sont encore à élucider, des enjeux de recherche à faire émerger, des critères et des variables à identifier, la posture épistémologique de demain se voit densifiée ; car la langue ne s'impose pas à nous comme un construit universel, avec un code prédéfini (*ç'est pas du français, c'est un mauvais français*). La transdisciplinarité revendiquée dans les années 1970-80 et partiellement éclipsée du paysage, resurgit 30 ans plus tard, car en parallèle, des voies de recherche fondamentale sur la prononciation et la perception en L2 aux différents plans (neurophysiologique, articulatoire, aérodynamique, acoustique, perceptif, et cognitif) se poursuivent actuellement (Kamiyama & Vaissière, 2017). De telles convergences théoriques questionnent toute une série d'enjeux épistémologiques qui offrent un terreau d'exploration intéressant pour les chercheurs actuels.

## Élargir la normativité en didactique de l'oralité

- 24 Ces croisements permettent d'élargir la normativité qui s'appuie sur la dynamique langagière des conduites usuelles pour penser « positivement la normativité ». À l'heure où les modalités communicationnelles et les « mobilités » se multiplient, l'apprenant en français langue étrangère doit être armé contre les fantômes idéologiques d'une normativité homogène et figée ; l'*input* à des fins d'exposition à la parole dans toutes ses variations est essentielle dès les premiers niveaux en langue cible. Elle doit être ponctuée

de moments de réflexivité métacognitive autour des mécanismes parlés pour fournir à l'apprenant des outils qui facilitent le décodage des indices phoniques allant des plus standard ou surveillés aux plus naturels.

- 25 Les variations et la variabilité, on les voit désormais intégrées aux activités langagières socialement situées (les distorsions ou les transformations liées à la resyllabation des consonnes (cas d'assimilations) ou les conséquences de l'effacement du /E/ caduc qui entravent parfois la compréhension en sont quelques exemples (voir Weber 2016, pour un développement). L'apport de la phonétique descriptive est essentiel aux activités métalinguistiques pour faciliter le nouvel encodage de la parole en LE (prise de conscience des oppositions phonologiques, des lieux d'articulation, des degrés et contextes de tension ou d'acuité des sons). Mais ajouter la visualisation des traits parlés par le support écrit développe la conscience phonologique plus efficacement, nous y reviendrons. Des recherches récentes montrent que l'exposition à l'*input* écrit a des effets positifs dans la prononciation en L2 (Escudero 2015 ; Bassetti, 2017). La norme agit conjointement, sur les choix parlés des acteurs ; la tendance au relâchement des syllabes (*ouais, j'sais*) peut devenir une norme acceptable dans une situation privée. S'il est permis de rappeler qu'il est difficile pour les locuteurs non natifs de percevoir la variation, l'utilité de leur apprendre délibérément à contrôler les normes me paraît importante. L'apport des technologies numériques va découpler de telles potentialités d'apprentissage en LE.

## Pour ne pas conclure : innovations et prononciation personnalisée

- 26 Les techniques numériques alternatives et innovantes intègrent déjà les aspects cognitifs, affectifs et psychomoteurs de l'apprentissage de la prononciation. Le développement des outils de *traitement de la parole* (Flege, 1995), de la perception visuelle dans la prononciation en LE (Hardison, 2007), ceux sur les effets des interactions phonologiques de plusieurs langues acquises (Santiago, 2018) pointent ces potentialités : des plateformes LMS de type Moodle (parmi d'autres) permettent à l'enseignant d'envoyer une rétroaction orale personnalisée à chaque apprenant sur l'évolution de sa prononciation (Guichon, 2012 ; Bacor, 2017, entre autres). L'apprenant en L2 a la possibilité d'être équipé d'outils d'autocontrôle pour une sensibilisation consciente de sa prononciation grâce au potentiel d'influence des facteurs socio-psychologiques multi sensoriels, de renforcements visuels kinesthésiques et tactiles (gestuelle, mimiques) ; ce tout peut s'accompagner d'une description détaillée du mouvement articulaire pendant une séquence de pratique instantanée. De tels modes d'apprentissage d'une LE (Wrembel, 2001) sont parfaitement congruents aux orientations proposées à grands traits plus haut.
- 27 Ces univers référentiels actuels de la complexité numérique (Doueïhi, 2011) sont non seulement amenés à se développer très vite<sup>13</sup> mais surtout, ils sont au confluent des questions autour des modèles de transmission, des stratégies de contrôle et de médiation et plus largement de l'éducation au numérique en LE. Raffaele (2012) parle d'un « nouvel ordre des sens » et « d'un savoir disjoint » parce qu'il est pour le praticien « désarticulé ». Devant ces changements de modalités de connaissance, l'enseignant tantôt stimulé, tantôt démuné, entre tradition, habitus et modernité, devra redéfinir son action (moyens didactiques en présence, rôles conjoints de technicien informateur et praticien réflexif...).

Ces avancées technologiques (et neurocognitives) associées à l'intelligence artificielle (qui concurrence notre cerveau) vont en s'accéléralant. La montée en puissance de la neurorévolution<sup>14</sup> appellera des questionnements autrement plus conséquents (sur la qualité des apprentissages, sur nos modèles de transmission et surtout la manière de mesurer l'impact du numérique sur les apprentissages), sans parler du recours aux implants bioniques qui renforceront l'intelligence du cerveau humain (Alexandre, 2017)<sup>15</sup>. Sans pouvoir approfondir ces questions ici, il est clair que l'acception « innovation » n'a plus le même sens aujourd'hui que par le passé ; elle renvoie aux modalités d'application des pratiques pédagogiques, basées sur un éclairage de nouveaux savoirs scientifiques, comme le confirme Besse (2016 : 13)<sup>16</sup> :

« En ce début du XXI<sup>ème</sup> siècle, si l'on demande à des enseignants français chevronnés d'une L2 quelles sont les innovations qui ont marqué leur métier, nombreux sont ceux qui citent des techniques matérielles, des machines inventées ».

- 28 Désormais, nous devons poursuivre notre réflexion, ce tracé montre que nous n'échapperons pas à la construction de transversalités épistémologiques ; mais ces construits ne devront pas être décentrés du passé (avec ses temporalités fortes et moins fortes), au risque de développer des interprétations (ou des surinterprétations) chevillées à notre imaginaire ; il me semble qu'ils doivent s'inscrire dans un continuum de constructions scientifiques, continuum dont il ne faut pas sous-estimer l'interdépendance.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Alexandre, L. (2017). *La guerre des intelligences. Intelligence artificielle vs intelligence humaine*. Paris: JC Lattès.

Anderson, J. R. (1976/1993). *Rules of the Mind*. Hillsdale: N.J., Lawrence Erlbaum.

Armstrong, N. & Boughton, Z. (2000). « Absence de repères régionaux et relâchement de la prononciation ». *Linx*, n° 42, pp. 59-71.

Auroux, S. (2007). *La question de l'origine des langues. L'historicité des sciences*. Paris : Presses Universitaires de France.

Auroux, S. (1998). « La linguistique est une science normative ». In Auroux, S. (dir.). *La raison, le langage et les normes*. Paris : PUF, pp. 221-289.

Auroux, S. (1979). « La catégorie du parler et la linguistique », *Romantisme*, n° 25-26, pp. 157-178.

Bacor, N. (2017). « De la pédagogie universitaire au numérique en langues : quelles pratiques pédagogiques ? ». *Frantice.net*, vol. 14, n° 2. Site de la revue : <http://frantice.net/index.php?id=1480>. ISSN 2110-5324

Bally, C. (1913). *Le langage et la vie*. Genève-Heidelberg: Atar-Carl Winter's.

- Bassetti, B. (2017), « Orthography Affects Second Language Research: Double Letters and Geminate Production in English ». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 43 (11), pp. 1835-1842.
- Bergounioux, G. (1992). « Linguistique et variation : repères historiques ». *Langages*, n° 108, pp. 114-125.
- Besse, H. (2016). « Cinq questions sur l'étude historique des “ innovations pédagogiques ” en didactique des langues étrangères ou secondes (L2) ». *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, pp. 11-31. <https://journals.openedition.org/dhfiles/4355>.
- Billières, M. (2016). « La phonétique corrective est-elle soluble dans la didactique ? ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 60, pp. 118-127.
- 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, Recherches et applications*, Paris, Clé international, pp. 27-37.
- Billières, M. (2005). « Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources ». In Berré, M. (dir.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons : CIPA, pp. 67-87.
- Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (Dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris/Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie / Éditions des Archives Contemporaines.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Brunot, F. (1922). *La pensée et la langue*. Paris : Masson.
- Brunot, F. (1901). *Leçon d'ouverture du cours d'histoire de la langue française*. Paris : A. Chevalier-Marescq.
- Cappello, M.-L. (1994). « L'enseignement de la prononciation du français aux XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècles en Italie », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 14, pp. 144-150.
- Candea M. & Trimaille, C. (2015). « Introduction. Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique : histoires parallèles et croisements ». *Langage et société*, n° 151, p. 7-25.
- Cappeau, P. & Sejjidi, M. (2005). « Les corpus oraux en français ». *Rapport de la DGLF, inventaire*, V. 1.0. [http://www.dglff.culture.gouv.fr/recherche/corpus\\_parole/Presentation\\_Inventaire](http://www.dglff.culture.gouv.fr/recherche/corpus_parole/Presentation_Inventaire)
- Chevrot, J.-P. (1994). « La variation phonétique : un point de vue cognitif ». *Langage et société*. n° 70, pp. 5-33.
- Claverie, B. (2010), « Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir ». *Projectics/Proyética/Projectique*. n° 4, pp. 1-14.
- Chevalier, J. C. (2010). « Ferdinand Brunot et les débuts de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 44, pp. 15-27.
- Chevalier, J. C. (1997). « La langue française et le défi de la mondialisation ». *Les français en émergence*. Berne : Peter Lang, pp. 255-265.
- De Clercq, J. et al. (2000). *Grammaire et enseignement du français, 1500-1700*. Leuven : Peeters.

- Detey, S. & Racine, I. (2012). « Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 1, n° 17, pp. 81-96.
- Doueïhi, M. (2011). *La grande conversion numérique*. Paris : Ed. Seuil, Le point Essai.
- Escudero, P. (2009). « Linguistic Perception of "Similar" L2 Sounds ». In Boersma, P. & Hamann, S. (dir.). *Phonology in Perception*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 151-190.
- Flege, J.E. (1995), « Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems ». In Strange, W. (dir.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research*. Timonium : MD York Press, pp. 233-277.
- Fernandez, J.-G. (2012), « L'enseignement de la prononciation : rapport entre théorie et pratique », in *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 1, n° 17, pp. 67-80.
- Gadet, F. (2000). « Français de référence et syntaxe ». *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, pp. 265-283.
- Gadet, F. (2003/ 2007). *La variation sociale en français*. Paris : A. Colin.
- Galazzi, E. (2002). « Écho phonétiques en Sicile entre XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles ». *Documents pour l'Histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde*, n° 28.
- Galazzi, E. (2002). *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues (fin XIXe siècle-début XXe siècle)*. Brescia : Editrice La Scuola.
- Gaspar Galán, A. & Corcuera Manso, F. (2016). « Les pionniers du FLE en Espagne. De Sotomayor (1565) à Jaron (1688) ». *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 57, <http://journals.openedition.org/dhfles/4379>
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Guichon, N. (2012). « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) » – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* ». *Alsic*, vol. 15, n° 3. <https://journals.openedition.org/alsic/2539>
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier/Hatier.
- Hardison, D.M. (2007). « The Visual Element in Phonological Perception and Learning », In Pennington, M.C. (dir.). *Phonology in Context*. London: Palgrave Macmillan (Palgrave Advances in Linguistics), pp. 135-158.
- Hay, J., Warren, P. & Drager, K. (2006). « Factors Influencing Speech Perception in the Context of a Merger-in-Progress ». *Journal of Phonetics*, 34/4, pp. 458-484.
- Kamiyama, T. & Vaissière, J. (2017). « La prononciation des apprenants de FLE et la phonétique expérimentale ». In Detey, S. et al., *La prononciation du français dans le monde - Du natif à l'apprenant*. CLE International, pp. 239-245.
- Kerbrat-Orechioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kuhl, P. & Iverson, P. (1995). « Linguistic Experience and the "Perceptual Magnet Effect" ». In Strange, W. (dir.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Baltimore, MD: York Press. pp. 21-154.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Minuit.

- Lacheret, A. (2011). « Le corps en voix ou l'expression prosodique des émotions ». *Evolutions psychomotrices*, vol. 23, n° 90, pp. 25-37.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs en milieu scolaire*. Paris : Seuil-Gallimard.
- Laks, B. (2001). « Un siècle de phonologie : quelques questions permanentes ». *Modèles linguistiques*, n° 43, pp. 5-12.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : O. Jacob.
- Louÿs, G. & Leeman, D. (2013). « Pour une ré-évaluation paradigmatique de notre conception du parleur ». *Langages*, n° 192, pp. 3-10.
- Martinet, A. & Walter, H. (1973). *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. Paris : France-Expansion.
- Meizoz, J. (2001). *L'âge du roman parlant*. Genève : Droz.
- Meschonnic, H. (1982). « Qu'entendez-vous par oralité ? ». *Langue française*, n° 56, pp. 6-23.
- Morel, M.-A. & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*. Paris, Gap : Ophrys.
- Morin, E. (1990/2008). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Morin, Y. C. (2000). « Le français de référence et les normes de prononciation ». In Francard M., Géron, G. & Wilmet, R. (dir.). *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. vol. 2, Louvain-la-Neuve : Peeters, pp. 91-135.
- Passy, P. (1891). *Étude sur les changements phonétiques et leurs caractères généraux*. Paris : Delagrave.
- Raffaele, S. (2010). *Pris dans la Toile. L'esprit aux temps du web*. Paris : Gallimard.
- Rançon, J., & Spanghero-Gaillard, N. (2007). La construction du sens en classe de FLE : du cheminement discursif hypothético-déductif à la caractérisation typologique du lexique à expliquer. Paper presented at the Colloque International : « La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE », Plateforme de recherche GRAMM-R, Nantes, France.
- Rey, A., Duval, F. & Siouffi, G. (2011/2007). *Mille ans de langue française, histoire d'une passion. Des origines au français moderne*, vol. 1, Paris : Éd. Perrin.
- Ricœur, P. (1955). *Histoire et vérité*. Paris : Le Seuil.
- Rousselot, J. P. (1903). « Phonétique expérimentale et surdité ». *La Parole*, pp. 7-216.
- Santiago, F. (2018). « Produire, percevoir et imiter la parole en L2 : interactions linguistiques et enjeux théoriques ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XXIII. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2018-1.htm>
- Siouffi, G. (2010). « Quelle (s) grammaire (s) pour enseigner la variété ? ». *Quel français enseigner ?* In Bertrand, O. & Schaffner, I. (dir.), *La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Paris: Éd. Polytechnique, pp. 29-47.
- Swain, M. (2000). « The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue ». In Lantolf, J. P. (dir.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press, pp. 97-114.
- Tell, J. (1874). *Les grammairiens français depuis l'origine de la grammaire en France jusqu'aux dernières œuvres connues*. Paris : Didot.



- Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin.
- Viemon, M. (2016). « Apprendre à prononcer le français en Espagne après Galmace (1745) : continuité et nouvelles tendances pédagogiques » *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 57, pp. 135-155. <http://journals.openedition.org/dhfiles/441>
- Wachs, S. & Weber, C. (2011). « Ça l'fé grave ou le statut des nouveaux univers langagiers en didactique du français et des langues ». In Bertrand, O. & Schaffner, I. (dir.). *Variétés, variations et formes du français*. Paris : Éd. Polytechnique, pp. 111-126.
- Wacquet, F. (2003). *Parler comme un livre : l'oralité et le savoir XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: A. Michel.
- Walker, R., (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford : Oxford University Press.
- Weber, C. (2017). « Le nouveau visage de la pluralité langagière : repères et questionnement à l'heure du numérique ». In Bertrand, O. (dir.). *Le français écrit au siècle du numérique*. Éd de l'École polytechnique, pp. 235-245.
- Weber, C. (2016). « Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ? ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 60, pp. 35-47.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Didier.
- Wrembel, M. (2001). « Innovative Approaches to the Teaching of Practical Phonetics ». *Proceedings Phonetics Teaching & Learning Conference (PTLC '01)*. vol. 29.

## NOTES

1. En 1673, un professeur de français rédige un manuel de français en Espagne. « L'enseignement de la prononciation française aux Espagnols (XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles) ». (Bruña, Manuel, dans De Clercq, J. et al.). 2000).
2. L'auteur montre qu'au début du 20<sup>e</sup> siècle, les traités de phonétique évoluent avec des aspects physiologiques explicités et des éléments de prononciation (chute de sons, liaison, accent de groupe dans la syntaxe), inspirés des travaux de Passy.
3. Lancelot et Arnauld créent la *Grammaire* dite de Port-Royal en 1660 comportant « les fondements de l'art de parler, expliqués de manière claire et naturelle ». Dix ans après, la Cour, la ville (Paris) et la province sont en conflit, faites d'offensives et de critiques, il faut alors maintenir le *Génie de la langue*, une langue policée et sans défauts. Voir Rey, Duval, Siouffi, (2011/2007 : 545) pour plus de détails.
4. Le terme *prononciation* n'a pas le même sens qu'aujourd'hui, celle-ci est étroitement liée à la graphie et non pas à l'oralité de la langue.
5. *L'âge du roman parlant* de J. Meizoz (2001) retrace l'histoire des idées et l'exploration de l'inconscient littéraire de 1919 à 1939, nous éclairant sur l'entrée de la « parole vivante » dans la littérature, dans les écoles et pour un lectorat plus élargi.
6. Un parler « ordinaire » est à entendre comme l'ensemble des traits utilisés par des locuteurs de façon régulière ; il est adossé au caractère spontané et informel des conditions de production. Cette tendance influence d'ailleurs les méthodes pédagogiques de l'oral de l'époque.
7. Dans « Un siècle de phonologie : quelques questions permanentes », Laks (2001) problématise ces clivages théoriques. Il explique que « la phonétique a pour tâche d'interroger la relation entre les réalisations phonétiques observables et les unités systématiques abstraites qui les

conditionnent. (...) La phonologie a pour objet l'approche du système des catégories mentales abstraites qui font support de signifiant ».

8. D'ailleurs, les débats issus de la filiation saussurienne du concept de *phonème* et de la pertinence des traits distinctifs ont encore fait l'objet de débats dans les cours de phonétique des années 1980-90 (on peut en témoigner aujourd'hui).

9. Les menaces de réduction de postes en phonétique (1980) dans l'enseignement supérieur et le retour en force des idéologies de l'époque en témoignent.

10. La *bonne prononciation* qui a dominé les représentations est d'abord caractérisée par la « conversation soignée » de la Cour de François 1<sup>er</sup>, de la noblesse puis de l'aristocratie.

11. Il suffit de mentionner l'étude sur la fréquence d'apparition de cette problématique (norme et langage) réalisée dans trois revues (*Pratiques, Repères, Le français aujourd'hui*) entre 1990-2010 qui montre qu'elle n'est pas au centre des préoccupations ; dans le contexte scolaire aussi les résistances sont frappantes.

12. *Numérique* est à entendre au sens large, à savoir toute activité de production en contexte connecté.

13. Il suffit d'évoquer les 110 projets retenus suite à l'appel à projets « Langues et numérique » en 2016 de la *Délégation générale à la langue française et aux langues de France*.

14. Innovations par les sciences du cerveau et de l'intelligence artificielle (Alexandre, 2017).

15. En 2020, l'humanité fournira 1000 milliards de milliards de données, ce qui modifiera la lecture de la grille du monde avec « l'homme 2.0 » (Alexandre, 2017, 61).

16. Par un inventaire de définitions (du 16<sup>e</sup> siècle à nos jours) du terme *innovation*, Henri Besse a montré comment on passe du sens (*faire preuve d'inventivité, créer des choses nouvelles*) au 16<sup>e</sup> siècle à celui de la période de l'industrialisation, où le mot *invention* va peu à peu remplacer celui de *découverte*, cette dernière se situant au plan des savoirs savants, au-dessus des inventions, connotant le génie alors que *l'invention* peut être le fruit du hasard. (Besse, *ibid.* : 15).

## RÉSUMÉS

Considérer les spécificités de l'objet oral, c'est se rendre à l'évidence qu'il est question de territoires entre des objets et des courants théoriques en tension depuis plus d'un siècle et d'enjeux socio-éducatifs et historiques significatifs. Dans cet article, seront considérées la dualité des savoirs disciplinaires (la phonétique expérimentale) et leur transposition au service de l'enseignement/apprentissage, sous un angle épistémologique. En référence à l'historicité de la phonétique, notre réflexion portera sur la compréhension des modes de construction de la discipline phonétique au service de la didactique et comment elle reflète les modes de catégorisation de l'oral au cours de l'histoire. Pour terminer, on se focalisera sur une matrice plus globale de la prononciation intégrée à la didactique de l'oralité sans ignorer les nouveaux champs d'exploration dans ce domaine.

To consider the specificities of the oral object is to make it clear that we are talking about territories between objects and theoretical currents that have been in tension for more than a century, and significant socio-educational and historical issues. In this article, we will consider

the duality between disciplinary knowledge (experimental phonetics) and their transposition in the service of teaching / learning, from an epistemological angle. In reference to the historicity of phonetics, our reflection will focus on the understanding of the modes of construction of phonetic discipline in the service of didactics and how it reflects the modes of categorization of the oral in the course of history. Finally, we will focus on a more global matrix of pronunciation integrated into the didactics of orality without ignoring the new fields of exploration in this field.

## INDEX

**Keywords :** oral, orality, epistemology, didactical pronunciation, phonetics

**Mots-clés :** oral, épistémologie, oralité, didactique de la prononciation, phonétique

## AUTEUR

### CORINNE WEBER

Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, DILTEC EA 2288

Corinne Weber est professeur des universités à l'université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle en Didactique du FLE. Elle est membre du DILTEC EA 2288

Corinne.Weber@univ-paris3.fr