



HAL
open science

Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions

Jérémi Sauvage

► **To cite this version:**

Jérémi Sauvage. Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions. Studii de lingvistică, 2021, 11. hal-03162043

HAL Id: hal-03162043

<https://hal.science/hal-03162043v1>

Submitted on 8 Feb 2024

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.

Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions

Spoken French, variations and didactics of pronunciation in the teaching-learning of French as a foreign language.
Considerations and proposals

Jérémi Sauvage¹

Abstract: This paper examines how variation in spoken French is taken into account in corrective phonetics courses. A learner of French as a foreign language, anywhere in the world, should be competent in any Francophone area. Even in metropolitan France, however, pronunciation is subject to both geographical and social variation, as phoneticians have observed and investigated since the 19th century. We therefore focus on the teaching and learning of pronunciation (corrective phonetics), with an emphasis on this variation. We question the accepted wisdom in the field and its implications, alongside the limitations of existing teaching resources. The reduced role of phonetics in the FLE classroom, and dependence on a large number of exercises rather than on more communicative approaches, lead us to believe that the entire field requires innovation, taking inspiration from the Digital Humanities.

Key words: remedial phonetics, didactics of FLE, epistemology, Digital Humanities, didactics of pronunciation.

1. Introduction

Dans cet article, nous souhaitons nous attarder sur la prise en compte des variations du français oral (Chabanal 2020) dans les cours de phonétique corrective en Français langue étrangère (FLE). En tenant compte des travaux en sociolinguistique d'une part (Labov 1972, Gardin & Marcellesi 1974, Gumperz 1989) et en sociophonétique (Candea & Trimaille 2015), d'autre part, il convient de franchir le dernier pas, celui de la concrétisation en classe, pour enseigner aux

¹ Université Paul-Valéry Montpellier 3, U.R. LHUMAIN ; jeremi.sauvage@univ-montp3.fr.

apprenants un français oral assez large, afin que les compétences visées en C.O. (Compréhension Orale) et en P.O. (Production Orale) tiennent compte de la diversité linguistique de la langue française.

Un apprenant de FLE, n'importe où dans le monde, devrait être compétent dans n'importe quel espace francophone (Detey, Durand, Laks & Lyche 2010 ; Auger 2021), sur n'importe quel continent. Or, même dans l'espace de la France métropolitaine, les phonéticiens ont, depuis le 19^e siècle (Durand & Lyche 2020), noté et étudié certaines variétés de prononciations en usage, que cette variabilité soit géographique et/ou sociale (Grammont 1901, Gilliéron 1902).

Nous proposons donc de nous interroger sur l'enseignement-apprentissage de la prononciation (couramment dénommée *phonétique corrective*), en problématisant cette prise en compte de la variation (Detey 2020). Aujourd'hui, l'expression Phonétique corrective est remplacée par *Phonétique reméditative* (Sauvage 2020b) ou *Médiation phonétique* (Miras 2021). Ainsi, nous poserons la question des limites liées aux dispositifs pédagogiques existants et à la doxa du domaine (Miras 2019), ainsi qu'aux représentations subséquentes. La place réduite de la phonétique en classe de FLE généralement constatée en didactique de l'oral (Sauvage 2019a) et le recours à des batteries d'exercices plutôt qu'à des approches plus communicatives, voire actionnelles, nous invitent à la nécessité de réfléchir à une innovation dans le domaine (Sauvage & Billières 2019, Sauvage 2019a), en particulier en s'inscrivant dans le domaine de l'éducation numérique (Sauvage 2019b). Par exemple, il est possible d'avoir recours à un algorithme permettant une programmation des activités et des exercices pertinente pour un apprenant donné.

2. Une vieille question : oral, normes, variations et enseignement

Notre réflexion s'inscrit dans une approche *complexe*, dans le sens de la *pensée complexe* développée par Morin (Morin & Le Moigne 1999 ; Morin 1990, 1994, 2013 ; Sauvage 2015). L'état d'esprit général consiste à aborder de manière complexe un objet de recherche complexe, d'une part pour éviter toute sous-estimation de l'essence-même de cet objet, d'autre part pour conscientiser les dérives possibles, voire probables, en lien avec le poids des idéologies (Althusser 1965) nécessitant parfois des ruptures épistémologiques (Bachelard 1934) et des doxas (Sauvage 2017, Miras 2019). En considérant une langue comme un objet systémique complexe, c'est-à-dire en gardant à l'esprit que toute les composantes d'une langue sont reliées et interagissent les unes avec les autres (Elman 1995, Blanchet 2004, Calvet 2007, Sauvage 2015), il devient possible et pertinent d'adopter cette posture épistémologique : la langue est un objet impossible à étudier hors de

ses contextes (historiques, géographiques, humains, etc.).

Aborder la langue comme objet a toujours été une question vive. Selon les choix opérés, celle-ci inscrira le chercheur dans un courant théorique ou idéologique plus ou moins clairement identifié. On ne peut pas réduire l'essence d'une langue à sa réalité écrite, alors que c'est tout ce qu'il nous reste du latin et des autres langues disparues, à sa réalité orale, alors que la plupart des langues naturelles n'ont pas d'écriture ou bien seulement depuis l'expansion des empires coloniaux d'origine européenne. Mais on ne peut pas non plus réduire ce qu'est une langue à son histoire et ses évolutions, à son développement psycho-cognitif, aux enjeux identitaires et/ou socioculturels. Nous pensons que la langue *est* tout cela. Malgré tout, nous sommes pourtant dans l'obligation de choisir une entrée particulière pour étudier une langue. Celui qui veut décrire une langue doit-il collecter un corpus écrit ou oral ? Cette collecte sera inmanquablement le résultat d'un choix, qui se caractérisera par des sélections et des rejets de certains *textes* et la prise en compte ou non de *cotextes*. Voilà pourquoi, d'aucuns s'intéresseront à la langue dans son évolution historique ou bien dans sa fonction sociale avec une approche discursive, ou encore par le biais de ses structures internes en syntaxe (Tesnière 1959) ou en phonologie (Grammont 1914) plutôt qu'à ses universaux plus ou moins démontrés (Chomsky 1965, 1995 ; Dell 1985, Clements 1985).

Définir ce qu'est une langue n'est donc pas chose facile et affirmer ce qu'est ou n'est pas une langue ne l'est pas non plus. Dans cet article, nous nous intéresserons à la place de l'oral par rapport à l'écrit et à celle de la phonétique dans le domaine de l'oral.

La volonté de François 1^{er} d'unifier, de normaliser les *lectes* parlés dans le Royaume de France (ordonnance de Villers Cotterêts en 1539) mettra, dans les faits, beaucoup de temps pour impacter chaque individu de la Société. Les approches sociales qui se développent vers la fin du 19^e siècle (Gilliéron 1902), mais aussi l'origine régionale de beaucoup de linguistes (avec toutes les variations dialectales qui les caractérisent, que ce soit en France – Grammont 1901 – ou à l'étranger – Warnant 1973, Paquot 1962 pour la Belgique ou Mougeon & Bédiak 1994, 2002 pour le Québec), attestent de l'existence d'une hétérogénéité de l'oral d'une langue, en particulier pour un pays comme la France, avec ses frontières, son histoire régionale dense et complexe, puis son statut de Terre d'asile. Mais même la parole du linguiste originaire de Paris ou des Pays de Loire se caractérise par un « accent » régional, comme pour tout locuteur de la langue française (Boyer 2015, Avanzi 2017, Blanchet 2018). La coexistence de langues a toujours existé, parfois malgré des lois heureusement impuissantes sur la durée (cf. la loi de 1902 avec le célèbre : *il est interdit de parler breton et de cracher par terre*, dans les écoles bretonnes) ou des visions mono-normatives

de ce qu'est ou devrait être la langue française (Grévisse et son *Bon usage* (1936), par exemple). On en arrive à une dimension de l'oral d'une langue, ajoutée à la variation intra individuelle et sociale, que l'on peut qualifier par plusieurs termes (multiple, complexe, hétérogène...), mais en aucun cas de *figée* ou d'*homogène*.

Les approches sociolinguistiques (Heller 2003 ; Gadet 2007 ; Bulot & Blanchet 2013 ; Candea, Planchenault & Trimaille 2019) ont permis d'offrir une alternative finalement plus proche de la complexité de ce qu'est une langue en général et de son oralité en particulier (Labov 1972, Boyer 1991), c'est-à-dire clairement inscrite dans des pratiques (Laks 1983) et des situations de communication sociale (Gardin & Marcellesi 1974), y compris dans les rapports entre l'oral et l'écrit (Gadet & Guérin 2008). La sociolinguistique aura notamment des conséquences sur les réflexions didactiques (Moirand 1982, Charaudeau 1992, Auger 2009). Dès lors, la didactique de l'oral (Maurer 2001) et de l'oralité (Weber 2013, 2019) peut se saisir de ces réflexions pour répondre à une question fondamentale : quel oral enseigner (Abou-Haidar & Llorca (éds) 2016) ?

La place de l'oral, notamment en didactique du français, n'est pas encore à égalité avec l'écrit. *L'étude de la langue* dans les programmes de l'éducation nationale se limite encore très souvent à la maîtrise de la langue écrite (MEN 2020). Reconnaissons malgré tout qu'il existe une évolution de la place de l'oral en Français langue maternelle, d'une part en inscrivant la didactique de l'oral dans les programmes à partir de 1995, d'autre part en rééquilibrant (complètement) les coefficients des épreuves du baccalauréat. En Français langue étrangère, la didactique de l'oral a été un enjeu majeur dès la fin du 19^e siècle (Passy 1887), dans la mesure où l'objectif des formations, dans le cadre de la colonisation, était principalement de communiquer à l'oral pour des raisons économiques ou politiques (Sauvage 2019a). Par ailleurs, ce qui est appelé aujourd'hui encore *Politiques linguistiques* dans les *Politiques éducatives* montre bien l'importance des enjeux politiques dans le domaine des langues et de leur enseignement-apprentissage.

En outre, la place de la phonétique dans la didactique de l'oral se trouve quelque peu marginalisée, notamment en raison de l'Histoire de la discipline et des rapports compliqués entre une phonétique historiquement inscrite dans une conception formaliste de la langue et une didactique inscrite dans une conception communicative de la langue (Abou Haidar & Llorca 2016 ; Nocaudie, Alazard-Guiu & Billières 2019). Sur un plan pratique, le recours à des objets technologiques (laboratoires de langue, puis outils informatiques) a pu parfois être un frein dans la mesure où les écoles de FLE ont eu des difficultés pour s'équiper.

Enfin, la question terminologique de la *correction* phonétique doit également être interrogée. Nous lui préférons aujourd'hui le terme

de *remédiation* qui n'a pas la « charge culturelle partagée » (Galissou 1991) de l'acte de *corriger*, qui impliquerait l'existence de *fautes* et de *mal*, ce qui va à l'encontre d'une approche sociolinguistique pour laquelle une variation à la norme peut prendre le statut d'*erreur* dans la classe de langue mais jamais celui de *faute*. S'il existe des *règles* de grammaire ou de prononciation pouvant entraîner des erreurs, il serait inique de donner à ces règles un statut de *loi* qui, une fois enfreintes, conduirait le locuteur à la *faute*, et par voie de conséquence à une punition (voire à une condamnation) pour réparer cette faute.

3. Langue française, variétés et francophonie

Quel oral enseigner ? S'il n'existe qu'une langue française, celle-ci n'est pas homogène dans le sens où les locuteurs francophones la parlent de manière différente. C'est pourquoi on parle de *variétés* de français, ce qui ne remet pas en cause le statut de langue française unique (David 2008 ; Detey, Durand, Laks & Lyche 2010 ; Avanzi, Horiot & Mettra 2018 ; Auger 2021), quel que soit le territoire sur lequel elle est parlée (Amérique du Nord, Europe, Asie, Afrique, Océanie, mais aussi d'une région à l'autre en France métropolitaine). Dans une approche sociolinguistique de la conception d'une langue vivante, l'ensemble des variations constituent les normes linguistiques, l'ensemble des variétés linguistique constitue ce qu'on peut nommer *langue*. Il convient alors de reformuler la question : étant donné l'hétérogénéité et la diversité linguistique de l'espace francophone, comment déterminer, sur un plan didactique, les objets d'enseignement-apprentissage de l'oral du français, y compris en Français langue seconde (Dalle & Sauvage 2020) ? En d'autres termes, comment tenir compte de cette hétérogénéité du français parlé en didactique du FLE (Falkert 2019) ? Faut-il enseigner une langue standard que personne ne parle par définition ? Car si le système phonologique de la langue française est composé de 16 voyelles, personne n'en fait l'usage, ne serait-ce que parce que certaines oppositions n'existent que sur certains territoires (/œ/ ~ /ø/ dans le Sud, /a/ ~ /ɑ/ en Franche-Comté, et surtout dans le Jura. Si la langue standard n'est pas un objectif, quelle posture didactique adopter en classe de langue ? Comment les apprenants peuvent-ils s'y retrouver (Detey & Racine 2012) ?

Ainsi, en phonétique française, on s'accorde à décrire un système vocalique composé de seize voyelles distinctes (/i/, /y/, /u/, /e/, /ø/, /o/, /ɛ/, /ə/, /œ/, /ɔ/, /a/, /ɑ/, /ã/, /õ/, /ã/, /ẽ/). Mais certaines voyelles n'existent dans la pratique sociale que dans certaines variétés régionales : l'opposition /a/ ~ /ɑ/, par exemple, est très localisée dans l'Est de la France (influence franc-comtoise), et particulièrement dans le Jura, tandis que l'opposition /œ/ ~ /ø/ concernera, elle, les locuteurs d'une partie du Sud de la France (sous influence occitane). La solution

théorique passe par une neutralisation de certaines oppositions phonologiques en recourant à un archiphonème /a/, par exemple pour neutraliser l'opposition /a/ ~ /ɑ/. L'importance du contexte de production des énoncés permettra également de ne pas confondre deux mots comme *patte* /pat/ et *pâte* /pat/. Mais sur un plan pratique, ce sont bien les spécificités des modèles de prononciation que constituent l'enseignant et les documents sonores authentiques utilisés en classe que l'on doit questionner. Est-ce si important de prononcer *poulet* [pule] (prononciation normée, selon une règle orthoépique expliquant que tous les mots orthographiés *-et* en leur fin doivent être prononcés [ɛ]) alors que la moitié de la population francophone métropolitaine prononce [pule] (Avanzi 2017) ?

Une question qui revient très souvent en cours de phonétique corrective de la part des futurs enseignants est : *faut-il parler parfaitement le français pour devenir professeur de français ?*, y compris de la part d'étudiants qui ont eu une formation en sociolinguistique de la variation, comme c'est le cas à Montpellier. Puisque tout un chacun parle le français avec des caractéristiques qui lui sont propres (causes sociales, dialectales et phonostylistiques), la question serait de savoir s'il vaut mieux avoir un accent de Paris, de Toulouse ou de Strasbourg, de Montréal, de Dakar ou de Bruxelles pour être légitime à dispenser un enseignement de la langue française. Bien entendu, la réponse est de refuser l'existence de certaines représentations sociales sur tel ou tel accent (régional ou international), voire de *doxa* (Miras 2019) essentiellement basée sur le phantasme de l'existence d'une langue pure, parfaite, correspondant à une sacralisation que certains « défenseurs de la langue française » ne renieraient pas. L'essentiel, selon nous, est de veiller à rester cohérent avec la réalité linguistique. Le souci vient du fait qu'il existe une hiérarchie des accents, en lien avec le rôle des représentations sociales et avec les rapports de domination / minoration linguistiques (Hambye 2019). Si l'on considère qu'apprendre à parler une langue a pour principal objectif de communiquer socialement dans cette langue, alors peu importe les « accents » des enseignants. Ces variations phonétiques, une fois exposées, peuvent même devenir un objet d'enseignement-apprentissage pour la classe : on peut s'amuser à imiter des accents, à jouer avec ces variantes de la prononciation, justement en faisant entrer dans la classe (et le laboratoire de langue) cette hétérogénéité de l'oral qui caractérise une langue. Celui qui apprend à parler anglais à Melbourne aura-t-il une moins bonne prononciation de la langue anglaise que celui qui apprend l'anglais à Londres ? Cela pose la délicate question de l'évaluation dont la réponse passe par l'objectif d'efficacité de la communication sociale (Didelot, Racine, Zay & Prikhodkine 2019).

4. Phonétique et didactique de la phonétique en FLE

Depuis la reconnaissance et la prise en compte de la *compétence de communication* en didactique des langues (Hymes 1972, Coste 1978), ainsi que le développement des approches socio-pragmatiques comme l'énonciation ou l'analyse du discours dans l'enseignement-apprentissage des langues (Moirand 1982) dans un contexte international qualifié de socio-constructiviste (Bruner 1983, 1991, 1996) sur les bases de la redécouverte des travaux de Vygotski (Vygotski 1934-85 puis 1997, Bronckart & Schneuwly 1985, Bronckart 1997), nous pensons que l'ensemble de ces évolutions ont permis de penser différemment la didactique du FLE en général (Chiss & Filliolet 1986 ; Verdelhan-Bourgade 1986 ; Boyer, Butzbach & Pendanx 1990 ; Ollivier 2012), la didactique de la correction de la prononciation en particulier (Callamand 1981 ; Callamand & Pédoya-Guimbretière 1984 ; Kaneman-Pougatch & Pédoya-Guimbretière 1989 ; Lhote 1995 ; Guimbretière 1996 ; Billières 2001, 2005, 2008 ; Sauvage & Billières 2019 ; Abel 2019 ; Sauvage 2020a).

4.1. La phonétique en classe de FLE

La phonétique corrective, comme domaine linguistique de l'enseignement-apprentissage du FLE, doit donc trouver une place nouvelle dans la classe (Abry & Veldeman-Abry 2007, Lauret 2007, Léon *et al.* 2009, Laurens & Guimbretière 2015). Nous avons évoqué *supra* la dépendance à un minimum de matériel technologique (analogique puis numérique), ce qui a permis de justifier pendant plusieurs années (décennies) le peu de temps généralement accordé à l'enseignement de la prononciation du FLE, notamment dans certains centres de langues parfois isolés de beaucoup de pays non-francophones (Rivenc 2002). Aujourd'hui, n'importe quel smartphone étant dotés d'un microphone, d'un haut-parleur et d'applications permettant d'enregistrer / diffuser du matériau sonore, peut servir de mini-laboratoire de langue parfaitement compatible à un entraînement dans le but d'améliorer les compétences de perception et d'articulation des apprenants. Même s'il sera toujours préférable de jouir d'un matériel haut de gamme dans un espace dédié (laboratoire de langue multi-postes et informatisé du type *Sanako*), l'excuse technologique ne tient plus pour justifier la faible place de la phonétique dans l'emploi du temps de l'apprenant. D'ailleurs, de plus en plus d'écoles ou de centres universitaires de FLE se manifestent pour réclamer des formations continues en didactique de la phonétique, comme en témoignent les nombreuses interventions de Michel Billières² dans différents centres de FLE, en France (Toulouse, Montpellier...) ou à l'étranger (Alliance Française de Padoue...).

² <https://www.verbotonale-phonetique.com/espace-formations/>

4.2. La phonétique dans les manuels de FLE

La question des manuels se pose dans le cadre d'une problématique plus générale du recours aux outils pédagogiques et aux supports pour la mise en place de séquences pédagogiques en phonétique remédiate (Sauvage 2020b). Les premiers « manuels » de phonétique pour l'enseignement du FLE apparaissent chez les éditeurs de didactique des langues à la fin des années 1960, avec l'âge d'or des méthodes dites structuro-globales audiovisuelles (SGAV). On se situe ici dans une nouvelle génération d'ouvrages, après ceux qui, depuis le 19^e siècle, étaient généralement présentés comme des « traités » de prononciation du français (Grammont 1914, Delattre 1951). Maurice Grammont fut ainsi le premier titulaire d'une chaire de Phonétique à l'Université de Montpellier en 1905 (Sauvage, Dodane, Hirsch & Clarenc 2018), mais aussi le principal instigateur d'un des premiers laboratoires universitaires de phonétique. Or, si Grammont s'intéresse à la prononciation du français dans une perspective dialectologique (lui-même étant originaire de Franche-Comté), il s'intéressera également à l'enseignement de la prononciation pour les apprenants étrangers (Sauvage & Schweitzer 2021).

En 1968 paraît la *Méthode de prononciation du français* (Barret 1968) avec son lot de bandes magnétiques pour travailler en classe l'écoute et l'articulation. Mais l'approche est complètement centrée sur l'écrit littéraire de la langue française et nous sommes encore très loin d'une conception communicative de l'apprentissage linguistique voire même d'une conception linguistique tout court. Monique Léon fait pourtant paraître une première fois en 1964, puis en 1970, un groupement d'*exercices systématiques de prononciation française* (Léon 1970). L'originalité de cet outil pédagogique est le choix des entrées des leçons. Ici, l'objectif d'une leçon n'est pas de savoir prononcer le son [y] ou le son [ʒ] mais de savoir faire la différence, c'est-à-dire de construire l'opposition phonologique entre /y/ et /u/ ou /ʒ/ et /ʃ/. On y trouve également certains exercices à destination d'un public spécifique. Léon (*ibid.*) pointait donc déjà la pertinence de proposer des exercices et des activités en lien avec les langues premières des apprenants. Le choix didactique est dans ce manuel d'adopter une stratégie basée sur le fonctionnement phonético-phonologique de la langue et non une stratégie réduisant la langue à la littérature française. Précisons que ces deux conceptions correspondent toujours aujourd'hui aux deux grands chemins conduisant à une spécialisation en langue française : le chemin littéraire (Lettres classiques ou modernes) et le chemin linguistique (Sciences du langage). Nous sommes d'ailleurs surpris chaque année par les étudiants en *Lettres*, préparant le CAPES³

³ Il existe depuis 2015 une option « Didactique du FLE / FLS » aux épreuves d'admission du CAPES (Cadet, Auger & Sauvage 2018).

(Master MEEF) pour devenir enseignants dans le secondaire (collège et lycée), qui pensent qu'il n'y a que 5 ou 6 voyelles en français, leur norme de référence étant uniquement celle de l'alphabet de ses *lettres*, justement parce que l'oral et la phonétique sont parfaitement ignorés dans leur cursus. On s'étonnera d'ailleurs, du point de vue d'un linguiste, que le « professeur de français », contrairement à ses collègues d'anglais, d'espagnol ou de russe, doive suivre un cursus et passer des concours de *lettres* (modernes ou classiques) et non des concours de *langue*, appellation plus susceptible d'inclure l'oral et les *phonèmes* dans un sens plein.

Par la suite, on notera une prise en compte grandissante de phénomènes phonétiques comme l'intonation (Callamand 1973), les actes de communication et les approches communicatives (Kaneman-Pougatch & Pédoya-Guimbretière 1989, Martinie & Wachs 2007), l'écoute attentive (Pagniez-Delbart 1992, Sirejols & Tempesta 1994), puis les batteries d'exercices dans lesquelles, pour tous les niveaux de A1 à C2, l'enseignant de FLE peut piocher pour construire ses séquences pédagogiques en fonction de ses besoins (et surtout ceux de ses élèves ; Charliac & Motron 1999, 2007 ; Abry & Chalaron 2009 ; Ripaud 2017).

4.3. Didactique de la phonétique remédiate et le manuel du futur

Au-delà des outils « manuels » et plutôt que de corriger la prononciation des apprenants (ce qui sous-entendrait qu'ils sont en faute et mériteraient d'être punis), peut-être vaudrait-il mieux remédier à leurs difficultés (Billières 2020, Sauvage 2020b), au moins dans les cours et les formations de formateurs. Pour des raisons évidentes d'intercompréhension, user de l'appellation *phonétique correctrice* est tout à fait pertinent mais à condition d'en expliciter le sens pour lever toute ambiguïté.

La principale difficulté dans la formation des enseignants (Sauvage 2021) est d'expliquer que le manuel de phonétique idéal n'existe pas, comme c'est souvent le cas en didactique, les jeunes enseignants espérant souvent pouvoir utiliser un manuel comme un livre de recettes clés en main. Si les ouvrages compilant des centaines d'exercices se sont multipliés depuis une vingtaine d'années, c'est pour que chaque enseignant puisse y puiser ce dont il a besoin. Techniquement, il serait très difficile de concevoir un manuel de phonétique, en tout cas dans le sens classique du terme *manuel*. Ainsi, la phonétique, plus que d'autres composantes de la langue (grammaire de l'écrit par exemple), doit trouver des prolongements en dehors de la classe et des créneaux institutionnels, en fonction des différentes réalités linguistiques des langues premières des apprenants. Ces derniers ont en effet besoin d'un entraînement à l'écoute et à la production de la

manière la plus régulière et quelques heures d'enseignement (même en laboratoire de langue) ne sont pas assez efficaces. Deux solutions sont alors envisageables. Premièrement, l'apprenant évolue dans un milieu socioculturel francophone (en France ou à l'étranger) et des mises en situation pratiques et réelles sont possibles (exposition à la langue-cible, production / perception...), y compris en imaginant une transplantation du cours de phonétique hors la classe, dans la société. Deuxièmement, si l'apprenant évolue dans un milieu socioculturel non-francophone, le prolongement de la classe peut se faire grâce aux médias numériques qui serviront d'interface à la fois en situation informelle (radio, tv...) ou formelle (plateforme numérique d'apprentissage, applis...). Il est en effet facile et pratique (sous réserve d'une connexion à internet de bonne qualité) d'accéder aux médias audiovisuels francophones et/ou aux plateformes d'apprentissage linguistique.

Dans le cadre d'un manuel de phonétique remédiateur du futur, nous pourrions envisager la réalisation d'une plateforme numérique, régulièrement mise à jour, permettant aux apprenants de poursuivre son apprentissage en autonomie en faisant des exercices et des activités d'écoute et de reproduction présélectionnées selon leurs besoins. Il s'agirait alors de s'inspirer de la démarche de la *Grammaire contrastive* de Beacco, tout autant que de *Evelang* (Candelier 2003) ou *Comparons nos langues* (Auger 2005). Une telle entreprise consisterait à organiser une nouvelle génération de méthodes, à partir d'un tronc commun à toutes les langues, auquel s'ajouteraient des carnets spécifiques en fonction des langues maternelles des apprenants. Ces modules complémentaires auraient comme fonction de tenir compte des spécificités linguistiques des autres langues connues des apprenants, en s'appuyant par exemple sur les caractéristiques du système phonologique de ces langues. Il s'agirait alors de proposer un enseignement à la fois différent mais également complémentaire à ce qui existe actuellement en phonétique corrective du français comme langue étrangère.

Au regard des différents domaines et cadres théoriques constituant la phonétique générale d'une part, la phonologie d'autre part, il apparaît nécessaire de prendre en compte des approches diverses, en particulier le trop souvent ignoré domaine de la prosodie (Martin 2019, Santiago 2019), ainsi que le champ de la psycholinguistique sociale et développementale (Chabanal & Mourier 2019). *L'acquisition des langues et du langage par l'enfant* est ainsi l'un des domaines de prédilection qui nous semble incontournable pour mieux réfléchir à l'appropriation des langues dans un contexte d'enseignement-apprentissage (Sauvage 2014, 2015).

Il s'agira par exemple de s'appuyer sur une comparaison des systèmes linguistiques concernés, de manière à anticiper certaines

difficultés prévisibles, comme le suggéraient par le passé Delattre (1951) et Lado (1957). En effet, si un apprenant n'a jamais appris à percevoir et articuler des voyelles nasales, l'appropriation de ces dernières en français lui posera un problème dans la mesure où il sera confronté à un phénomène phonétique jusque-là inconnu pour lui. Il conviendra ensuite de s'intéresser aux processus et facteurs à l'origine des dynamiques de l'acquisition de la (des) langue(s) première(s) avec comme objectifs de s'appuyer sur ces processus d'appropriation en L1 pour mieux enseigner une autre langue⁴. Il est également nécessaire de redonner une place première à la prosodie, notamment en la plaçant en début de séquences d'apprentissage, notamment pour le niveau A. Les recherches en acquisition des langues ont en effet montré le rôle primordial que joue la composante suprasegmentale de la parole pour permettre aux enfants d'entrer dans leur langue maternelle (Morse 1972 ; Stern, Spiker & MacKain 1982). Le protolangage, par exemple, à partir de 10 mois, reproduit déjà les phénomènes rythmico-mélodiques de la L1 du bébé ; en d'autres termes, les enfants babillent dans leur langue maternelle. Il nous semble donc pertinent de prendre en compte ce processus d'entrée dans une nouvelle langue, en accordant une place importante à la prosodie du français dans la classe de FLE, dans la mesure où tous les apprenants ont déjà procédé ainsi au cours de l'apprentissage de leur L1.

S'il est incontestable que beaucoup d'apprenants connaîtront des difficultés avec les voyelles nasales, notamment l'opposition phonologique /ɔ̃/ ~ /ã/, il faudra malgré tout construire différemment la leçon de phonétique, car les erreurs portant sur la prononciation de ces dernières ne seront pas les mêmes pour des locuteurs lusophones, pour qui certaines voyelles nasales existent dans leur langue maternelle (portugais ou brésilien) et pour des apprenants arabophones qui n'ont aucune voyelle de ce type en arabe, même dialectal. Cela dit, aucune des cinq voyelles nasales du portugais n'existe en français. C'est pourquoi il est important de concevoir une leçon préparatoire à la leçon de correction phonétique proprement dite : avec un public d'apprenants rencontrant un phénomène phonétique nouveau (le trait de nasalité pour les voyelles), il est nécessaire de prévoir, en amont, une leçon qui aura pour objectif la nasalisation de voyelles orales. Mais il faudra également s'assurer que les voyelles orales en question (/ɔ/, /ɑ/, /ɛ/, /œ/ correspondantes des nasales : /ɔ̃/, /ã/, /ɛ̃/, /œ̃/) ont déjà donné lieu à une appropriation et sont correctement discriminées. Sans cela, entendre et produire les voyelles nasales devient une tâche longue et difficile. Mais tout cela ne devient possible qu'à partir du moment où un travail en amont a été effectué sur les degrés d'ouverture de l'articulation des voyelles

⁴ Tout comme l'interaction sociale s'est imposée comme moteur d'apprentissage en classe à la suite de la vulgarisation des travaux de Vygotski.

(beaucoup de langues – différents arabes, castillan, polonais... – ne se caractérisent que par deux ou trois degrés d'aperture, et non quatre comme le français).

Si cet exemple pose d'emblée la question importante de la programmation précise des séquences pédagogiques envisagées, il montre également toute l'importance de s'intéresser à des traits phonétiques plutôt qu'à des phonèmes isolés (Clements & Hume 1995). Ainsi, certaines leçons devront apparaître pour certains publics (apprenants arabophones pour l'exemple en question) et pas pour d'autres (apprenants lusophones).

Demander aux enseignants de FLE de prendre en compte les langues/cultures d'origines des apprenants provoque toujours quelques réactions du type : « mais je ne parle pas cette langue » ou bien « on ne peut connaître toutes les langues ». C'est pourquoi, un dialogue constant avec les enseignants est nécessaire, afin de renforcer la formation continue, d'accompagner l'auto-formation de l'enseignant. Il sera alors possible de proposer des fiches dans lesquels seront synthétisées à la fois quelques caractéristiques essentielles du système phonétique du français en lien avec les autres langues, mais également des descriptifs de fonctionnements linguistiques qui diffèrent ou qui n'existent pas en français. Par exemple, il est nécessaire, pour donner du sens à certaines erreurs articulatoires comme les oppositions occlusives voisées / occlusives non-voisées pour les locuteurs du mandarin standard, d'expliquer que cette opposition n'existe pas dans le système consonantique du mandarin et des autres langues chinoises.

Pour répondre à la question du prolongement de la leçon de phonétique en classe de FLE, nous proposons de différencier deux contextes d'enseignement-apprentissage : environnement socioculturel francophone ou non. Si l'environnement est francophone, nous pourrions alors proposer des pistes de renforcement en situations langagières authentiques, soit en délocalisant la classe dans la ville, aux contacts des discours, soit en suggérant des situations communicatives réelles (débats, conversations, interactions sociales chez des commerçants par exemple) permettant de poursuivre, par exemple, l'entraînement à la perception et à la production de certains phonèmes posant des problèmes à l'apprenant. Ceci permettra de dépasser les « simulations de situation communicative » en classe (type jeux de rôle) et de confronter l'apprenant à des réalités de parole et d'interactions sociales. Si l'environnement n'est pas francophone, nous inviterons les apprenants à se connecter à une plateforme numérique sur laquelle des liens vers des documents authentiques seront proposés. Dans l'idéal, il sera également question de proposer aux apprenants des moyens de pouvoir interagir en situation réelle de communication, par exemple à l'aide d'outil de visioconférence.

L'essentiel étant, dans tous les cas, de permettre aux apprenants de pouvoir continuer à s'exercer à écouter et produire du français oral, de manière à renforcer et à structurer les compétences visées en classe qui se trouvent en cours d'acquisition. Enfin, cette plateforme numérique jouera également un rôle de projet collaboratif au sein duquel chaque apprenant pourra enrichir le contenu.

5. En guise de conclusion

Nous avons essayé dans cet article d'articuler, à travers l'histoire récente de la discipline *phonétique corrective* (ou remédiate), la complexité de ce que représente le français parlé dans toute sa diversité et l'enseignement-apprentissage de la phonétique en classe de FLE. Plusieurs propositions émergent de la présente réflexion. Premièrement, une prise de conscience des représentations et des sources de ces représentations est indispensable. En effet, l'histoire des disciplines évoquées dans le présent article montre bien l'existence d'un système d'influences idéologiques susceptible d'expliquer les différentes étapes d'évolution des représentations sociales à propos des langues et de leur enseignement (Castellotti & Moore 2002). Il faut noter, et se réjouir, que des projets comme PFC (*Phonologie du Français Contemporain*) sont des moteurs inestimables pour, d'une part mieux comprendre les réalités phonologiques du français, d'autre part pour permettre l'ouverture de nouvelles pistes didactiques pour l'enseignement du FLE (et du FLM également). Enfin, il est plus que jamais indispensable aujourd'hui d'inventer le futur de la didactique du français (Billières 2020), en se servant des nouveaux outils pédagogiques que constituent, par exemple, les plateformes numériques d'apprentissage, en renonçant au phantasme que constitue le *manuel* version papier de l'oral d'une langue.

Références bibliographiques

- Abel, C. (2019), « La formation continue en didactique de la prononciation – un outil pour dépasser les querelles méthodologiques ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4439>; consulté le 13 février 2021].
- Abou Haidar, L., Llorca, R. (éds) (2016), « L'oral par tous les sens. De la phonétique corrective à la didactique de la parole », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 60.
- Abry, D., Chalaron, M.-L. (2009), *Les 500 exercices de phonétique A1-A2*, Hachette, Paris.
- Abry, D., Veldeman-Abry, J. (2007), *La phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE International, Paris.
- Althusser, L. (1965), *Pour Marx*, Maspero, Paris.
- Auger, N. (2005), *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, CNDP, Paris.

- Auger, N. (2009), *Sociolinguistique et didactique. Ecole, langues et représentations : sociolinguistique / didactique de la variation*, Habilitation à diriger les recherches, sous la direction de J.-L. Chiss, soutenue à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 le 27 novembre 2009.
- Auger, N. (2021), « Le français dans le monde : présence, locuteurs, pratiques et apprentissages », in Chiss, J.-L. (éd.), *Le FLE et la Francophonie dans le monde. Aspects linguistiques, culturels, éducatifs et institutionnels*, Armand Colin, Paris.
- Avanzi, M. (2017), *Atlas français de nos régions*, Armand Colin, Paris.
- Avanzi, M., Horiot, B., Mettra, M. (2018), *La langue française ici et ailleurs*, Garnier, Paris.
- Bachelard, G. (1934), *Le nouvel esprit scientifique*, PUF, Paris.
- Barret, L. (1968), *Méthode de prononciation du français*, Didier, Paris.
- Billières, M. (2001), « Le corps en phonétique corrective », in Renard, R. (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck, Bruxelles.
- 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*, CIPA, Mons, p. 67-87.
- 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*, 43, p. 27-37.
- Billières, M. (2020), « Enseignement numérique et formation des enseignants à la phonétique corrective du FLE », *Le Langage et l'Homme*, 2020-2, p. 89-102.
- Blanchet, Ph. (2018), *Discriminations : combattre la glottophobie*, Lambert-Lucas, Limoges.
- Blanchet, Ph. (2004), *L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales*, Paris, p. 31-36 [En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003875/document>].
- Boyer, H. (1991), *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris.
- Boyer, H. (2015), « Vous venez d'où pour avoir cet accent ? », *Lengas*, 77, [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lengas.868>; consulté le 12 février 2021].
- Boyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris.
- Bronckart, J.-P. (1997), *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux & Niestlé, Genève.
- Bronckart, J.-P., Schneuwly, B. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux & Niestlé, Lausanne.
- Bruner, J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.
- Bruner, J. (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Retz, Paris.
- Bruner, J. (1996), *L'éducation : entrée dans la culture*, Retz, Paris.
- Bulot, T., Blanchet, Ph. (2013), *Une introduction à la sociolinguistique. Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Editions des Archives Contemporaines, Paris.

- Cadet, L., Auger, N., Sauvage, J. (2018), « Épreuve d'analyse d'une situation professionnelle. Français Langue Étrangère et Seconde », in Griffet, A., *Préparation au CAPES de Lettres Modernes*, Ellipses, Paris, p.357-392.
- Callamand, M. (1973), *L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*, Hachette / Larousse, Paris.
- Callamand, M. (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, CLE International, Paris.
- Callamand, M., Pédoya-Guimbretière, E. (1984), « Phonétique et enseignement », *Le Français dans le Monde*, 182, p. 56-58.
- Calvet, L.-J. (2007), « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », in *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 1, L'Harmattan, Paris, p. 3-71.
- Candea, M., Planchenault, G., Trimaille, C. (2019), « Avant-propos » et « Présentation » du numéro *Accents du français : approches critiques*, *Glottopol*, 31.
- Candea, M., Trimaille, C. (2015), « Introduction. Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique : histoires parallèles et croisements », *Langage et société*, 151/1, p. 7-25.
- Candelier, M. (éd.) (2003), *Eveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck, Paris.
- Castellotti, V., Moore, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Chabanal, D. (2020), « Le traitement de la variation en didactique du FLE aujourd'hui : le cas du schwa », *Le Langage & l'Homme*, 2020-2, p. 79-88.
- Chabanal, D., Mourier, F. (2019), « La question cognitive dans la phonétique corrective : une approche exemplariste », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4578>; consulté le 13 février 2021].
- Charaudeau, P. (1992), *Grammaire du sens et l'expression*, Hachette, Paris.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of syntax*, MIT Press, Cambridge.
- Charliac, L., Motron, A.-C. (1999), *Phonétique progressive du français - Niveau intermédiaire, avec 600 exercices*, CLE International, Paris.
- Charliac, L., Motron, A.-C. (2007), *Phonétique progressive - Niveau intermédiaire (CD audio)*, CLE International, Paris.
- Chiss, J.-L., Filliolet, J. (1986), « Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM) », *Langue française*, 70, p. 87-97.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of syntax*, MIT Press, Cambridge.
- Chomsky, N. (1995), *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge.
- Clements, N. (1985), "The Geometry of Phonological Features", *Phonology Yearbook*, 2, p. 225-252.
- Clements, G. N., Hume, E. (1995), "The Internal Organization of Speech Sounds", in Goldsmith, J. (ed.), *Handbook of Phonological Theory*, Basil Blackwell, Oxford, p. 245-306.
- Coste, D. (1978), « Lecture et compétence de communication », *Le Français dans le monde*, 141, p. 25- 33.
- Dalle, L., Sauvage, J. (2020), « Variations articulatoires et phonologiques produites par des enfants arabophones apprenant du français L2 et pistes didactiques », *Le Langage et l'Homme*, 2020-2, p. 61-78.
- David, J. (2008), « Variétés de la langue et diversité des approches grammaticales francophones », *Le français aujourd'hui*, 3/3, p. 41-58.

- Delattre, P. (1951), *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*, Middlebury, École Française d'été, Middlebury College.
- Dell, F. (1985), *Les règles et les sons. Introduction à la phonologie générative*, Hermann, Paris.
- Detey, S. (2020), « Que signifie “corriger la prononciation du français” aujourd’hui ? De 80 ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines (glottophobie, covid19 et intelligence artificielle) », *Le Langage et l’Homme*, 2020-2, p. 15-42.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, C. (2010), *Les variétés du français parlé dans l’espace francophone. Ressources pour l’enseignement*, Ophrys, Paris.
- Detey, S., Racine, I. (2012), « Les apprenants de français face aux normes de prononciation », *Revue française de linguistique appliquée*, 17, p. 81-96.
- Didelot, M., Racine, I., Zay, F., Prikhodkine, A. (2019), « Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd’hui : l’intelligibilité comme enjeu », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4333>; consulté le 13 février 2021].
- Durand, J., Lyche, C. (2020), « La méthode directe et Paul Passy : retour sur un parcours », *Le Langage et l’Homme*, 2020-2, p. 43-60.
- Grammont, M. (1914), *Traité pratique de prononciation française*, Delagrave, Paris.
- Guimbertière, E. (1996), *Phonétique et enseignement de l’oral*, Didier Paris.
- Elman, J. L. (1995), “Language as a dynamical system”, in Port, R.F., van Gelder, T. (eds), *Mind as Motion : Explorations in the Dynamics of Cognition*, MIT Press, Cambridge, p. 195-223.
- Falkert, A. (2019), « La place de la variation dans l’enseignement de la phonétique en FLE », *Recherches en didactique des langues et cultures*, 16/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4309>; consulté le 12 février 2021].
- Gadet, F. (2007), *La variation sociale du français*, Editions Ophrys, Paris.
- Gadet, F., Guérin, E. (2008), « Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique », *Le français aujourd’hui*, 3/3, p. 21-27.
- Galisson, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris.
- Gardin, B., Marcellesi, J.-B. (1974), *Introduction à la sociolinguistique, La linguistique sociale*, Larousse, Paris.
- Gilliéron, J. (1902), *Atlas linguistique de la France*, H. Champion, Paris (réalisé avec la collaboration d’Ed Edmont).
- Grammont, M. (1901), *Le Patois de la Franche-Montagne et en particulier de Dambrichard (Franche-Comté)*, Imprimerie Nationale, Paris (étude parue par articles successifs de 1891 à 1900).
- Grammont, M. (1914), *Traité pratique de prononciation française*, Delagrave, Paris.
- Grévisse, M. (1936), *Le Bon usage*, 1^{re} édition, Duculot, Bruxelles.
- Gumperz, J. (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Minuit, Paris.
- Hambye, P. (2019), « La minorisation linguistique, entre discrimination et domination symbolique. Différences et enjeux de deux lectures des inégalités », *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 12, p. 15-30.

- Heller, M. (2003), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.
- Hymes, D. H. (1972), *Vers la compétence de communication (On Communicative Competence, 1972)*, Hatier/Didier, Paris, trad. France Mugler.
- Kaneman-Pougatch, M., Pédoya-Guimbretière, E. (1989), *Plaisir des sons*, Hatier-Didier, Paris.
- Labov, W. (1972), *Sociolinguistique*, Ed. Minuit, Paris.
- Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press.
- Laks, B. (1983), « Langage et pratiques sociales Étude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 46, p. 73-97.
- Laurens, V., Guimbretière, E. (2015), *Paroles en situations*, Hachette, Paris.
- Lauret, B. (2007), *Enseigner la prononciation du français. Questions et outils*, Hachette, Paris.
- Léon, M. (1970), *Exercices systématiques de prononciation française*, Hachette / Larousse, Paris.
- Léon, P., Léon, F., Léon, M., Thomas, A. (2009), *Phonétique du FLE. Prononciation de la lettre au son*, Armand Colin, Paris.
- Lhote, E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Hachette, Paris.
- Martin, Ph. (2019), « Enseignement de l'intonation en FLE aujourd'hui », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4431>; consulté le 13 février 2021].
- Martinie, B., Wachs, S. (2007), *La phonétique en dialogue. Niveau débutant*, CLE International, Paris.
- Maurer, B. (2001), *Une didactique de l'oral du Primaire au Lycée*, Bertrand Lacoste, Paris.
- MEN (2020), *Programme de l'Éducation nationale, programme consolidé*, publié au BO n°31 du 30 juillet 2020.
- Miras, G. (2019), « De la correction à la médiation : la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4298>; consulté le 17 juillet 2019].
- Miras, G. (2021), *Didactique de la prononciation en langues étrangères. De la correction à une médiation*, Didier, Paris.
- Moirand, S., (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
- Morin, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris.
- Morin, E. (1994), *La complexité humaine*, Textes choisis, Flammarion, Paris.
- Morin, E. (2013), « Complexus, ce qui est tissé ensemble », in Benkeriane, R., *La complexité, vertiges et promesses*, Le Seuil, Paris.
- Morin, E., Le Moigne, J.-L. (1999), *L'intelligence de la complexité*, L'Harmattan, Paris.
- Morse, P. A. (1972), "The discrimination of speech and non-speech stimuli in early infancy", *Journal of Experimental Child Psychology*, 14, p. 477-492.
- Mougeon, R., Beniak, É. (1994), *Les origines du français québécois*, Presses de l'Université Laval, Québec.
- Mougeon, R., Beniak, É. (2002), *Le français canadien parlé hors Québec. Aperçu sociolinguistique*, Presses de l'Université Laval, Québec.

- Nocaudie, O., Alazard-Guiu, C., Billières, M. (2019), « Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique corrective dans tout cela ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4615>; consulté le 13 février 2021].
- Ollivier, Ch. (2012), « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », *Alsic*, 15/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>; consulté le 12 février 2021].
- Pagniez-Delbart, T. (1992), *A l'écoute des sons. Les voyelles, les consonnes*, CLE International, Paris.
- Paquot, M. (1962), « Conceptions provinciales du 'bon usage' », *Cahiers de l'Association Internationale des Etudes Françaises*, 14, p. 95-112.
- Passy, P. (1887), *Sons du français*, Firmin Didot, Paris.
- Ripaud, D. (2017), *Phonétique essentielle du français*, Didier, Paris.
- Rivenc, P., (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. Vol. 2 La méthode verbotonale*, De Boeck Supérieur, Bruxelles.
- Santiago, F. (2019), « Théorie, recherche et didactique de la prosodie et de l'intonation en L2 : nouvelles perspectives », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4545>; consulté le 13 février 2021].
- Sauvage, J. (2014), *Acquisition et didactique des langues. Articulations, appropriation, dynamiques*, Mémoire de synthèse d'Habilitation à Diriger les Recherches, soutenu à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, sous la direction de J.-L. Chiss, novembre 2014 [HAL : <tel-01139033>].
- Sauvage, J. (2015), *L'acquisition du langage. Un système complexe*, Academia, Louvain-la-Neuve.
- Sauvage, J. (2017), « Discours enseignant, dialogisme et idéologies académiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14/2 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7051>].
- Sauvage, J. (2019a), « Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16/1 [En ligne; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4276>; consulté le 13 février 2021].
- Sauvage, J. (2019b), « Humanité numérique et innovation en didactique du FLE », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7051>; consulté le 13 février 2021].
- Sauvage, J. (éd.) (2020a), « Didactique de la phonétique corrective en FLE : et maintenant ? », *Le Langage et l'Homme*, 2020-2.
- Sauvage, J. (2020b), « Quel futur pour la didactique remédiate ? », *Le Langage et l'Homme*, 2020-2, p. 7-14.
- Sauvage, J. (éd.) (2021, sous presse), « Enjeux et difficultés en didactique de la phonétique corrective », in *Actes du 8^e Colloque international Campus FLE – ADCUEFE, De la formation de formateurs dans l'enseignement-apprentissage des langues. Enjeux, contextes, évolutions*.
- Sauvage, J., Billières M. (éds) (2019), « Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilans et perspectives », *Revue de Didactique des Langues et des Cultures*, 16/1.
- Sauvage, J., Dodane, Ch., Hirsch, F., Clarenc, J. (2018), « Maurice Grammont à l'origine d'un des plus vieux laboratoires de phonétique de France », *XXXII^e Journées d'Etudes de la Parole*, Université d'Aix-en-Provence, 4-8 juin 2018.

- Sauvage, J., Schweitzer, C. (2021), « Histoire et historicité de la variation phonétique et enseignement du français », in Dodane, Ch., Schweitzer, C. (éds), *Histoire de la description de la parole : de l'introspection à l'instrumentation*, Honoré Champion, Paris, p. 219-242.
- Sirejols, E., Tempesta, G. (1994), *Bien entendu !*, Hachette / Didier, Paris.
- Stern, D. N., Spiker, S., MacKain, K. (1982), "Intonation as signals in maternal speech to pre-linguistic infants", *Developmental Psychology*, 18, p. 727-735.
- Tesnière, L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.
- Verdelhan-Bourgade, M. (1986), « Compétence de communication et communication de cette compétence », *Langue française*, 70, p. 72-86.
- Vygotski, L. (1934-85), *Pensée et langage*, Editions Sociales, Paris ; 2^e édition 1997, La Dispute, Paris.
- Wachs, S. (2011), « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE) », *Revista de linguas modernas*, 14, p. 183-196.
- Warnant, L. (1973), « Dialectes du français et français », *Langue française*, 18, p. 100-125.
- Weber, C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Didier, Paris.
- Weber, C. (2019), « Interrogations épistémologiques autour de l'oralité. Quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16/1 [En ligne ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4252>; consulté le 13 février 2021].